

# Kompetenzorientierte Leistungsmessungen in der Erzieherausbildung des Freistaates Sachsen

Von der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät

der Universität Leipzig

angenommene

DISSERTATION

zur Erlangung des akademischen Grades

DOCTOR PHILOSOPHIAE

(Dr. phil.)

vorgelegt

von	Beatrice Rupprecht
geboren am	31.03.1985 in Mühlhausen/Thür.
Gutachterinnen/Gutachter	Prof. Dr. habil. Heinz-Werner Wollersheim Prof. Dr. Katrin Liebers
Tag der Verteidigung	06.05.2015

Die vorliegende Dissertation wurde aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds und des Freistaates Sachsen gefördert (ESF-Stipendium für Landesinnovationspromotion).



*Meiner Oma  
Lisa Freund*

## Inhalt

<b>1</b>	<b>Einleitung</b>	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>Kritische Betrachtung der Erzieherausbildung im Freistaat Sachsen unter Bezugnahme auf den aktuellen Forschungsstand</b>	<b>6</b>
2.1	Professionalität von Staatlich anerkannten Erziehern zwischen Anspruch und Wirklichkeit: Skizzierung der grundlegenden Anforderungen an die fachschulische Ausbildung	6
2.2	Betrachtung der fachschulischen Rahmenbedingungen	9
2.2.1	Kultusministerielle Vorgaben auf Landes- und Bundesebene	9
2.2.1.1	Ausgewählte Inhalte der Fachschulordnung	9
2.2.1.2	Inhaltliche Ausbildungsvorgaben	14
2.2.2	Die Ausbildungssituation an sächsischen Fachschulen im Schuljahr 2011/2012	22
2.2.2.1	Schulleiterbefragung an sächsischen Fachschulen für Sozialwesen, Fachrichtung Sozialpädagogik	22
2.2.2.2	Explorative Studie zur Kompetenzerfassung in fachschulischen Leistungsmessungen	27
2.3	Fragestellungen der Dissertation	44
<b>3</b>	<b>Kompetenzmodelle als Ausgangspunkt für Prozesse der Kompetenzentwicklung und Kompetenzdiagnostik in der Ausbildung</b>	<b>47</b>
3.1	Konzeptuelle und begriffliche Grundlagen	48
3.1.1	Zum Begriff „Kompetenz“	48
3.1.2	Berufliche Handlungskompetenz als spezifisches Kompetenzkonstrukt	54
3.2	Constructive Alignment und Kompetenzmodelle	58
3.2.1	Constructive Alignment zur Kompetenzausrichtung von Lehre und Diagnostik	58
3.2.2	Kompetenzmodelle im Überblick	60
3.2.2.1	Strukturmodelle	63
3.2.2.1.1	Kompetenzdimensionen als Strukturierungsbasis	63
3.2.2.1.2	Die Nutzung von Matrizen und Taxonomien zur Ausdifferenzierung der Dimensionen	67
3.2.2.2	Entwicklungsmodelle	71
3.2.2.3	Niveaumodelle	74
3.2.3	Ausgewählte Strategien und Methoden zur Entwicklung von Kompetenzmodellen	77
3.3	Zusammenfassung	81
<b>4</b>	<b>Entwicklung eines Kompetenzmodells für die Erzieherausbildung</b>	<b>83</b>
4.1	Explorative Untersuchung zur Bestimmung der Learning Outcomes der Erzieherausbildung	84
4.1.1	Untersuchungsdesign	84
4.1.2	Darstellung der Untersuchungsergebnisse	92

4.1.3	Kritische Diskussion der Ergebnisse	98
4.2	Aufbau und Beschreibung des Kompetenzmodells unter Beachtung einer aufgabenorientierten Systematik	100
4.2.1	Anordnung der Berufsaufgaben und ihrer Teilaufgaben im Modell unter dem Gesichtspunkt der Kompetenzentwicklung innerhalb der Ausbildung	101
4.2.2	Zuordnung der Inhalts- und Verhaltensaspekte zu den Berufsaufgaben und ihren Teilaufgaben	120
4.2.3	Anwendung des AOLK-Formats zur Beschreibung der Kompetenzen	122
4.3	Das Kompetenzmodell der Erzieherausbildung	136
4.3.1	Aufgabenkomplex Betreuung	136
4.3.2	Aufgabenkomplex Begleitung von Bildungs- und Entwicklungsprozessen	149
4.3.3	Aufgabenkomplex Erziehung	157
4.4	Zusammenfassung	160
<b>5</b>	<b>Validierung des entwickelten Kompetenzmodells</b>	<b>161</b>
5.1	Theoretische Grundlagen zur Ermittlung der Güte von Kompetenzmodellen	161
5.2	Expertenbefragung zur Erfassung der Inhaltsvalidität und Nützlichkeit des erarbeiteten Kompetenzmodells	164
5.2.1	Untersuchungsdesign der Online-Validierung	165
5.2.2	Darstellung der Befragungsergebnisse	173
5.2.2.1	Rücklaufquote	173
5.2.2.2	Verteilungsanalysen	173
5.2.2.2.1	Häufigkeitsverteilungen der Ratings zu den inhaltsbezogenen Aufgabenmengen	175
5.2.2.2.2	Häufigkeitsverteilungen der Ratings zu den verhaltensbezogenen Aufgabenmengen	180
5.2.2.2.3	Häufigkeitsverteilungen der Ratings zur Gesamtbewertung des Modellausschnitts	186
5.2.2.2.4	Häufigkeitsverteilungen der Ratings zum Modellnutzen	187
5.2.2.3	Mittelwertanalysen	188
5.2.2.4	Zusammenhangsanalysen und Korrelationen	189
5.2.3	Zusammenfassende Interpretation der Ergebnisse	193
5.3	Ermittlung der Konstruktvalidität des Kompetenzmodells mit Hilfe des Lehrbuchs „Erzieherinnen + Erzieher“	195
5.3.1	Aufbau und methodisches Vorgehen der Inhaltsanalyse	197
5.3.2	Darstellung der Untersuchungsergebnisse	202
5.3.3	Interpretation des Analyseergebnisses	203
5.4	Zusammenfassende Aussagen zur Validität des entwickelten Kompetenzmodells	204
5.5	Überlegungen zu einer ganzheitlichen Evaluierung des Kompetenzmodells	206

<b>6</b>	<b>Die Bedeutung des Kompetenzmodells für die Weiterentwicklung der Ausbildungsqualität im Freistaat Sachsen</b>	<b>208</b>
6.1	Der Beitrag des Modells zur kompetenzorientierten und systematischen Lehre	208
6.2	Das Kompetenzmodell als Basis einer handlungsorientierten und praxisnahen Kompetenzdiagnostik im Unterricht	211
6.3	Die Schaffung vertikaler Durchlässigkeit der fachschulischen Erzieherausbildung zu hochschulischen Ausbildungsgängen	215
<b>7</b>	<b>Zusammenfassung und Ausblick</b>	<b>217</b>
<b>8</b>	<b>Literaturverzeichnis</b>	<b>219</b>
<b>9</b>	<b>Tabellenverzeichnis</b>	<b>235</b>
<b>10</b>	<b>Abbildungsverzeichnis</b>	<b>239</b>
<b>11</b>	<b>Danksagung</b>	<b>240</b>
<b>12</b>	<b>Selbstständigkeitserklärung</b>	<b>241</b>
<b>13</b>	<b>Anhangsverzeichnis</b>	<b>242</b>

## 1 Einleitung

Die internationalen demografischen und politischen Entwicklungen haben dazu geführt, dass sich Bundesministerien, EU-Parlamente und Weltwirtschaftsverbände mit der Frage auseinandersetzen, wie Kinder und Jugendliche in ihren Entwicklungs- und Bildungsprozessen unterstützt werden können, damit sie als Erwachsene zur Erhaltung und Weiterentwicklung von Wirtschaft und Gesellschaft beitragen (vgl. OECD 2012, S. 10). Dabei ist es in einer modernen, ökonomisch geprägten Gesellschaft zum Selbstverständnis geworden, dass die Betreuung, Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen nicht allein familienintern erfolgt, sondern zunehmend in öffentlicher Verantwortung liegt (vgl. BMFSFJ 2013a, S. 400). Dafür spricht auch der in Deutschland seit August 2013 geltende Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz in einer Kindertageseinrichtung für alle Kinder ab dem vollendeten ersten Lebensjahr. In diesen Kindertageseinrichtungen sollen sie bestmöglich gefördert, betreut und erzogen werden, um ihnen einen erfolgreichen, erfüllten und selbstgesteuerten Lebensweg zu ermöglichen (vgl. BMFSFJ 2013b, S. 11) und langfristig den Fachkräftenachwuchs für Wirtschaft und Industrie zu sichern.

Mit diesen Aufgaben (Bildung, Betreuung und Erziehung) sind pädagogische Fachkräfte betraut, die nach den neuesten wissenschaftlichen Erkenntnissen und an den Ressourcen der Kinder und Jugendlichen orientiert, die individuellen Entwicklungs- und Bildungsprozesse professionell begleiten und unterstützen. Das ist zumindest die Idealvorstellung, die im Zuge der immens gestiegenen Anforderungen an diese Fachkräfte entstanden ist. Im gemeinsamen Orientierungsrahmen „Bildung und Erziehung in der Kindheit“ heißt es dazu: „Erforderlich ist es, dass sie über eine professionelle Haltung verfügen, die eine Entfaltung frühkindlicher Lern- und Entwicklungsprozesse und eine partnerschaftliche Zusammenarbeit mit den Eltern und gleichzeitig den Schutz, die Sicherheit und die Pflege der Kinder als einen Teil des Bildungsauftrages versteht. Sie müssen sich zudem auch neuen erweiterten Aufgaben in der Arbeit mit Kindern, wie z. B. Heterogenität, Inklusion und Prävention, stellen“ (KMK & JFMK 2010, S. 5).

Pädagogische Fachkräfte, wie bspw. Staatlich anerkannte Erzieher<sup>1</sup>, sind demnach konfrontiert mit der an sie gestellten Erwartung, dass sie Experten in den Bereichen Pädagogik, Sozialpädagogik, Psychologie, Schulpädagogik (z.B. für die Übergangsgestaltung zur Schule), Entwicklungsphysiologie u.v.m. sind und neben methodisch-didaktischen Fähigkeiten über herausragende Kompetenzen in den Bereichen Mathematik, Kommunikation/Sprache, Sport, Kunst, Musik usw. verfügen, um die Adressaten in diesen Bereichen maximal zu fördern. Im Idealbild einer kompetenten pädagogischen Fachkraft verbinden

---

<sup>1</sup> Alle in der Dissertation verwendeten Berufs- oder Personenbezeichnungen beziehen sich unabhängig vom verwendeten grammatikalischen Genus in gleicher Weise auf Frauen und Männer.

sich demnach verschiedene Professionen (z.B. Lehrer, Kindheitspädagoge, Psychologe) zu einem Beruf. Darüber hinaus wird erwartet, dass eine entsprechende Berufsausbildung in kürzester Zeit zu maximaler Professionalität führt. So ist bspw. die fachschulische Erzieherausbildung in Sachsen ebenso wie hochschulische Bachelor-Studiengänge<sup>2</sup> auf drei Ausbildungsjahre ausgelegt. Kurzum: Die Fachkräfte sollen maximale Kompetenzen in minimalen Zeiträumen erwerben und dabei mit je einem Bein in Wissenschaft und Praxis stehen.

Aus diesen Ansprüchen, den gesellschaftlichen Veränderungen und dem bildungspolitischen Druck (nicht zuletzt hervorgerufen durch die PISA-Ergebnisse) wurde eine Reformflut in Gang gesetzt, die Ausbildungsordnungen und Institutionsregularien gleichermaßen betrifft. Zudem rückte die pädagogische Qualität in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe zunehmend in den Fokus wissenschaftlicher Forschung. Entgegen der Annahme, dass Reformen eine allgemeine Qualitätssteigerung und Professionalitätsmaximierung bewirken, zeigen aktuelle Untersuchungen ein anderes Ergebnis. Die kürzlich publizierte Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (NUBBEK) verdeutlicht, dass die pädagogische Qualität in Kindertageseinrichtungen in den letzten 15 Jahren stagnierte (vgl. Tietze et al. 2013, S. 84). So weist die Mehrheit der untersuchten deutschen Einrichtungen (ca. 83%) lediglich eine mittlere Qualität auf und 10% sogar eine unzureichende (vgl. ebd., S. 76).

Des Weiteren geht aus verschiedenen Studien im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe hervor, dass es den Einrichtungen an kompetenten, selbstständigen Fachkräften fehlt (vgl. Aktionsrat Bildung 2012, S. 51; Peucker et al. 2010, S. 9ff. für die Früh- und Kindheitspädagogik; Günder 2011, S. 165 für die Heimerziehung; Beher, Hoffmann & Rauschenbach 1999, S. 123 für die Jugendarbeit).

Diese Ergebnisse sollten Ausgangspunkt für eine Forschung sein, die sich mit der Ursachenfrage auseinandersetzt. Stattdessen liegen vermehrt Expertisen vor, die sich u.a. mit Fragen der ganzheitlichen Kompetenzentwicklung und Methoden der Kompetenzmessung auseinandersetzen (vgl. u.a. Hartig 2008; Dieterich, Goll & Pfeiffer 2007; Kauffeld, Grote & Frieling 2007). Diese konzentrieren sich hauptsächlich auf den gewerblich-technischen Bereich (vgl. u.a. Rauner & Heinemann 2011; Rauner 2008) und auf duale Ausbildungen an Berufsschulen (vgl. u.a. Lehmann & Hunger 2007; Lehmann, Seeber & Hunger 2006). Es fehlt an wissenschaftlichen Arbeiten, welche die Ursachenforschung und die Generierung eines darauf basierenden Lösungsansatzes vereinen.

Obwohl die Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte in den vergangenen Jahren verstärkt untersucht und Weiterentwicklungsempfehlungen veröffentlicht wurden (vgl. u.a.

---

<sup>2</sup> Vgl. u.a. <http://www.hszg.de/studium/unsere-studiengaenge/bachelor/kindheitspaedagogik.html> (Bachelor-Studiengang Kindheitspädagogik an der Hochschule Zittau/Görlitz).



Deppe 2011; Fröhlich-Gildhoff; Nentwig-Gesemann & Pietsch 2011; Wahle 2009; Thole & Cloos 2006), waren damit vorwiegend inhaltliche Erweiterungen verbunden, die sich aktuell in einem länderübergreifenden Lehrplan als weitere Reform niederschlagen (vgl. BöfAE 2012).

In all diesen Untersuchungen wurde eine der wichtigsten Fragen außer Acht gelassen: Die Frage nach möglichen fachschulischen Ursachen für die Qualifizierungsproblematik. Bis heute ist ungeklärt, ob die fachschulische Ausbildung in ihrer jetzigen Form (Inhalt, Struktur, Aufbau usw.) und unter den herrschenden Rahmenbedingungen (z.B. Qualifizierung der Dozenten, Zugangsregularien zur Ausbildung), überhaupt in der Lage ist, pädagogische Fachkräfte, die den geschilderten Anforderungen vollumfänglich entsprechen, hervorzubringen. Weiterhin ist offen, ob die Lehrvorgaben in ihren Beschreibungen hinreichend präzise sind und es Fachschuldozenten ermöglichen, ihren Unterricht darauf auszurichten. Ebenso wird die Frage nach geeigneten Methoden zur Überprüfung des Kompetenzerwerbs innerhalb der Ausbildung pädagogischer Fachkräfte nicht ausreichend beantwortet.

Dementsprechend fehlt es an konkreten, fachschulspezifischen Lösungsansätzen, die Dozenten bei der gezielten Ausrichtung des Unterrichts auf die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz und bei der Realisierung praxisnaher Kompetenzdiagnostik unterstützen. Das stellt ein gravierendes Problem für die fachschulische Ausbildungsqualität dar. Derzeit ist nicht gesichert, dass der Kompetenzerwerb der angehenden Fachkräfte systematisch unterstützt und hinreichend überprüft wird.

Wenn die Frage nach den Ursachen stagnierender pädagogischer Qualität und unzureichender Kompetenzen der ausgebildeten Fachkräfte beantwortet werden soll, dann bedarf es einer Beleuchtung der aktuellen Ausbildungssituation in den Fachschulen. Erst wenn die Schwachstellen im Professionalisierungsprozess erkannt und darauf zugeschnittene Lösungen entwickelt worden sind, kann von einer Ausbildung erwartet werden, dass sie in der Tat fachkompetente, selbstständige Fachkräfte hervorbringt, die professionell alle beruflichen Aufgaben bewältigen und somit den dargestellten Anforderungen gerecht werden.

In der vorliegenden Dissertation wird dieser Forschungsbedarf aufgegriffen und die damit verbundenen Fragestellungen am Beispiel der Ausbildung zum Staatlich anerkannten Erzieher<sup>3</sup> im Freistaat Sachsen untersucht. Die Zielstellung ist, die bestehenden Schwachstellen in der fachschulischen Erzieherausbildung aufzuzeigen und dafür eine praxistaugliche Lösung zu entwickeln. Dozenten sollen stärker dabei unterstützt werden,

---

<sup>3</sup> Staatlich anerkannte Erzieher stellen u.a. die größte Gruppierung der in den Tageseinrichtungen tätigen pädagogischen Fachkräfte dar (vgl. Statistisches Bundesamt 2013, S. 31). Deshalb konzentriert sich die Dissertation auf diese Berufsgruppe.

ihren Unterricht auf den Erwerb beruflicher Handlungskompetenzen auszurichten und ein Instrument an die Hand bekommen, mit dem sie ganzheitlich und effizient den Kompetenzstand der Lernenden erfassen können. Das übergeordnete Ziel besteht in der Steigerung der Ausbildungsqualität, um langfristig die personalbezogene pädagogische Qualität in den Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe zu sichern.

Die Arbeit fokussiert im Speziellen die Klärung folgender Leitfragen:

- a) Wie ist die aktuelle Ausbildungssituation an sächsischen Fachschulen, d.h. welche strukturellen, personalen und inhaltlichen Rahmenbedingungen bestehen?
- b) Was müssen ausgebildete Erzieher können, um selbstständig und handlungskompetent im Beruf zu agieren?
- c) Wie kann der auf diese Fähigkeiten ausgerichtete Kompetenzerwerb innerhalb der Ausbildung unterstützt werden?
- d) Wie kann überprüft werden, ob die angehenden Erzieher über diese Kompetenzen verfügen?

Diese Leitfragen bestimmen sowohl den Aufbau der Dissertation als auch ihre inhaltliche Abhandlung. Der erste Teil der Arbeit befasst sich mit Leitfrage a). Dafür werden zunächst die allgemeinen inhaltlichen Anforderungen an die Ausbildung aufgezeigt (vgl. 2.1). Sie bilden den Ausgangspunkt der kritischen Betrachtung der bestehenden fachschulischen Rahmenbedingungen im Freistaat Sachsen, die anhand von zwei durchgeführten Untersuchungen erfasst werden (vgl. 2.2). Abgeleitet von der Diskussion und den zentralen Leitfragen werden daraufhin die Fragestellungen der Arbeit formuliert (vgl. 2.3), welche in den weiteren Kapiteln bearbeitet werden.

Im Vordergrund steht die Entwicklung eines speziellen Kompetenzmodells, wofür eine intensive Auseinandersetzung mit den theoretischen Grundlagen der Kompetenzmodellierung und den Ergebnissen der Kompetenzforschung erforderlich ist (vgl. Kapitel 3). Hierbei werden die zentralen Begriffe geklärt und die Wahl des Lösungsansatzes begründet. Zudem erfolgen die Darstellung verschiedener Kompetenzkonzepte, Modellarten und Methoden zur Generierung von Kompetenzmodellen sowie die Diskussion zu ihrer Eignung im Rahmen des Lösungsansatzes.

Daraufhin wird im nächsten Schritt das Kompetenzmodell unter Nutzung des spezifischen Modellansatzes nach Schott & Azizi Ghanbari entwickelt. Aufgrund der unzureichenden Genauigkeit der Kompetenzformulierungen in den geltenden kultusministeriellen Vorgaben für die Erzieherausbildung ist hierbei die Durchführung einer umfassenden explorativen Untersuchung erforderlich (vgl. 4.2), bei der die beruflichen Kernaufgaben von Erziehern herausgearbeitet und die damit verbundenen Kompetenzanforderungen erfasst wer-

den. Unter Berücksichtigung der Ergebnisse der Literaturanalyse entsteht ein Kompetenzmodell, das an den drei zentralen Berufsaufgaben Betreuung, Bildung und Erziehung ausgerichtet ist und die zu ihrer Bewältigung erforderlichen Kompetenzen in den Inhalts- und Verhaltensaspekten präzise beschreibt (vgl. 4.3).

Die Validierung des entwickelten Modells erfolgt empirisch anhand von zwei Untersuchungen: Mittels einer Inhaltsanalyse, bei der das Modell mit einem neu erschienenen Lehrbuch verglichen wird (vgl. 5.1) und einer Online-Befragung, bei der das Modell durch verschiedene Experten bewertet wird (vgl. 5.2). Die Validierungsergebnisse werden in die Diskussion über den Nutzen des Modells zur Weiterentwicklung der Erzieherausbildung in Sachsen einbezogen (vgl. Kapitel 6). Die Abschnitte 6.1 bis 6.3 setzen sich erneut mit den Leitfragen der Arbeit auseinander und klären, inwieweit das Modell die Lehre und Kompetenzdiagnostik innerhalb der Ausbildung unterstützen kann und zudem die vertikale Durchlässigkeit zu hochschulischen Qualifizierungsgängen ermöglicht.

Die zusammenfassende Darstellung der wichtigsten Arbeitsergebnisse und der Ausblick auf die Implementierung des Modells in der Erzieherausbildung schließen die Dissertation ab (vgl. Kapitel 7).

## **2 Kritische Betrachtung der Erzieherausbildung im Freistaat Sachsen**

### **2.1 Professionalität von Staatlich anerkannten Erziehern zwischen Anspruch und Wirklichkeit: Skizzierung der grundlegenden Anforderungen an die fachschulische Ausbildung**

Das Berufsbild von Erziehern hat sich in den vergangenen Jahrzehnten aufgrund gestiegener bildungspolitischer Anforderungen und der gesellschaftlichen Entwicklung in seinen zu leistenden Aufgaben stark verändert (vgl. u.a. Beher, Hoffmann & Rauschenbach 1999, S. 38ff.). Während in der DDR pädagogische Fachkräfte noch tätigkeitsfeldspezifisch ausgebildet wurden, z.B. zu Krippenerziehern, Kindergärtnern, Hortnern und Heimerziehern (vgl. Mayer 2010, S. 19), ist die Ausbildung in den alten Bundesländern seit 1966 auf das breite Feld der Kinder- und Jugendhilfe ausgerichtet (vgl. u.a. Pasternack & Strittmatter 2013, S. 136; Speth 2010, S. 29; Becker-Textor 1999, S. 157). Im Rahmen der Wiedervereinigung wurde diese Breitbandausbildung auch in den neuen Bundesländern verankert. Sie besagt, dass Lernende innerhalb der Ausbildung berufsbezogene Grundkompetenzen erwerben sollen, die ein Handeln in allen Arbeitsfeldern<sup>4</sup> der Kinder- und Jugendhilfe ermöglichen (vgl. KMK 2011b, S. 3). Eine genauere Betrachtung dieses Spektrums zeigt, welche Herausforderungen sich dadurch für die Lernenden und das Ausbildungssystem ergeben: Vorbereitet werden soll z.B. auf den Einsatz in verschiedenen Einrichtungen (Kindertageseinrichtungen, den Schulsektor, die Hilfen zur Erziehung, die Eingliederungshilfe und die offene Kinder- und Jugendarbeit; vgl. ebd., S. 4f.; Janssen 2010, S. 35)<sup>5</sup> und auf die spezifischen Handlungsanforderungen, die sich aufgrund der Vielfaltsaspekte der zukünftigen Adressaten (Geschlecht, Religion, kultureller Zugehörigkeit etc.; vgl. KMK 2011b, S. 19) und neueren pädagogischen Ansätzen ergeben. Das heißt schlussfolgernd, dass die ausgebildeten Fachkräfte selbstständig eine pädagogisch hochprofessionelle Arbeit mit Adressaten in einem Altersbereich von 0 bis 27 Jahren leisten können sollten, bei der systematisch auf die Persönlichkeit und Entwicklung des Adressaten sowie auf die bestehenden Sozialisationsbedingungen eingegangen wird (vgl. SMK & SMUL 2011, S. 34; Speth 2010, S. 29).

Da der Erzieherberuf stark lebenswelt- bzw. sozialraumorientiert ist, beschränkt sich die pädagogische Arbeit der Erzieher nicht auf die Adressaten (Kinder und Jugendliche), sondern bezieht ihre Familien und unterstützende Fachinstitutionen ein. Sorgeberechtigte

---

<sup>4</sup> Die Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter (BAG LJÄ) schließt aufgrund spezifischer Qualifikationsanforderungen die Arbeit von fachschulisch ausgebildeten Erziehern (ohne einschlägige Weiterbildungen) in folgenden Arbeitsfeldern aus: Beratungsstellen, integrative Gruppen (Behindertenpädagogik), Adoptionsvermittlung, Eltern-Kind-Wohnformen, Inobhutnahme-Maßnahmen sowie Tätigkeiten als Jugendhilfeplaner (vgl. BAG LJÄ 2005, S. 19ff.).

<sup>5</sup> In der Literatur ist die Gruppierung der Tätigkeits- bzw. Arbeitsfelder in die Bereiche „Tageseinrichtungen für Kinder“, „Hilfen zur Erziehung“ und „Jugendarbeit“ gängiger (vgl. u.a. Barth, Bernitzke & Fischer 2010, S. 16f.; Beher, Hoffmann & Rauschenbach 1999, S. 57ff.), zu denen sich die von der KMK benannten Bereiche zuordnen lassen.

sollen bspw. in die Bildungs- und Entwicklungsprozesse ihrer Kinder einbezogen oder durch gezielte Maßnahmen (u.a. Beratungen) in der Wahrnehmung ihrer Erziehungsaufgaben unterstützt werden (vgl. KMK 2011b, S. 21). Das verlangt Kompetenzen der Gesprächsführung, Fähigkeiten im Bereich der Erwachsenenbildung und umfassende Kenntnisse über die Rechte und Leistungsansprüche der Eltern, die sich aus der Sozialgesetzgebung ergeben (z.B. das Recht auf Beratung oder auf spezielle Hilfsangebote).

Auch die kooperative Arbeit mit anderen Institutionen ist eine zentrale berufliche Aufgabe, bspw. bei der Gestaltung von Übergängen oder bei einem besonderen Förderbedarf des Adressaten. Das erfordert einschlägige Kompetenzen im Bereich der Kooperationsgestaltung und besondere Fachkenntnisse der Adressatenarbeit.

Bedingt durch den Ansatz der Breitbandausbildung und die verschiedenen Einsatzbereiche der Erzieher sollte die Ausbildung nicht nur auf die beschriebenen Aufgaben vorbereiten, sondern auch dazu beitragen, dass arbeitsfeldspezifische Methoden und Fachkenntnisse erworben werden, bspw. im Bereich der Heimerziehung oder der offenen Kinder- und Jugendarbeit.

In der Realität wird dieses Anforderungsprofil von den Fachkräften nach Ausbildungsende häufig nicht erfüllt. Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe beklagen noch immer einen Mangel an hochqualifiziertem Fachkräftenachwuchs, der arbeitsfeldspezifisch und arbeitsfeldübergreifend kompetent und selbstständig praktisch handeln kann (vgl. u.a. Aktionsrat Bildung 2012, S. 51; Rudolph 2012, S. 13; Günder 2011, S. 165; Peucker et al. 2010, S. 9ff.; Behr, Hoffmann & Rauschenbach 1999, S. 123). Den Erziehern fehlen zumeist wichtige Kernkompetenzen, bspw. in den Bereichen der sicheren Gesprächsführung (vgl. ebd.) und der Gestaltung von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften (vgl. Gadow et al. 2013, S. 289ff.).

Trotz der zahlreichen Qualitätsinitiativen, die der Bund bereits Mitte der 1990er Jahre ins Leben rief (vgl. BMFSFJ 1996) und aus denen u.a. nationale Kriterienkataloge, verschiedene Neufassungen der Rahmenvereinbarung über Fachschulen und Überarbeitungen der Ausbildungscurricula (vgl. u.a. SMK 2008) resultierten, stagniert die pädagogische Qualität in den Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe (vgl. Tietze et al. 2013, S. 84). Woran liegt das? Warum können Erzieher nach Ausbildungsabschluss nicht kompetent handeln, so wie es von ihnen erwartet wird?

Wenn es derart umfangreiche Reformierungen in diesem Berufsfeld gibt, im Ergebnis der beruflichen Qualifizierung jedoch keine pädagogischen Fachkräfte stehen, welche den Anforderungen an Professionalität gerecht werden, dann erscheint es naheliegend, sich intensiv mit der Ausbildung selbst zu befassen und an dieser Stelle nach möglichen Ursachen zu suchen.

Janssen analysierte im Rahmen seiner Expertise für die Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) ländervergleichend die Ausbildungsstrukturen in der Erzieherausbildung (vgl. Janssen 2010). Darin beschreibt er, dass in Sachsen, Hamburg, Rheinland-Pfalz und Berlin ein überdurchschnittlicher Ausbildungsumfang existiert (vgl. ebd., S. 33). Beim Blick in die aktuell gültige Fassung des sächsischen Lehrplans werden die Angaben von Janssen konkreter: Für die dreijährige Ausbildung ist vom Sächsischen Staatsministerium für Kultus (SMK) ein Pensum von insgesamt 4320 Ausbildungsstunden<sup>6</sup> vorgeschrieben, obwohl laut Rahmenvereinbarung über Fachschulen nur mindestens 3600 Stunden erforderlich wären (vgl. KMK 2013, S. 3). Die Übersteigerung der Mindestanforderungen kann positiv und negativ bewertet werden. Positiv ist sie dann, wenn den Lernenden mehr Zeit eingeräumt wird, um vertiefte Kompetenzen zu entwickeln. Ist die Mehrstundenzahl jedoch an eine inhaltliche Überladung geknüpft, so läuft die Ausbildung Gefahr, die Lernenden zu überfordern. Dies hätte unter Umständen zur Folge, dass nur einzelne Wissensaspekte in der Praxis situationsspezifisch angewendet werden können. Janssen äußert berechtigte Zweifel: „Auf Unterrichtsstunden pro Woche umgerechnet ergeben sich Stundenbelastungen für die Studierenden von 36 bis 40 Wochenstunden. [...] Die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern wird [...] dadurch nicht qualitativ gestärkt. Die Studierenden sind durch die hohe schulische Belastung daran gehindert, selbst initiativ zu werden und eigenverantwortlich zu arbeiten“ (Janssen 2010, S. 34).

Die Studie von Janssen liefert erste Anhaltspunkte dafür, dass die sächsische Erzieherausbildung Mängel aufweist. Allerdings ist davon auszugehen, dass die inhaltliche Rahmensetzung nicht die alleinige Ursache für die Qualifizierungsproblematik ist. Um die konkreten Schwachstellen der Erzieherausbildung zu identifizieren und eine passende Lösung zu entwickeln, müssen die Rahmenbedingungen der Ausbildung genauer untersucht werden. Dazu zählt bspw. auch, die Eingangsvoraussetzungen zur Ausbildung zu betrachten und die Qualifizierung der unterrichtenden Dozenten zu erfassen. Da bisher keine entsprechenden Untersuchungen für Sachsen vorliegen und auch Janssens Expertise diesbezüglich keine weiterführenden Aussagen trifft, ist es im Rahmen der Dissertation erforderlich, die sächsische Erzieherausbildung tiefgreifend zu beleuchten. Der folgende Abschnitt setzt sich mit der Leitfrage auseinander, wie sich die aktuelle Ausbildungssituation an sächsischen Fachschulen darstellt, d.h. welchen strukturellen, personalen und inhaltlichen Rahmenbedingungen die Ausbildung unterliegt.

---

<sup>6</sup> Davon entfallen 2560 Stunden auf den Pflichtbereich, 200 Stunden auf den Wahlpflichtbereich. Die vier Praktika erstrecken sich über 1560 Stunden (vgl. SMK 2008, S. 9). Die Angaben beziehen sich auf den beruflichen Abschluss ohne den Erwerb der Fachhochschulreife.

## 2.2 Betrachtung der fachschulischen Rahmenbedingungen

Die nachstehenden Betrachtungen fokussieren zwei Bereiche von Rahmenbedingungen: Der erste Bereich bezieht sich auf die Vorgaben der Kultusministerkonferenz und des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus, welche die Fachschulausbildung strukturell und inhaltlich bestimmen. Hier werden die Dauer der Ausbildung, die Zugangsvoraussetzungen sowie die Prüfungsregularien und die konkreten Inhaltsvorgaben (Lehrplan) dargestellt und kritisch diskutiert. Im zweiten Bereich steht die aktuelle Ausbildungssituation im Vordergrund, die mit Hilfe von zwei durchgeführten Untersuchungen erfasst wird. Neben der allgemeinen Beschreibung der Fachschullandschaft (Anzahl der Fachschulen, Anzahl der Lernenden in den Ausbildungsgängen usw.) wird auf die Qualifizierung der unterrichtenden Dozenten und auf die Kompetenzausrichtung der von ihnen durchgeführten Leistungsmessungen (Klassenarbeiten etc.) eingegangen.

### 2.2.1 Kultusministerielle Vorgaben auf Landes- und Bundesebene

#### 2.2.1.1 Ausgewählte Inhalte der Fachschulordnung

Die Verordnung über die Fachschule im Freistaat Sachsen (Schulordnung Fachschule – FSO, vgl. SMK & SMUL 2011) regelt alle wesentlichen Rahmenbedingungen vor, während und zum Ende der Ausbildung. Da es verschiedene Fachbereiche an Fachschulen gibt (Sozialwesen, Technik, Wirtschaft, Landwirtschaft), ist die FSO in allgemeine und fachbereichsspezifische Bestimmungen gegliedert. Für die Erzieherausbildung, d.h. die Fachschule für Sozialwesen, Fachbereich Sozialpädagogik, finden vor allem Teil zwei, Abschnitt zwei, Unterabschnitt eins (§50 bis §56) und vier (§72 bis §78) Anwendung.

Die Ausbildung zum Staatlich anerkannten Erzieher kann im Freistaat Sachsen lt. § 2 (1) FSO vollzeitschulisch und in Teilzeitausbildung absolviert werden. Vollzeitschulisch dauert sie in der Regel drei Jahre<sup>7</sup>, kann aber unter bestimmten Umständen um bis zu zwei Jahre verkürzt werden (vgl. § 73 (2) FSO; SMK & SMUL 2011, S. 34)<sup>8</sup>. Dabei ist zu berücksichtigen, dass aufgrund von Ferien- und Praktikazeiten innerhalb der drei Ausbildungsjahre (Vollzeit) letztlich nur eineinhalb Jahre für die Ausbildung in der Fachschule verbleiben. Dem Ausbildungsumfang ist damit eine deutliche Grenze gesetzt.

Zur Ausbildung werden nur Personen zugelassen, die mindestens über den Realschulabschluss und eine abgeschlossene Berufsausbildung (teilweise mit Berufserfah-

---

<sup>7</sup> Die berufsbegleitende Ausbildung (Teilzeitausbildung) ist möglich, dauert jedoch länger. Hier gilt folgende Regelung nach § 2 (2) FSO: „Eine Klassenstufe dauert bei Unterricht in Vollzeitform ein Schuljahr, bei Unterricht in Teilzeitform in der Regel zwei Schuljahre“ (SMK & SMUL 2011, S. 5).

<sup>8</sup> Es ist fragwürdig, wie die „fachliche Gleichwertigkeit“ (ebd., S. 34) bei einer derart drastischen Verkürzung erreicht werden kann. Die Antwort auf diese Frage bleibt die FSO schuldig, da keine genauen Angaben gemacht werden, in welchem konkreten Fall die Ausbildung verkürzt werden kann.

nung<sup>9</sup>) verfügen bzw. eine „erziehende oder pflegende berufliche Tätigkeit von mindestens sieben Jahren in Vollzeitbeschäftigung“ (SMK & SMUL 2011, S. 34) nachweisen können. Die Aufnahmevoraussetzungen sind hinsichtlich der geforderten Abschlussart kritisch zu betrachten. Unter Bezugnahme auf die beruflichen Bildungsaufgaben von Erziehern (siehe 4.2.1; vgl. u.a. Faas 2013, S. 79ff.; Speth 2010, S. 48) sowie die für die Ausbildung und Berufsausübung erforderlichen Kompetenzen legen aktuelle Ergebnisse von Vergleichsstudien nahe, dass die Qualifikation „Realschulabschluss“ als Zugangsvoraussetzung unzureichend ist. Laut Kultusministerkonferenz sollen Fachschulabsolventen „über eine ausgeprägte Lernkompetenz“ (KMK 2011b, S. 12) verfügen sowie ihrer Vorbildfunktion nachkommen (vgl. ebd., S. 11). Es ist davon auszugehen, dass sich diese Vorbildfunktion nicht auf erzieherisches Handeln beschränkt, sondern auch Bildungsbereiche einschließt. Um bspw. Adressaten bei der Erledigung von Hausaufgaben zu unterstützen (vgl. KMK 2011b, S. 5) oder Bildungsprozesse in den verschiedenen Bildungsbereichen auch in höheren Klassenstufen begleiten zu können, benötigen Erzieher bspw. ein umfassendes Allgemeinwissen.

Das Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) führte eine Ländervergleichsstudie durch, welche die Kompetenzstände der deutschen Neuntklässler in Deutschland erfasst und mit den geltenden Bildungsstandards vergleicht (vgl. Pant et al. 2013a, S. 13). Die Ergebnisse zeigen, dass es in Sachsen ebenso wie in allen anderen Bundesländern enorme Kompetenzunterschiede zwischen den Schulformen gibt (vgl. ebd., S. 159f.). Untersucht wurden die Leistungen in den Bereichen Mathematik, Biologie, Chemie und Physik. Die Testergebnisse wurden fünf Kompetenzstufen (orientiert an den von der KMK festgelegten Bildungsstandards der allgemeinbildenden Schulen) zugeordnet. Dabei stellt die dritte Kompetenzstufe die sog. „Regelstandards“ dar, d.h. „Kompetenzen, die im Durchschnitt [...] bis zu einem bestimmten Bildungsabschnitt erreicht werden sollen“ (Pant, Böhme & Köller 2013, S. 58f.). Während Leistungen, die auf den Kompetenzstufen vier (Regelstandard plus) und fünf (Optimalstandard = „herausragende Leistungen“; Pant et al. 2013b, S. 229) eingestuft werden, diese Erwartungen z.T. deutlich übersteigen, müssen jene auf den Stufen zwei und eins kritisch betrachtet werden (vgl. Pant, Böhme & Köller 2013, S. 58f.).

Die direkte Gegenüberstellung der Ergebnisse von sächsischen Realschülern (MS) und Gymnasiasten (G) zeigt, dass Letztere vorwiegend Leistungen erzielen, die zwischen Regel- und Optimalstandard liegen (vgl. Tabelle 2.1). Schüler anderer Schularten (MS) er-

---

<sup>9</sup> Bei einer „für den Bildungsgang förderlichen, nach Bundes- oder Landesrecht anerkannten Berufsausbildung von mindestens zweijähriger Dauer“ (ebd.), z.B. zum Staatlich geprüften Sozialassistenten, ist im Gegensatz zu einer nicht einschlägigen Erstausbildung (z.B. zum/r Einzelhandelskaufmann/-frau) keine Berufserfahrung notwendig. Ansonsten muss der Schüler vor der Erzieherausbildung mindestens ein Jahr berufstätig gewesen sein (vgl. §74 (2) FSO; SMK & SMUL 2011, S. 34).



reichten hingegen vorwiegend Leistungen auf den Kompetenzstufen zwei sowie drei und nur in zwei Fachbereichen die Kompetenzstufe vier (vgl. Tabelle 2.1).

Tabelle 2.1: Gegenüberstellung der prozentualen Anteile der von sächsischen Neuntklässlern 2012 im deutschen Ländervergleich erreichten Kompetenzstufen in den Fachgebieten Mathematik, Biologie, Chemie und Physik

		Kompetenzstufen <sup>10</sup>									
		1		2		3		4		5	
Fachgebiet	Aspekt	MS <sup>11</sup>	G	MS	G	MS	G	MS	G	MS	G
Mathematik <sup>12</sup>	Global <sup>13</sup>	10,2	0,2	27,3	10	31,2	30,6	22,9	43,7	7,1	15,6
Biologie	Fachwissen	2,9	0,2	25,5	2,5	57,6	34,0	13,8	53,4	0,1	9,9
	Erkenntnisgewinn	6,7	0,7	37,7	13,3	47,8	50,7	7,7	31,7	0,1	3,7
Chemie	Fachwissen	13,3	0,8	32,5	6,6	45,5	41,4	8,2	32,1	0,6	19,2
	Erkenntnisgewinn	8,1	0,4	30,1	5,7	39,6	23,0	19,8	40,6	2,5	30,3
Physik	Fachwissen	5,5	0,2	24,6	2,9	54,5	29,3	14,5	42,0	1,0	25,6
	Erkenntnisgewinn	4,5	0,5	18,5	3,3	50,8	26,8	21,5	36,8	4,7	32,6

Quelle: Pant et al. 2013b, S. 230f.

Ein ähnliches Bild ergibt sich für die 2009 im IQB-Ländervergleich getesteten sprachlichen Leistungen im Fach Deutsch. Hierbei wurden die Leistungen in den Teilbereichen Lesen, Zuhören und Orthografie erfasst und ebenfalls fünf Kompetenzstufen zugeordnet (vgl. Böhme, Neumann & Schipolowski 2010, S. 22; Bremerich-Vos et al. 2010, S. 37ff.), die sich an die o.g. Leistungserwartungen anlehnen (vgl. Köller 2010c, S. 36). Auch im Fachbereich Deutsch sind die Leistungen von 41,6% bis 51,7% der sächsischen Gymnasias-ten auf der vierten Kompetenzstufe eingeordnet worden, was nur bei 12,8% bis 20,9% der anderen Schüler (MS) zutrifft (vgl. Tabelle 2.2, siehe nächste Seite). Die Realschüler (MS) erzielten vorwiegend Leistungen, welche den KMK-Regelstandards entsprechen (Stufe drei; vgl. Tabelle 2.2).

<sup>10</sup> Die Kompetenzstufen entsprechen einer Abstufung der erreichten Gesamtpunktzahl. Dabei unterscheiden sich die Fachbereiche hinsichtlich der notwendigen Punktzahl für die einzelnen Stufen (vgl. Blum, Roppelt & Müller 2013, S. 62; Mayer et al. 2013, S. 74; Walpuski, Sumfleth & Pant 2013, S. 83; Kauertz, Fischer & Jansen 2013, S. 92). Trotz der Punktdifferenzen gleichen sich die verschiedenen Kompetenzstufen der Fächer hinsichtlich der Zuordnung zu den Standards (vgl. ebd.). Erläuterungen zu den Stufen finden sich im Text.

<sup>11</sup> MSA = Schüler, der 9. Jahrgangsstufe, die einen Realschulabschluss anstreben und nicht das Gymnasium besuchen (vgl. Pant et al. 2013b, S. 231). G = Schüler des Gymnasiums, die mindestens einen Realschulabschluss anstreben (vgl. ebd.).

<sup>12</sup> Im Fachgebiet Mathematik differenzieren Blum, Roppelt & Müller auf der ersten Kompetenzstufe zwei Unterstufen, a und b, die auf die Integration der Kompetenzmodelle für den Haupt- und Realschulabschluss zurückzuführen sind (vgl. Blum, Roppelt & Müller 2013, S. 61f). Da hier nur der Realschulabschluss im Vordergrund steht, werden die nur die Angaben der Kompetenzstufe 1b beachtet, was der niedrigsten Kompetenzstufe des Mittleren Schulabschlusses entspricht (vgl. ebd.).

<sup>13</sup> In der IQB-Länderstudie wurden die mathematischen Kompetenzstände der getesteten Schüler sowohl in einem zusammengefassten Wert dargestellt, der „Kompetenzausprägungen im Fach Mathematik [...] mit einem einzelnen Zahlenwert erfasst“ (Roppelt, Blum & Pöhlmann 2013, S. 33) als auch nach den Inhaltsbereichen der mathematischen Kompetenz differenzierten Werten (fünf sog. „Leitideen“, vgl. ebd., S. 30ff.). Der globale Wert ist an dieser Stelle für die Belegung der erfassten Kompetenzunterschiede ausreichend.

Tabelle 2.2: Gegenüberstellung der prozentualen Anteile der von sächsischen Neuntklässlern 2009 im deutschen Ländervergleich erreichten Kompetenzstufen im Fach Deutsch, differenziert nach den Kompetenzbereichen Zuhören, Lesen und Orthografie

Kompetenzbereich	Kompetenzstufen									
	1		2		3		4		5	
	MS	G	MS	G	MS	G	MS	G	MS	G
Zuhören	4,2	0,3	25,4	3,5	47,2	23,2	20,9	50,3	2,3	22,7
Lesen	14,3	0,8	34,1	6,8	35,9	29,0	13,8	41,6	1,9	21,9
Orthografie	5,5	0,0	32,4	1,4	48,7	29,5	12,8	51,7	0,7	17,3

Quelle: Köller et al. 2010, S. 163.

Auf Basis dieser Ergebnisse ist davon auszugehen, dass Gymnasiasten eher die Voraussetzungen erfüllen, um die Ausbildung erfolgreich zu absolvieren und im Anschluss daran z.B. Bildungsprozesse besser unterstützen zu können (aufgrund ihrer eigenen Kompetenzen).

Aus fachlicher Sicht, insbesondere mit Fokus auf die zentrale Rolle von Erziehern bei der Begleitung von Bildungs- und Entwicklungsprozessen (vgl. u.a. Faas 2013, S. 79ff.), wird an dieser Stelle für die Neugestaltung der Aufnahmeveraussetzungen plädiert. Hinsichtlich der in allgemeinbildenden Schulen erworbenen Kompetenzen sollte die eindeutige Formulierung von Basiskompetenzen in den Zugangsvoraussetzungen sicherstellen, dass die Lernenden problemlos fachwissenschaftliche Inhalte verstehen und mit Lehrmedien (z.B. Fachtexte) umgehen können (vgl. Stamm 2010, S. 184ff.). Dafür bieten sich zwei Lösungen an:

- a. Bewerber mit einem Realschulabschluss erbringen einen Nachweis (z.B. in Form eines Zeugnisses), dass sie in zentralen Fachbereichen (mind. Deutsch, Mathematik, Naturwissenschaften; ggf. auch Kunst und Sport) über Kompetenzen verfügen, die mindestens Kompetenzstufe vier (Regelstandard plus) entsprechen.
- b. die Zugangsvoraussetzung werden auf die (Fach-)Hochschulreife angehoben, was im Zuge der immer stärker anklingenden Forderung nach einer Hochschulausbildung von Erziehern (vgl. u.a. Speth 2010, S. 17ff.; König & Pastermack 2008, S. 5ff.) einen gewissen Kompromiss darstellt und eine spätere akademische Weiterqualifizierung ermöglicht.

Nun könnte argumentiert werden, dass etwaige Kompetenzrückstände durch die erste Berufsausbildung (= Aufnahmeveraussetzung) kompensiert werden bzw. kompensiert werden könnten. Allerdings ist zu bezweifeln, dass eine Berufsausbildung (unabhängig ob im dualen oder vollzeitschulischen Ausbildungsgang) das leisten kann. Im vollzeitschulischen Ausbildungsgang zum Staatlich geprüften Sozialassistenten (einer laut § 72 (2a) FSO förderlichen Ausbildung) stehen bspw. nur 60 Unterrichtsstunden im Fach Deutsch

(keine für Mathematik und Naturwissenschaften) zur Verfügung (vgl. SMK 2005, S. 9). Dieser Zeitrahmen wird es schwer ermöglichen, grundlegende Kompetenzen zu erwerben oder größere Lücken zu schließen. Auch der Erzieherausbildung mangelt es an entsprechenden Kapazitäten. Der aktuelle sächsische Lehrplan sieht z.B. lediglich 160 Stunden für Deutsch und 80 Stunden für Mathematik vor<sup>14</sup> (vgl. SMK 2008, S. 9). Diese sollten inhaltlich und methodisch genutzt werden, um bspw. fachdidaktische Kompetenzen in den einzelnen Bildungsbereichen zu erwerben.

Neben den Zugangsvoraussetzungen regelt die Fachschulordnung auch die Endphase der Ausbildung, d.h. Abschlussprüfungen und Abschlussnoten. Die Erteilung der Berufsbezeichnung erfolgt auf Basis der Vornoten (letztes Ausbildungsjahr) und der Ergebnisse der Abschlussprüfungen. Die berufspraktischen und theoretischen Fähigkeiten sind von den Lernenden in gesonderten Prüfungen nachzuweisen (vgl. §75 und §76 FSO, SMK & SMUL 2011, S. 75). Der theoretische, d.h. schriftliche Teil ist aktuell nur in den Bereichen „Bildungs- und Entwicklungsprozesse anregen und unterstützen“ (Lernfeld 4; vgl. ebd.) sowie „Kinder und Jugendliche bei der Bewältigung besonderer Lebenssituationen unterstützen“ (Lernfeld 6; vgl. ebd.) in zentralen Prüfungen abzulegen<sup>15</sup>. Die Prüfungen (Aufgabenstellung und Lösungen) werden von einer Aufgabenerstellungskommission<sup>16</sup> (vgl. § 19 FSO; ebd., S. 13) für drei verschiedene Prüfungszeitpunkte im jeweiligen Abschlussjahr erarbeitet.

Die Beschränkung der Abschlussprüfung auf diese beiden Lernfelder ist zu kritisieren, da sie nur einen Teil des Aufgabenspektrums von Erziehern beschreiben. Weiterhin ist es fraglich, ob innerhalb einer drei- bis vierstündigen Prüfung die Tiefe der Handlungskompetenzen erfassbar ist. Geeigneter erscheint es, diese Prüfungen durch eine fundierte Kompetenzdiagnostik im Ausbildungsverlauf zu ergänzen, die sich auf alle Berufsaufgaben bzw. damit verbundene Kompetenzen beziehen und deren Ergebnisse auch in die Abschlussnote einfließen.

Nicht nur die Beschränkung der Abschlussprüfungen auf die besagten Lernfelder, sondern auch die Inhaltsvorgaben zu diesen und den übrigen Lernfeldern sind zu beanstanden. Entgegen der Intention, dass Kompetenzen im Lehrplan beschrieben werden, be-

---

<sup>14</sup> Auch im Curriculum der Erzieherausbildung werden aktuell keine Unterrichtsstunden für den naturwissenschaftlichen Bereich vorgesehen, obwohl dieser einen wesentlichen Teil des Sächsischen Bildungsplanes darstellt (vgl. SMK 2011, S. 113ff.).

<sup>15</sup> Möglicherweise resultiert die Beschränkung auf diese Lernfelder aus ihrem inhaltlichen Umfang im Lehrplan und ihrer Bedeutung für die Berufspraxis.

Schüler von freien Fachschulen im Anerkennungsverfahren werden im Rahmen der Fremdprüfung (auch: „Abschlussprüfung für Schulfremde“), die von einer öffentlichen Schule durchgeführt wird, in weiteren Fächern und Lernfeldern geprüft. Bei einer Besteherrate von mindestens 80% gilt die freie Schule als Staatlich anerkannte Ersatzschule und darf in den folgenden Jahren selbst die Prüfungen abnehmen (vgl. § 5 SächsFrTr-SchulVO; SMK 2009, S. 3f.).

<sup>16</sup> Die Aufgabenerstellungskommission besteht aus mehreren Lehrkräften von Fachschulen in öffentlicher und freier Trägerschaft, die in den besagten Lernfeldern unterrichten.

schränken sich die Angaben vorwiegend auf die Auflistung von Themenbereichen, die zu behandeln sind. Welche Problematik damit verbunden ist, zeigt der nächste Abschnitt.

#### 2.2.1.2 Inhaltliche Ausbildungsvorgaben

Aktuell sind in Sachsen zwei kultusministerielle Publikationen für die fachschulische Erzieherausbildung wegweisend: Der Lehrplan des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus (Landesebene; vgl. SMK 2008) und das „Kompetenzorientierte Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen/Fachakademien“ der Kultusministerkonferenz (Bundesebene; vgl. KMK 2011b).

Der Lehrplan gliedert die Ausbildung in einen Pflicht-, Wahlpflicht-, Wahl- und berufspraktischen Bereich. Für jeden dieser Bereiche werden im Lehrplan zeitliche Regelungen getroffen (vgl. SMK 2008, S. 9). Inhaltliche Vorgaben bestehen hingegen nur für den berufsbezogenen Pflichtbereich<sup>17</sup>, der aus zehn Lernfeldern besteht:

- 1 Berufliche Identität und professionelle Perspektiven entwickeln
- 2 Pädagogische Beziehungen gestalten und Gruppenprozesse begleiten
- 3 Die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen analysieren, strukturieren und mitgestalten
- 4 Bildungs- und Entwicklungsprozesse anregen und unterstützen
- 5 Kulturell-kreative Kompetenzen weiterentwickeln und gezielt mit Medien arbeiten
- 6 Kinder und Jugendliche bei der Bewältigung besonderer Lebenssituationen unterstützen
- 7 Eltern und Familien an der sozialpädagogischen Arbeit beteiligen
- 8 Im Team zusammenarbeiten, die Kooperation im Berufsfeld gestalten und an der Unternehmensführung mitwirken
- 9 Pädagogische Konzeptionen erstellen und Qualitätsentwicklung sichern
- 10 Facharbeit erstellen

Jedes Lernfeld beschreibt einen eigenen Handlungsbereich, für den Inhalte und Ziele sowie didaktische Hinweise formuliert sind (vgl. Tabelle 2.3).

---

<sup>17</sup> Der Pflichtteil umfasst einen berufsübergreifenden Bereich, zu dem u.a. die Unterrichtsfächer Mathematik, Deutsch und Englisch zählen, und einen berufsbezogenen Bereich.

Tabelle 2.3: Übersicht der Zielformulierungen, den Inhaltsbereichen und dem Zeitrictwert der Lernfelder im sächsischen Lehrplan der Erzieherausbildung

LF	Zeitrictwert <sup>18</sup>	Zielformulierungen „Die Fachschüler ...“	Inhaltsbereiche
1	120 h	<ul style="list-style-type: none"> <li>entwickeln berufliche Identität durch Reflexion der Berufswahlmotivation</li> <li>richten das berufliche Handeln an rechtlichen und institutionellen Vorgaben aus</li> <li>entwickeln eine berufliche Perspektive sowie Bewältigungsstrategien auf Basis tätigkeitsfeldtypischer Anforderungen, Belastungen und Fortbildungsmöglichkeiten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Berufsrolle im gesellschaftlichen Kontext</li> <li>Arbeitsfelder und Institutionen der Sozialpädagogik</li> <li>Rechtliche Rahmenbedingungen</li> <li>Spezifik und pädagogische Konzepte der Tätigkeitsfelder</li> <li>Selbst-/Fremdwahrnehmung</li> <li>Arbeitsorganisation</li> </ul>
2	170 h	<ul style="list-style-type: none"> <li>gestalten auf Basis der Bindungsanalyse pädagogische Beziehungen</li> <li>unterstützen Adressaten beim Aufbau von Beziehungen sowie dem Erwerb und der Vertiefung kommunikativer Kompetenzen</li> <li>verstehen die Wechselseitigkeit im Erziehungsprozess, erkennen Konfliktpotenziale, leiten Handlungsmöglichkeiten ab</li> <li>„beobachten, analysieren, planen, gestalten, dokumentieren und reflektieren Gruppenprozesse“ altersgruppenspezifisch (SMK 2008, S. 16)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pädagogische Beziehungen</li> <li>Gruppenprozesse</li> </ul>
3	160 h	<ul style="list-style-type: none"> <li>erfassen die Lebenswelten des Adressaten</li> <li>gestalten eine entwicklungsfördernde Umwelt unter Berücksichtigung zielgruppenspezifischer Bedürfnisse und Interessen sowie aktueller Modellprojekte und Forschungsergebnisse</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lebenswelten</li> <li>Familie</li> <li>Beziehungen zu Gleichaltrigen</li> <li>Unterstützungssysteme</li> <li>Rechtliche Rahmenbedingungen</li> </ul>
4	360 h	<ul style="list-style-type: none"> <li>sehen das Kind als Konstrukteur eigener Bildungs- und Entwicklungsprozesse</li> <li>initiiieren und erkennen Bildungsanlässe unter Berücksichtigung der kindlichen Persönlichkeit und des Sächsischen Bildungsplans</li> <li>wenden Beobachtungsmethoden an</li> <li>„erkennen, analysieren, beurteilen und dokumentieren die Bedürfnisse, Kompetenzen und Entwicklungsverläufe“ (ebd., S. 22)</li> <li>„planen, gestalten, begleiten, dokumentieren und reflektieren [...] Bildungs- und Erziehungsprozesse“ (ebd.)</li> <li>gestalten eine entwicklungsfördernde Umwelt mit Hilfe verschiedener Methoden und Medien</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Bildung und Erziehung</li> <li>Lernen und Entwicklung</li> <li>Beobachtung und Analyse</li> <li>Planung, Gestaltung, Evaluation und Dokumentation pädagogischer Prozesse</li> </ul>
5	650 h	<ul style="list-style-type: none"> <li>erweitern und reflektieren stetig eigene kulturell-kreative Kompetenzen</li> <li>arbeiten musikerzieherisch mit Begleitinstrumenten</li> <li>beziehen Kunst, Musik, Sprache, Literatur, Spiel, Bewegung und Sport in die päd. Arbeit ein</li> <li>unterbreiten differenzierte Angebote und fördern Begabungen/Talente</li> <li>planen, realisieren und reflektieren alters-/gruppenspezifische Aktivitäten und Projekte unter Berücksichtigung der eigenen und fremder Kulturen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Bewegungserziehung (körperlich-rhythmischer Ausdruck),</li> <li>musikalische,</li> <li>sprachliche,</li> <li>spielerische,</li> <li>gestalterische und</li> <li>mediale Ausdrucksmöglichkeiten</li> <li>Handlungskonzepte und Methoden für die integrierte Umsetzung kulturell-kreativer Inhalte</li> </ul>
6	340 h	<ul style="list-style-type: none"> <li>erkennen Bedingungsfaktoren besonderer Lebenssituationen, ihre sozialen Folgeerscheinungen sowie Einflüsse auf Abweichungen im Leistungs- und Sozialverhalten</li> <li>leiten Strategien für ihr päd. Handeln ab, unter-</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Bewältigung kritischer Lebensereignisse</li> <li>physische, psychische und psychosomatische Erkrankungen</li> </ul>

<sup>18</sup> Der Zeitrictwert bezieht sich auf das gesamte Lernfeld, d.h. der zeitliche Umfang der Behandlung eines Teilbereichs bzw. Themenpunktes im Unterricht kann von der Lehrkraft individuell bestimmt werden.

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• stützen Adressaten und erkennen dabei die Möglichkeiten und Grenzen des sozialpädagogischen Handelns erkannt werden</li> <li>• erkennen persönliche Notlagen</li> <li>• „verfügen über eine positive, lebensbejahende Grundhaltung [...] [und; B.R.] entwickeln im Umgang mit den Betroffenen eine professionelle Distanz“ (SMK 2008, S. 22)</li> <li>• beziehen versch. religiöse und weltanschauliche Vorstellungen/Lebensentwürfe in die päd. Arbeit ein</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sucht</li> <li>• Verhaltensauffälligkeiten</li> <li>• Teilleistungsstörungen und Behinderungen</li> <li>• Lebenssituationen von Migranten</li> <li>• Aggression und Gewalt</li> <li>• Gefährdung des Wohls von Kindern und Jugendlichen</li> <li>• Kinder- und Jugendschutz</li> <li>• Einsamkeit, Trennung, Tod</li> </ul>
7	80 h	<ul style="list-style-type: none"> <li>• arbeiten respekt- und vertrauensvoll mit Familien/ Eltern zusammen</li> <li>• entwickeln Handlungskonzepte für die Elternarbeit und unterbreiten entsprechende Angebote, wobei sie Veränderungen des Betreuungs- und Beratungsbedarfs einbeziehen</li> <li>• lassen Eltern an den Einrichtungsabläufen partizipieren und legen ihre Arbeit offen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Partizipation</li> <li>• Rechtliche Rahmenbedingungen</li> <li>• Gestaltung von Bildungs- und Erziehungspartnerschaften</li> <li>• Beratung</li> </ul>
8	90 h	<ul style="list-style-type: none"> <li>• erkennen die Notwendigkeit von Kooperation, Anleitung, Leitung und Teamarbeit, wobei sie persönliche Kompetenzen reflektieren und erweitern</li> <li>• handeln ökonomisch und ökologisch verantwortungsvoll und berücksichtigen betriebswirtschaftliche Abläufe der Einrichtung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teamarbeit, -entwicklung, -leitung</li> <li>• Kooperation und Planung</li> <li>• Unternehmensführung</li> </ul>
9	70 h	<ul style="list-style-type: none"> <li>• erfassen und vergleichen versch. Ansätze und Konzepte sozialpädagogischer Arbeit</li> <li>• setzen sich mit den Leitlinien verschiedener Konzeptionen kritisch auseinander, analysieren diese im Hinblick auf Qualitätsstandards sowie gesetzlicher Vorgaben und beteiligen sich mit eigenen Ideen an der Konzeption und Öffentlichkeitsarbeit der Einrichtung</li> <li>• messen, bewerten, reflektieren und optimieren die Qualität der eigenen Arbeit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Konzepte der sozialpädagogischen Arbeit</li> <li>• Qualitätsmanagement</li> <li>• Öffentlichkeitsarbeit</li> </ul>
10	40 h	<ul style="list-style-type: none"> <li>• entwickeln eine fachrichtungs- und praxisbezogene Fragestellung, die selbstorganisiert und wissenschaftsorientiert bearbeitet wird</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formale, inhaltliche, rechtliche Kriterien</li> <li>• Methoden empirischer Sozialforschung</li> </ul>

Quelle: SMK 2008, S. 9ff.

Die in Tabelle 2.3 aufgeführten Ziele entsprechen Handlungsbeschreibungen, die laut SMK „den Qualifikationsstand und die Kompetenzen am Ende des Lernprozesses“ repräsentieren (SMK 2008, S. 7). Dabei „werden drei wesentliche Dimensionen von Zielen berücksichtigt: Kenntnisse (Wissen), Fähigkeiten und Fertigkeiten (intellektuelles und praktisches Können), Verhaltensdispositionen und Wertorientierungen (Wollen)“ (ebd., S. 10). Der Lehrplan verweist darauf, dass die Dimensionen in der Praxis stets verzahnt sind und eine „analytische Unterscheidung“ (ebd.) innerhalb des Lehrplans nur zum Zweck der Akzentuierung der „Intentionen von Lehr- und Lernprozessen“ (ebd.) erfolgt.

Im Ergebnis der Trennung der Zieldimensionen erfolgt eine Auflistung von einzelnen Themenbereichen, die eine Handlungsausrichtung schwer erkennen lassen. Es ist eine Herausforderung für Dozenten, anhand dieser Auflistungen die Dimensionen Handeln und Wissen zu erfassen bzw. herauszulesen und als Unterrichtsbausteine sinnvoll miteinander zu verknüpfen. Das setzt wesentliche unterrichtspraktische und planerische Kompetenzen voraus, um Lehrzielplanungen und Stoffverteilungspläne kompetenzorientiert und in einer

logischen Hierarchie (orientiert an den Prozessen der Kompetenzentwicklung und dem Aufbau kognitiver Wissensrepräsentationen) zu gestalten. Die aktuelle Struktur des Lehrplans birgt die Gefahr, dass die aufgeführten inhaltlichen Schwerpunkte nacheinander abgearbeitet werden, ohne das Thematisierte in einen ausreichenden Bezug zum übergeordneten Handlungskontext zu stellen. Beispielsweise wird im Lehrplan nur stellenweise auf das konkrete methodische Vorgehen verwiesen (z.B. auf den Seiten 16, 17, 19 und 23). Häufiger „verstecken“ sich entsprechende Kenntnisse und Fähigkeiten jedoch hinter Formulierungen wie „Individualisierung von Lernprozessen“ (SMK 2008, S. 23). Es bleibt somit eine Frage der Interpretationsfähigkeit und vor allem der Kenntnis der im Erzieherberuf notwendigen Kompetenzen, um solche Formulierungen hinreichend interpretieren zu können. Fraglich erscheint, ob Dozenten mit absolvierten Fachstudiengängen (laut Befragung 74,3% der sächsischen Lehrkräfte, vgl. 2.2.2.1) diesbezüglich über ausreichende lehrmethodische und -praktische Fähigkeiten verfügen. Es ist davon auszugehen, dass diese eher in Lehramtsstudiengängen erwerbbar sind bzw. in einschlägigen Fortbildungsveranstaltungen.

Um zukünftig abzusichern, dass die Dozenten in der Erzieherausbildung ganzheitliche Entwicklungsprozesse der Lernenden initiieren und begleiten können, sollten die in der Ausbildung zu entwickelnden Kompetenzen von Erziehern präziser beschrieben werden. Dabei muss klar erkennbar sein, welche Wissens- und Handlungsanforderungen mit den konkreten Berufsaufgaben verbunden sind, damit der Unterricht gezielt darauf ausgerichtet werden kann.

Ein weiterer Kritikpunkt am aktuellen Lehrplan, der in engem Bezug zu der Auflistung der Themenschwerpunkte steht, ergibt sich aus der Unverbindlichkeit zum Aufbau der Lehre. Obwohl die Lernfelder laut SMK logisch aufeinander aufbauen (sollen), entscheiden die Fachschulen eigenständig über den Zeitpunkt und die Reihenfolge innerhalb der Ausbildung (vgl. SMK 2008, S. 7).

Die eigene praktische Erfahrung als Dozentin sowie der Einblick in die verschiedenen sächsischen Fachschulen hat gezeigt, dass die Lernfelder in der Ausbildungspraxis zu meist parallel, dafür jedoch über verschiedene Schuljahre hinweg unterrichtet werden. Der Grundgedanke der Lernfeldstrukturierung, die einzelnen Lernfelder inhaltlich zu verzahnen und damit vernetzte und vertiefte Handlungskompetenz zu erzielen, bleibt dabei unberücksichtigt.

Geeigneter erscheint deshalb eine verbindliche Lehrstruktur, welche auf Kompetenzbausteinen basiert, die einer logischen Struktur der Handlungsaufgaben folgt. Die einzelnen Berufsaufgaben sowie die zu ihrer Bewältigung erforderlichen Kompetenzen könnten Gegenstand von Modulen sein, bei denen Teilkompetenzen aufgabenspezifisch in einzelnen Modulbausteinen erworben werden. Im Idealfall erfolgt auf jedes Modul eine Praxisphase,

in der die erworbenen Grundlagen im Feld angewendet werden können, um die Handlungskompetenz zu vertiefen. Das erfordert eine Überarbeitung der Praktika-Regelungen, da anstelle der vorgeschriebenen Blockpraktika von bis zu 14 Wochen kleineren Sequenzen in kürzeren Zeitabständen sinnvoller wären.

In Anlehnung an die Kritik zur Reihenfolge der Lernfeldunterrichtung muss auch hinterfragt werden, wie logisch die derzeitige Abfolge der Lernfelder und deren innerer Aufbau tatsächlich ist. So geht aus der Analyse im Rahmen der Dissertation hervor, dass zu wenige Basisfähigkeiten an den Anfang der Ausbildung gesetzt worden sind. Beispielsweise fehlt es an einschlägigen Aspekten des Beziehungsaufbaus und der Entwicklung von Reflexionskompetenz. Dabei handelt es sich jedoch um grundlegende Fähigkeiten, die für die Gestaltung der pädagogischen Arbeit von zentraler Bedeutung sind und im Lauf der Ausbildung umfassend ausgeprägt werden sollten (vgl. u.a. von Spiegel 2013, S. 93; Egloff 2011, S. 211; Thole & Küster 2002, S. 176f.). Keineswegs wird an dieser Stelle infrage gestellt, dass die Entwicklung beruflicher Identität und professioneller Perspektiven (Lernfeld 1) ein elementarer Bestandteil der Ausbildung ist. Allerdings handelt es sich hierbei um einen Prozess, der die gesamte Ausbildungszeit, aber auch darüber hinaus andauert und nicht lehrbar ist. Die damit verbundenen Fähigkeiten sind vielmehr das Ergebnis einer kompetenzorientierten Ausbildung (vgl. auch KMK 2011b, S. 10; KMK 2011a), die sich intensiv mit den Anforderungen der Praxis sowie den dort zu bewältigenden Aufgaben auseinandersetzt und darauf mit einem Handwerkzeug aus Fachwissen, Methoden und deren Anwendung antwortet.

Der Aufbau pädagogischer Beziehungen (vgl. Lernfeld 2) sollte in stärkerem Maße anderen Ausbildungsbestandteilen vorangestellt sein, da ohne sie eine pädagogische Arbeit kaum Erfolg haben wird. Zudem verbindet sich damit der Erwerb grundlegender zwischenmenschlicher Kompetenzen, die sowohl für den Ausbildungsverlauf als auch für die Professionalität im Berufsalltag bedeutend sind (z.B. professioneller Umgang mit Konflikten und Kritik, Wahrnehmung des Adressaten).

Wichtig ist auch, dass auf die Kompetenzen bzw. Teilkompetenzen, welche Gegenstand der ersten Ausbildungseinheiten sind, im fortlaufenden (Aus-)Bildungsprozess immer wieder zurückgegriffen wird, damit sich diese vertiefen können. Aktuell entspricht der sächsische Lehrplan nicht diesem Ansatz. Hier werden handlungsrelevante Ausbildungsthemen häufig ohne eine kontextuale Einordnung aufgelistet. Beispielsweise wird in Lernfeld eins der Stoffschwerpunkt „Arbeitsfelder und Institutionen der Sozialpädagogik“ angeführt (SMK 2008, S. 13) jedoch fehlt es einer konkreten Verknüpfung zum Kontext (z.B. die spezifischen Anforderungen der Arbeitsfelder bei der Begleitung von Bildungsprozessen). Da in späteren Lernfeldern (z.B. in Lernfeld vier, in dem es um Bildungs- und Entwicklungsprozesse geht) darauf nicht noch einmal explizit zurückgegriffen wird, bleibt es eine



Frage des Dozentenverständnisses, in wieweit handlungsfeldspezifische Aspekte thematisiert werden. Ebenso erscheint die Verankerung des Inhalts „pädagogische Konzepte der Tätigkeitsfelder von Erzieherinnen und Erziehern“ (SMK 2008, S. 13) im ersten Lernfeld wenig sinnvoll ohne die handlungspraktische Einordnung (z.B. Bildungsprozesse begleiten, erzieherische Maßnahmen durchführen).

Der Lehrplan listet darüber hinaus Inhalte auf, die nicht Bestandteil einer Grundqualifikation sind (bspw. Aspekte der Unternehmensführung, vgl. SMK 2008, S. 38f.) bzw. deren Thematisierung im Unterricht wenig sinnvoll erscheint (z.B. „Erkennung und Maßnahmen bei psychischen Erkrankungen (Depression und eine weitere)“, ebd., S. 32), weil Erzieher diese Aufgaben grundsätzlich nicht übernehmen dürfen. Einige Inhalte des Lehrplans beziehen sich zudem auf Handlungsaufgaben, die erst mit einer umfassenden Berufserfahrung bewältigt werden können und deshalb eher Bestandteil einer Fortbildung sein sollten. Exemplarisch zählen dazu die Methoden der Förder- und Hilfeplanung, die Gestaltung von Maßnahmen der Eltern- und Familienbildung (vgl. KMK 2011b, S. 22; SMK 2008, S. 36) sowie das damit verbundene Wissen zum „Familienrecht (Sorgerecht, Umgangsrecht, Vormundschaft, Pflegschaft, Beistandschaft, Adoption, Lebenspartnerschaftsgesetz, Grundzüge des Unterhaltsrechts)“ (SMK 2008, S. 35).

Es ist anzunehmen, dass eine Ausbildung, die einen Kanon der relevantesten Kompetenzen des Erzieherberufs begründet und sich auf die beruflichen Kernaufgaben von Erziehern konzentriert, eher die Chance hat, dass die Lernenden am Ende der Ausbildung die von der Praxis geforderten Kompetenzen aufweisen. Eine entsprechende Ausdünnung würde Zeitkapazitäten frei werden lassen, die für ganzheitliche und vertiefte Kompetenzentwicklungsprozesse genutzt werden können. Eine entsprechende Überarbeitung des aktuellen Curriculums, d.h. die stärkere Kompetenzausrichtung, die inhaltliche Ausdünnung sowie ein systematischer Aufbau, der ein vernetztes, aufgaben- und handlungsorientiertes Lernen ermöglicht, hat die Chance das derzeitige Problem der mangelnden praktischen Fähigkeiten bei Berufsantritt (vgl. Rudolph 2012, S. 13) und fehlenden Fachwissens (vgl. Mayer 2011, S. 30) zu minimieren. Denn neben der inhaltlichen Gestaltung eines Curriculums ist für den Erfolg einer Ausbildung (= vorhandene Kompetenzen bei Berufsantritt) auch entscheidend, wie viel Zeit den Lernenden für die Kompetenzentwicklung zur Verfügung gestellt wird (vgl. Janssen 2010, S. 34). Damit die Wissens- und Handlungsdimension mit einander verknüpft und gefestigt werden können, sollte den Lernenden mehr Freiraum gegeben und zugleich die zu bewältigenden Handlungsaufgaben transparenter dargestellt werden.

Auf nationaler Ebene versucht das „Kompetenzorientierte Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen/Fachakademien“ (KMK 2011b; nachfolgend Qualifikationsprofil) diesen Forderungen zu entsprechen. Es basiert auf dem

„Gemeinsamen Orientierungsrahmen ‚Bildung und Erziehung in der Kindheit““ der KMK und der Jugend- und Familienministerkonferenz (vgl. KMK & JFMK 2010) und ergänzt diesen umfassend. Konkret beschreibt es die in der Ausbildung zu erwerbenden „Handlungskompetenzen, über die eine qualifizierte Fachkraft verfügen muss, um den Beruf dem Anforderungsniveau entsprechend kompetent ausüben zu können“ (KMK 2011b, S. 3). Zugleich definiert es „das Anforderungsniveau des Berufes“ (ebd.) und hebt in Anlehnung an den Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR) den Anspruch „die Anrechnung von an Fachschulen erworbenen Qualifikationen auf ein Hochschulstudium und umgekehrt zu ermöglichen“ (ebd.).

Ohne Zweifel handelt es sich dabei um einen wichtigen theoretischen Ansatz, dessen praktische Realisierung jedoch im Qualifikationsrahmen als nicht vollständig gelungen erachtet wird.

Der Qualifikationsrahmen differenziert sechs Handlungsfelder (vgl. ebd., S. 9) sowie – in Anlehnung an den DQR – die vier Kompetenzdimensionen „Sozialkompetenz, Selbstständigkeit, Wissen, Fertigkeiten“ (ebd.). Während die Sozialkompetenz und die Selbstständigkeit unter dem Aspekt „Professionelle Haltung“ (ebd.) zusammengefasst und der Ausbildung prozessbegleitend übergeordnet sind, werden die Dimensionen Wissen und Fertigkeiten für jedes Handlungsfeld beschrieben. Die grundsätzliche Teilung der Wissens- und Fähigkeitsdimension ist für eine kompetenzorientierte Ausbildung nur dann förderlich, wenn Letztere direkt mit den zum Handeln erforderlichen Wissensaspekten verknüpft ist und darauf aufbaut. In diesem Aspekt ist der Qualifikationsrahmen zu kritisieren. Auch wenn seine Ausformulierung in Form von Curricula Ländersache ist, so sollten dennoch die aufgeführten Aspekte der Wissens- und Fertikeitsdimension konform sein. Dass dies im Qualifikationsrahmen nicht konstant der Fall ist, kann an dieser Stelle nur exemplarisch dargestellt werden. Beispielsweise ist im ersten Handlungsfeld von medienpädagogischen Fertigkeiten sowie von Selbstreflexion die Rede (vgl. ebd., S. 14), wobei diese Aspekte nicht in der Wissensdimension auftreten. Gleiches gilt z.B. für die planerische Methodik in den Handlungsfeldern zwei (vgl. ebd., S. 16f.) und drei (vgl. ebd., S. 19ff.).

Bei der genaueren Betrachtung der „Professionellen Haltung“ wurde festgestellt, dass diese bzw. die Teilbereiche Selbstständigkeit und Sozialkompetenz selbst Aspekte enthalten, die den Dimensionen Wissen und Fertigkeiten zugeordnet werden könnten. Deshalb ist es fraglich, warum diese Unterteilung, zum Ziel der besseren Orientierung in der Lehre, nicht erfolgte.

Während über den Kritikpunkt der (mangelnden) Konformität zwischen Wissens- und Fertikeitsdimension hinweg gesehen werden könnte (weil er sich ggf. bei der Lehrplangestaltung der Länder aufhebt), sticht eine größere Problematik hinsichtlich der „kon-

kreten“ Kompetenzformulierungen hervor: Die intransparente Beschreibung des Anforderungsniveaus bzw. die Intransparenz der Kompetenzbeschreibungen an sich. Im gesamten Qualifikationsrahmen finden sich innerhalb der Wissensdimension folgende Formulierungen: „Die Absolventinnen und Absolventen verfügen über

- ein vertieftes Verständnis [...].
- ein breites und integriertes Wissen [...].
- exemplarisch vertieftes Wissen [...].
- fachtheoretisch vertieftes Wissen [...]“ (KMK 2011b, S. 16).

Aus sprachwissenschaftlicher Sicht sind derartige Formulierungen ungünstig und alles andere als transparent, weil sie nicht spezifizieren, welcher Umfang und insbesondere welche Wissensbestandteile damit verbunden sind. Es bleibt erneut eine Frage der Länder, möglicherweise auch eine Frage der Interpretationsfähigkeit der Lehrkräfte in den Fachschulen, aus solchen Beschreibungen das tatsächlich erforderliche Wissen herauszufiltern, ohne die Ausbildung zu überladen oder wesentliche Inhalte zu vergessen.

Im Rahmen der vorliegenden Dissertation wird gezeigt, dass eine Kompetenzbeschreibung auf Basis des AOLK-Beschreibungsformats nach Schott & Azizi Ghanbari (2012) deutlich transparenter erfolgen kann als es im Qualifikationsrahmen aktuell der Fall ist.

Abschließend sollen noch zwei Aspekte bezüglich des Aufbaus des Qualifikationsrahmens skizziert werden, die ebenfalls bei der Analyse in den Fokus gerieten. Obwohl es nur stellenweise der Fall ist, wird es als positiv bewertet, dass die einzelnen Handlungsfelder auf Kompetenzen zurückgreifen, die in vorherliegenden Handlungsfeldern erworben werden konnten. Beispielsweise greift Handlungsfeld drei auf die Beobachtungsmethoden aus Handlungsfeld zwei zurück. Der positive Charakter bleibt aber nur dann erhalten, wenn die Anordnung der Handlungsfelder auch im späteren Ausbildungsverlauf (Curriculum und Lehrplanung der Fachschulen) beibehalten wird.

Ein negativer Aspekt in der Konzeption des Qualifikationsrahmens ist, dass noch immer Ausbildungsinhalte auftauchen, die besser in fachspezifischen Fortbildungen platziert wären (vgl. Diskussion oben). Dies trifft z.B. auf die Analyse „rechtlicher Konfliktfälle“ (KMK 2011b, S. 15) zu.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass der Qualifikationsrahmen eine geeignetere Basis für die Entwicklung von Kompetenzen innerhalb der fachschulischen Ausbildung darstellt als der aktuell gültige Lehrplan in Sachsen. Der Fortschritt innerhalb der Kompetenzforschung, bspw. bezogen auf die Art der Kompetenzformulierung und die Unterscheidung verschiedener Dimensionen, spiegelt sich im Qualifikationsrahmen deutlich wieder, weshalb dieser als einschlägiger Fortschritt anzusehen ist. Die kritische Diskus-

sion hat dennoch wesentliche Verbesserungsaspekte aufgezeigt und dafür erste Lösungsansätze beschrieben. Es konnte auch gezeigt werden, dass die sächsische Erzieherausbildung in den strukturellen und inhaltlichen Vorgaben deutliche Schwachstellen aufweist. Die inhaltlichen und strukturellen Vorgaben als alleinige Ursachen für die bestehende Qualifizierungsproblematik anzuführen, würde jedoch außer Acht lassen, dass letztlich insbesondere die Dozenten und Fachschulleitungen in der Pflicht sind, aus ministeriellen Vorgaben eine kompetenzorientierte Lehre zu gestalten und den Kompetenzerwerb der Lernenden zu überprüfen. Deshalb bedarf es im nächsten Schritt der Betrachtung der konkreten Ausbildungssituation in den sächsischen Fachschulen.

## 2.2.2 Die Ausbildungssituation an sächsischen Fachschulen im Schuljahr 2011/2012

### 2.2.2.1 Schulleiterbefragung an sächsischen Fachschulen für Sozialwesen, Fachrichtung Sozialpädagogik

Im vierten Quartal 2011 wurde im Rahmen der vorliegenden Dissertation eine Untersuchung zur Erfassung der Ausbildungssituation an sächsischen Fachschulen durchgeführt. Mit Hilfe eines eigens konzipierten Fragebogens (siehe Anhang I) wurden die Schulleiter um Angaben bezüglich der Schüler- und Lehrerpoptulation im Schuljahr 2011/2012 gebeten. Die Notwendigkeit dieser Untersuchung ergab sich, weil die sächsische Statistik über die berufsbildenden Schulen (u.a. Fachschulen) keine detaillierten Angaben zur Schüler- und Lehrerschaft im Bereich der Erzieherausbildung beschreibt (vgl. Statistisches Landesamt des Freistaates Sachsen 2011, S. 233 und 242ff.).

Nach telefonischer Rücksprache wurde den ermittelten Schulleitern der insgesamt 56 Fachschulen<sup>19</sup> jeweils ein Fragebogen (mit Hinweisen zur Durchführung der Befragung, siehe Anhang II) zugeschickt. Eine Genehmigung zur Durchführung der Befragung wurde von der Sächsischen Bildungsagentur eingeholt (siehe Anhang III) und den Fachschulen vorgelegt.

Die Beteiligungsquote lag bei 69,6%, d.h. 39 Fragebögen wurden vollständig ausgefüllt und zurückgesendet. Bevor auf die einzelnen Ergebnisse eingegangen wird, muss konstatiert werden, dass die Erzieherausbildung in Sachsen über viele Jahre stetig expandierte. Abbildung 2.1 verdeutlicht, dass die Anzahl der Fachschulen mit einem entsprechenden Ausbildungsangebot seit der Wiedervereinigung teils sprunghaft anstieg<sup>20</sup>. Während die Ausbildung 1990 sachsenweit von lediglich sechs Einrichtungen angeboten wur-

---

<sup>19</sup> Von den 56 Fachschulen befanden sich 43 in freier Trägerschaft und 13 in öffentlicher.

<sup>20</sup> Fachschulen, die in dieser Zeit das Angebot eingestellt haben bzw. geschlossen wurden, sind in der Übersicht nicht enthalten, da weder die Sächsische Bildungsagentur noch das Statistische Landesamt des Freistaates Sachsen über eine dahingehende Information verfügt und die Befragung nur an derzeit existierenden Einrichtungen durchgeführt werden konnte.

de, nahm die Anzahl der Fachschulen bis 2011 stetig zu<sup>21</sup>, wobei seit 2006 die freien Träger den Ausbildungsmarkt dominieren.

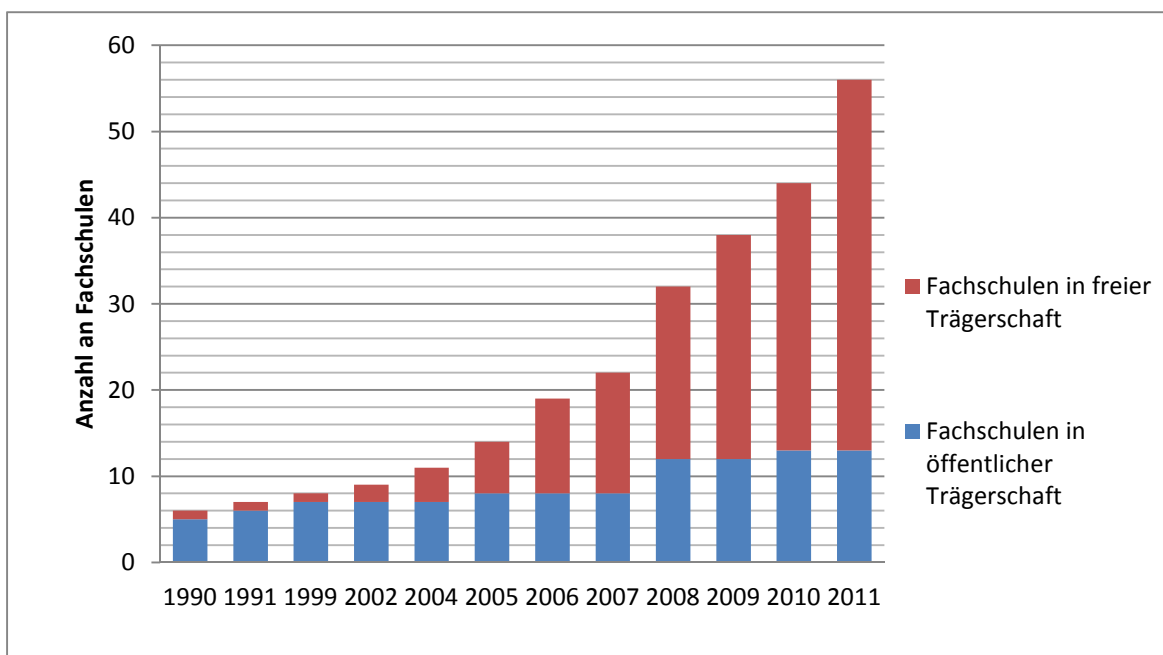


Abbildung 2.1: Anstieg der Anzahl sächsischer Fachschulen für Sozialwesen, Fachrichtung Sozialpädagogik in öffentlicher und freier Trägerschaft im Zeitraum 1990 bis 2011<sup>22</sup>

Denkbar ist, dass die Verabschiedung des neuen Kinderförderungsgesetzes (KiföG)<sup>23</sup> im Sommer 2008 die Fachschulexpansion noch einmal verstärkt hat (siehe sprunghafter Anstieg im selben Jahr), da bereits Monate zuvor über den deutschlandweiten Fachkräftebedarf debattiert wurde, der sich aufgrund des KiföG ergäbe<sup>24</sup>.

<sup>21</sup> Nach aktueller Kenntnis kamen seit 2011 keine weiteren Fachschulen mit einem entsprechenden Ausbildungsprofil hinzu. Entgegen dem in der Erhebung aufgezeigten Trend wurde nach Abschluss der Untersuchung bekannt, dass 2012 zwei Fachschulen in freier Trägerschaft geschlossen wurden, sodass die Ausbildung seit dem Schuljahr 2012/2013 nur an 54 Fachschulen absolviert werden kann.

<sup>22</sup> Anhand des Diagramms soll dargestellt werden, wie viele Fachschulen die Ausbildung in welchen Jahren angeboten haben. Es handelt sich nicht um kontinuierliche Zeitabstände auf der x-Achse, weil bspw. in den Jahren 1992 bis 1998 genauso viele Fachschulen die Ausbildung anboten wie 1991. Zur vollständigen Darstellung konnten die fehlenden Angaben von sieben der 17 Fachschulen, die sich nicht an der Erhebung beteiligt haben, durch eine telefonische Anfrage ergänzt werden. Da für 2011 die Gesamtanzahl der Fachschulen vorlag, wurde diese entsprechend verwendet. Der Zeitraum 1990 bis 2011 wurde gewählt, da sich die Dissertation auf den Freistaat Sachsen nach der Wiedervereinigung bezieht.

<sup>23</sup> Die neue Fassung des Kinderförderungsgesetzes führt ab August 2013 den Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz für alle Kinder ab dem vollendeten ersten Lebensjahr ein (vgl. § 24 (2) KiföG).

<sup>24</sup> Das Statistische Bundesamt ermittelte in einer Modellrechnung für 2013 deutschlandweit einen zusätzlichen Bedarf von 502 900 bis 520 300 Betreuungsplätzen (vgl. Statistisches Bundesamt 2009, S. 6ff.), was bei Zugrundelegung des sächsischen Betreuungsschlüssels ca. 38 685 bis 40 023 Erziehern und anderen pädagogischen Fachkräften entspricht. Der Betreuungsschlüssel variiert in den einzelnen Bundesländern. In Sachsen gilt laut § 12 SächsKitaG, dass eine pädagogische Fachkraft in der Kinderkrippe maximal sechs Kinder, im Kindergarten 13 und im Hort ca. 20 Kinder betreuen sollte (vgl. Sächsisches Staatsministerium für Kultus 2012, S. 5). Auf Grundlage des Betreuungsschlüssels für den Kindergarten wurde im Rahmen der vorliegenden Dissertation berechnet, welche Anzahl an Erziehern dem vom Statistischen Bundesamt ermittelten Bedarf entspricht (z.B.  $x = 502\,900 : 13$ ). Die aktuelle Statistik der Kinder- und Jugendhilfe zeigt, dass seit der o.g. Modellrechnung deutschlandweit die Anzahl an Erziehern bereits um 40 840 Fachkräfte angestiegen ist (vgl. Statistisches Bundesamt 2012, S. 76).

Eine weitere Ursache könnte die gestiegene Nachfrage am Ausbildungsgang sein, die sich auch in den Befragungsergebnissen widerspiegelt. So zeigte sich, dass die Schülerzahlen in den Schuljahren 2010/2011 und 2011/2012 (zweites und erstes Ausbildungsjahr) im Vergleich zu 2009/2010 (drittes Schuljahr) angestiegen sind (vgl. Tabelle 2.4). Denkbar ist hingegen auch, dass der Anstieg der Schülerzahl nicht die gestiegene Nachfrage repräsentiert, sondern nur die Reaktion auf das gestiegene (Fachschul-)Angebot ist. Die Befragung ergab, dass sich im Schuljahr 2011/2012 in der Ausbildung 4622 Schüler befanden, die in 218 Klassen unterrichtet wurden (vgl. Tabelle 2.4). Davon wurden 3369 Lernende (in 163 Klassen) an Fachschulen in freier und nur 1259 an jenen in öffentlicher Trägerschaft unterrichtet (Letztere in 55 Klassen). Diese Verteilung entspricht der in Abbildung 2.1 veranschaulichten zahlenmäßigen Dominanz der Fachschulen in freier Trägerschaft.

Die Anzahl an Fachschülern in der vollzeitschulischen Ausbildung (N = 3547) ist rund dreimal höher als die Teilnehmerzahl in den berufsbegleitenden Maßnahmen, was möglicherweise auf das Angebot der Träger und die längere Ausbildungsdauer zurückzuführen ist.

Tabelle 2.4: Vergleich der Schüler- und Klassenanzahl in der vollzeitschulischen Ausbildung (aufgelistet pro Ausbildungsjahr) mit der berufsbegleitenden Ausbildung an den befragten sächsischen Fachschulen<sup>25</sup>

Anzahl	Vollzeitschulische Ausbildung			Berufsbegleitende Ausbildung	Gesamtzahl
	1. AJ <sup>26</sup>	2. AJ	3. AJ		
Klassen	60	60	48	50	218
Schüler	1323	1207	1017	1075	4622

Auf Basis der Schüler- und Klassenzahlen lassen sich die durchschnittlichen Klassenstärken berechnen. Diese beläuft sich auf ca. 21 Auszubildende pro Klasse in freien und rund 23 Auszubildende pro Klasse in öffentlichen Schulen. Dass die Klassenstärke in den öffentlichen Schulen höher ist, könnte auch darauf zurückgeführt werden, dass die Ausbildung dort laut § 38 (1) SchulG kostenfrei ist (vgl. Freistaat Sachsen 2010, S. 23). Dem gegenüber erheben die Fachschulen in freier Trägerschaft ein monatliches Schulgeld, das zwischen 60 € und 170 €<sup>27</sup> liegt.

Die Fachschulen verzeichnen eine hohe Besteherrate. Laut den Angaben der Schulleiter bestanden im Schuljahr 2010/2011 im Durchschnitt 94,6% der Fachschüler die Abschlussprüfung<sup>28</sup>. Dabei existieren nur geringe Abweichungen zwischen Schulen in öffentlicher und in freier Trägerschaft (öffentliche Schulen: 96,8%, freie Schulen: 93,4%).

<sup>25</sup> Ohne Ausweisung der Trägerschaft.

<sup>26</sup> AJ = Ausbildungsjahr

<sup>27</sup> Die Zahlen beruhen auf den Angaben der Fachschulen, die entweder auf ihrer Homepage oder bei einer telefonischen Nachfrage gemacht wurden.

<sup>28</sup> Ausgewertet wurden die Angaben von 27 Fachschulen, da sich 12 der 39 befragten Fachschulen im ersten Ausbildungszyklus befanden und noch keine Prüfungen durchgeführt haben.

Einen deutlichen Unterschied gab es jedoch bei freien Fachschulen, die aufgrund des Anerkennungsverfahrens von einer staatlichen Einrichtung geprüft wurden. Die sog. Fremdprüfungen bestanden durchschnittlich 85,3% der Schüler<sup>29</sup>. Im Fremdprüfungsverfahren müssen von den Lernenden mehr schriftliche Prüfungen abgelegt werden als an bereits anerkannten bzw. öffentlichen Schulen. Aus dem prozentualen Wert können allerdings keine Informationen über die Ursache des Zustandekommens der Bestehquote gezogen werden. So bleibt an dieser Stelle ungeklärt, ob die Fülle der Prüfungen oder schulinterne Faktoren für die Quote an Fachschulen im Anerkennungsverfahren ursächlich sind.

Im Hinblick auf die Prüfungen und die vorausgehende Lehre war im Rahmen der Untersuchung auch von Interesse, wie viele Dozenten an den Fachschulen im Erhebungszeitraum tätig waren und über welche Qualifikation sie verfügen.

Die Befragung ergab, dass im Schuljahr 2011/2012 640 Dozenten beschäftigt waren, davon 373 unbefristet, 45 befristet und 222 auf Honorarbasis. Neben diesen allgemeinen Angaben wurden die Schulleiter bezogen auf die Lernfelder vier und sechs detaillierter nach den lehrenden Dozenten befragt. Die Eingrenzung auf diesen Bereich wurde gewählt, weil einerseits die prüfungsrelevanten Lernfelder im Fokus der Untersuchung standen und andererseits so der Aufwand zur Bearbeitung des Fragebogens für die Schulleiter reduziert werden konnte, mit dem Ziel, eine hohe Beteiligungsquote zu erzielen.

An den befragten Fachschulen lehrten in den Lernfeldern vier und sechs im Schuljahr 2011/2012 179 Dozenten, davon 133 Frauen und 41 Männer<sup>30</sup>, mit einem Altersdurchschnitt 40,9 Jahren. 142 Lehrkräfte waren unbefristet und 33 auf Honorarbasis angestellt. Hinsichtlich der Qualifikation der Dozenten ergab die Untersuchung, dass der Großteil ein Fachstudium der Erziehungswissenschaft (ErzW), Psychologie (Psy), Pädagogik (Päd), Sozialpädagogik (SPäd), Soziologie (Soz) oder Medizinpädagogik (MPäd) abgeschlossen hat (N = 130). Ein deutlich geringerer Anteil absolvierte mindestens das erste Staatsexamen im Studiengang Lehramt (LA), davon 28 für die berufsbildenden Schulen und 21 für die allgemeinbildenden Schulen<sup>31</sup> (vgl. Tabelle 2.5).

Tabelle 2.5: Verteilung der im Schuljahr 2011/2012 an sächsischen Fachschulen in den Lernfeldern vier und sechs tätigen Dozenten nach ihrem Fachstudium (N = 179)<sup>32</sup>

	Studienrichtung						
	ErzW	Psy	Päd	SPäd	Soz	MPäd	LA
<b>Anzahl</b>	29	27	23	24	15	12	49

<sup>29</sup> Von den sechs Fachschulen bestanden an drei 100 % der Schüler und an jeweils einer 40%, 85% und 88%.

<sup>30</sup> Teilweise wurden keine Angabe zum Geschlecht gemacht.

<sup>31</sup> Für die Ergebnisdarstellung wurde das Lehramt für das Gymnasium, die Mittel-/Oberschule und die Förderschule unter „Lehramt für allgemeinbildende Schulen“ zusammengefasst.

<sup>32</sup> Bei Magisterstudiengängen wurde das erste Hauptfach bzw. das für die Erzieherausbildung thematisch passende berücksichtigt.

Aus Tabelle 2.5 geht hervor, dass 72,6% der Dozenten ein Fachstudium in einem ausbildungsverwandten Bereich absolvierten, aber nur 27,4% ein einschlägiges Lehramtsstudium. Bei genauerer Betrachtung der Lehramtsausbildung zeigt sich, dass nur insgesamt 15,6% der erfassten Dozenten (n = 28) das Studium für das Lehramt an berufsbildenden Schulen absolvierte. Sachsen liegt damit deutlich unter dem Bundesdurchschnitt, der laut einer nationalen Dozentenbefragung der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) bei 24,0% liegt (vgl. Kleeberger 2011, S. 18; Daten des Schuljahres 2009/2010).

Die qualifikationsbezogene historische Entwicklung an Fachschulen zeigt, dass seit den 1970er Jahren vorwiegend Personen mit einem universitären Abschluss in den o.g. Bereichen lehren (vgl. Schmidt 2005, S. 719), was die Ergebnisse der Befragung im Zeitraum 2011/2012 für Sachsen bestätigen.

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird angenommen, dass die fachspezifische universitäre Ausbildung von Lehrenden durchaus Vorteile hat, z.B. im Hinblick auf methodische Fähigkeiten und spezifisches Fachwissen. Allerdings ist davon auszugehen, dass die Möglichkeiten zum Erwerb unterrichtspraktischer Fähigkeiten (Didaktik, Unterrichtsplanung etc.) in solchen Fachstudiengängen vergleichsweise gering sind. Statt mehr Dozenten mit einem Lehramtsstudium zu fordern, das inhaltlich unter Umständen Nachteile bietet, wird an dieser Stelle die Lösung in einem klar strukturierten, hierarchisch gegliedertem Curriculum gesehen, dass die in der Ausbildung zu erwerbenden Kompetenzen eindeutig darlegt. So könnte u.a. vermieden werden, dass fachwissenschaftliche Spezialgebiete von Dozenten in einem unangemessenen Umfang thematisiert werden<sup>33</sup>.

Neben einem optimierten Curriculum ist auch die kontinuierliche Fortbildung der Dozenten notwendig. Für die fachspezifischen Inhalte (z.B. sprachliche Entwicklung, besondere Erziehungssituationen) besteht seitens des Sächsischen Bildungsinstituts (SBI), als zentraler Fortbildungseinrichtung Sachsens, ein breites Angebot. Eher dürftig sieht es – abgesehen von der Lernfeldumsetzung – im Bereich der schulpädagogischen und didaktischen Fortbildungen aus, da einschlägige Veranstaltungen zumeist für den Teilnehmerkreis „allgemeinbildende Schulen“ beschränkt sind (vgl. Fortbildungskatalog des SBI<sup>34</sup>). Im Schuljahr 2011/2012 wurde beispielsweise nur eine einzige Veranstaltung mit dem Titel „Leistungsermittlung und Leistungsbewertung aus schulischer Sicht“ (Kennziffer B03165) angeboten, die für Grundschulleiter konzipiert war.

---

<sup>33</sup> In einem konkreten Fall wurde an einer Dresdner Schule von einer Honorarkraft das Thema Sucht über einen Umfang von 40 Unterrichtsstunden gehalten. Eine andere Schulleitung berichtete, dass von Dozenten aus unerfindlichen Gründen die Krankheitsbilder äußerst umfassend thematisiert werden, worauf hin eine interne Regelung gefunden werden musste.

<sup>34</sup> Internetadresse: [https://www.schulportal.sachsen.de/fortbildungen/suche\\_kategorisierung.php](https://www.schulportal.sachsen.de/fortbildungen/suche_kategorisierung.php) (17.10.2013).



Eine weitere zentrale Frage der Untersuchung konzentriert sich auf das Fortbildungsverhalten der Dozenten, was sich in Anlehnung an das Thema der Dissertation auf den Bereich Leistungsmessung/-bewertung konzentrierte. Die Befragung ergab, dass von allen an den Fachschulen im Schuljahr 2011/2012 tätigen Dozenten (N = 640) bisher nur 128 an einer externen Fortbildung teilgenommen haben. Laut Schulleiter bildeten sich 312 Lehrkräfte individuell (z.B. mit Fachliteratur) fort. 507 nahmen an internen Veranstaltungen teil, die einen fachlichen Austausch mit Kollegen ermöglichten. Die Angaben beschränken sich dabei nicht auf ein konkretes Schuljahr, sondern umfassen alle Fortbildungen, die im Lauf der beruflichen Tätigkeit als Dozent besucht wurden.

Es ist unter der bereits genannten Rahmenbedingung des eingeschränkten Fortbildungsangebotes nicht überraschend, dass lediglich 20,0% der Lehrkräfte sich im Themengebiet Leistungsmessung/-bewertung durch externe Veranstaltungen fortgebildet haben. Ein weiterer Grund für dieses Ergebnis kann auch die inhaltliche Auslastung der Dozenten bei gleichzeitig eingeschränkten Zeitressourcen sein.

Zusammenfassend verdeutlichen die gewonnenen Daten, dass im Schuljahr 2011/2012 über 4500 Fachschüler ausgebildet wurden, die zukünftig dem Arbeitsmarkt zur Verfügung stehen werden. Unter Bezugnahme auf die oben dargestellten Ergebnisse der NUBBEK-Studie (vgl. 2.1) ist davon auszugehen, dass die Qualität der pädagogischen Arbeit der Fachkräfte von ihrer Ausbildung abhängig ist. Unter den dargestellten strukturellen und personalen Rahmenbedingungen (gestiegene Schülerzahlen, Zeitressourcen, Qualifikation und Fortbildungsverhalten der Dozenten etc.) kann die Lehre nur dann effizient und qualitativ sein, wenn sie auf einem geeigneten Curriculum basiert.

Neben der Lehre innerhalb der Ausbildung, also bspw. der Anordnung und didaktisch-methodischen Aufbereitung der Inhalte ist im Ausbildungsprozess auch entscheidend, ob mit Hilfe geeigneter Diagnostikinstrumente kontinuierlich erfasst wird, ob die Lernenden die Ausbildungsziele erreichen bzw. erreicht haben. Das ist wichtig, um die Lehre und den Fortgang des Unterrichts zu planen und auf die individuellen Kompetenzstände der angehenden Fachkräfte einzugehen. Aus diesem Grund ist im Rahmen der Beschreibung der aktuellen Ausbildungssituation im Freistaat Sachsen auch von Interesse, ob und wie die Kompetenzmessung innerhalb schulischer Leistungstests erfolgt.

#### 2.2.2.2 Explorative Studie zur Kompetenzerfassung in fachschulischen Leistungsmessungen

Im Rahmen der Schulleiterbefragung wurden die sächsischen Fachschulen darüber informiert, dass das Dissertationsvorhaben auf die Weiterentwicklung der Leistungsmessungen in der sächsischen Erzieherausbildung ausgerichtet ist. Auf einem Zu-

satzblatt („Teilnahme an der Folgeuntersuchung“; siehe Anhang II) konnten sie daraufhin ihre Kontaktdaten (Ansprechpartner, Telefonnummer, Erreichbarkeit) vermerken, falls sie Interesse an einer weiteren Teilnahme hatten. Die entsprechenden Fachschulen wurden daraufhin telefonisch kontaktiert und über die Untersuchung zur Erfassung der Kompetenzausrichtung in Leistungsmessungen informiert. Insgesamt bekundeten 19 Fachschulen ihr Interesse, wovon jedoch nur sieben bereit waren, eine Leistungsmessung aus den Lernfeldern vier oder sechs einzureichen.

Das Ziel der Untersuchung ist, die Aufgabenstellungen der Leistungsmessungen hinsichtlich des Grades ihrer Kompetenzerfassung zu untersuchen, um Informationen darüber zu erhalten, inwieweit die an sächsischen Fachschulen durchgeführten Leistungsmessungen kompetenzorientiert sind.

Die eingereichten Leistungsmessungen werden unter Anwendung der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) untersucht und ausgewertet.

### *Festlegung des Materials*

Gegenstand der Untersuchung sind die Aufgabenstellungen der einzelnen Leistungsmessungen, die von sieben Fachschulen für Sozialwesen bzw. den dort unterrichtenden Lehrkräften eingereicht wurden. Bei den Leistungsmessungen handelt es sich um Klassenarbeiten, Klausuren und Leistungskontrollen, die in den Lernfeldern vier und sechs zur Erfassung des Lernstandes der angehenden Erzieher im Anschluss an den Fachunterricht als Diagnostikinstrument im Schuljahr 2011/2012 eingesetzt worden sind. Eingereicht wurden Aufgabenstellungen aus Fachschulen der Städte Chemnitz (FS1), Dresden (FS5, FS6, FS7), dem Erzgebirgskreis (FS2, FS3) und dem Vogtland (FS4)<sup>35</sup>.

### *Analyse der Entstehungssituation*

Die Teilnahme war freiwillig. Die Leistungsmessungen wurden eingereicht, nachdem sie in den Erzieherklassen zur Lernstandserfassung eingesetzt worden waren. Die einzelnen Aufgabenstellungen wurden von den Dozenten auf Basis des zuvor behandelten Lernstoffes selbst erarbeitet. Das gilt für die Aufgabenstellungen und die Fallbeispiele. Nur in einem Fall wurde das Fallbeispiel aus einer Fachzeitschrift entnommen (vgl. FS5\_Fallbeispiel, siehe Anhang IV). Im Anschluss an die Untersuchung und Auswertung erhielten die Fachschulen ihr Ergebnis, d.h. eine fachliche Einschätzung zur Kompetenzausrichtung ihrer eingereichten Aufgabenstellungen. Zudem wurde ihnen ein Fachvortrag zum Thema „Aktuelle Anforderungen an Leistungsmessungen“ in ihrer Fachschule

---

<sup>35</sup> Die Trägerschaft wird aufgrund einer möglichen Zuordnung der Angaben zu einer konkreten Fachschule nicht angeführt. Vertreten waren sowohl öffentliche als auch freie Fachschulen.

angeboten (kostenlos). Den Fachvortrag nahmen zwei der teilnehmenden Fachschulen in Anspruch.

### *Formale Charakteristika des Materials*

Alle Leistungsmessungen gingen als Printversion via Postzustellung ein. Um die Leistungsmessungen bearbeiten zu können, erfolgte die Übertragung in das Datenverarbeitungsprogramm Microsoft Word. Übernommen wurden der Titel, die Aufgabenstellungen und Fallbeispiele (falls vorhanden). Der Titel kann dabei eine wichtige Informationsquelle dafür sein kann, welche Kompetenzen erfasst werden sollen bzw. in welchem Bereich der Kompetenzstand zu ermitteln ist. Weitere Angaben (zu erreichende Punkte, Bearbeitungshinweise, erlaubte Hilfsmittel usw.) und andere Notizen (z.B. „Viel Erfolg!“) wurden außer Acht gelassen.

Da Zusatz- oder Bonusfragen als gleichberechtigter Teil der Leistungsmessung angesehen werden, mit denen ebenso Punkte erzielt und Leistungen überprüft werden können, wie mit den anderen Aufgabenstellungen, sind sie in der digitalen Form als „normale“ Aufgabe enthalten, d.h. ohne den Vermerk „Bonus“ oder „Zusatz“.

Die eingereichten Leistungsmessungen variieren in der Anzahl der Aufgabenstellungen, den Themengebieten und den Lernfeldern, in denen sie eingesetzt wurden. Da es jedoch nicht das Ziel der Untersuchung ist, die Leistungsmessungen direkt zu vergleichen, wird davon auszugehen, dass die formalen Unterschiede keinen Einfluss auf die Untersuchungsergebnisse haben.

### *Richtung der Analyse*

Das Ziel der explorativen Untersuchung ist, einen Eindruck davon zu bekommen, inwieweit Leistungsmessungen an den sächsischen Fachschulen für Sozialwesen kompetenzorientiert sind. Anhand der wörtlichen Aufgabenstellungen wird ermittelt, was die einzelnen Aufgaben genau erfassen, d.h. welche Art von Wissen sie erfordern und ob sie auf die *Wiedergabe* oder die *Anwendung von Wissen* ausgerichtet sind.

### *Theoriegeleitete Analyse*

Im Vorfeld der Untersuchung erfolgte die intensive Auseinandersetzung mit den zentralen Begriffen „Kompetenz“ und „Leistungsmessungen“ sowie mit den theoretischen Grundlagen zur Erfassung von Kompetenzen mithilfe von Aufgabenstellungen. Da auf diese theoretischen Grundlagen in Kapitel 3 der vorliegenden Arbeit detailliert eingegangen

wird, beschränken sich die Ausführungen an dieser Stelle auf jene Punkte, welche der Durchführung der Analyse zugrunde liegen.

Die Untersuchung, insbesondere die Entwicklung der Kategorien basiert auf einem spezifischen Kompetenzverständnis. Demnach ist Kompetenz die Fähigkeit, mit Hilfe von vorhandenem Wissen, Situationen des (Berufs-)Alltags wahrzunehmen, einzuschätzen und darauf ausgerichtet so zu handeln, wie es in der Situation angemessen ist (siehe 3.1.2; vgl. u.a. Gnahs 2010, S. 21; Schott & Azizi Ghanbari 2008, S. 30; Breuer 2005, S. 24; Brand, Hofmeister & Tramm 2005, S. 4f.). Da Kompetenzen sich u.a. in Handlungen zeigen (z.B. in sensu-motorisch ausgeführten Handlungen, aber auch in Form der Generierung von Problemlösungen), jedoch grundlegend wissensbasiert sind (vgl. Brand, Hofmeister & Tramm 2005, S. 4f.), sollten Leistungsmessungen auf beide Aspekte (Handlung und Wissen) Bezug nehmen.

Als Grundlage für die Gestaltung einer Leistungsmessung, die kompetenzorientiert ist, also Wissens- und Handlungsaspekte einbezieht, bietet sich die Lernzieltaxonomie nach Anderson & Krathwohl (2001) an. Sie differenziert verschiedene Wissensdimensionen (= Wissensarten) und verschiedene Stufen des kognitiven Verarbeitungsprozesses dieses Wissens (vgl. Anderson & Krathwohl 2001, S. 27ff.). Während bspw. das Erinnern von Faktenwissen eine geringe kognitive Leistung erfordert, gehen die Autoren davon aus, dass die Anwendung von (z.B.) methodischem Wissen eine deutlich höhere kognitive Leistung darstellt (vgl. ebd., S. 30).

Aufgrund der Differenzierung verschiedener Wissensarten und kognitiver Verarbeitungsstufen eignet sich diese Taxonomie für die Erstellung von kompetenzorientierten Leistungsmessungen. Einzelne Aufgaben können in einem weiten Bereich die Kompetenzen von Lernenden erfassen, indem sie zwischen den verschiedenen Wissensarten und Stufen der kognitiven Verarbeitung variieren.

Die Taxonomie von Anderson & Krathwohl stellt die theoretische Grundlage der Inhaltsanalyse dar. Daraus ergibt sich folgende Fragestellung:

Fragestellung<sub>A1</sub><sup>36</sup>: Wie kompetenzorientiert sind die Aufgabenstellungen der an sächsischen Fachschulen durchgeführten Leistungsmessungen?

Um diese Frage zu beantworten, kann die Lernzieltaxonomie nach Anderson & Krathwohl (2001) genutzt werden. Es wird angenommen, dass der Grad der Kompetenzorientierung davon abhängig ist,

- welche Wissensarten und

---

<sup>36</sup> Um zwischen den Fragestellungen der Dissertation und den spezifischen Fragestellungen der darin durchgeführten Untersuchungen zu differenzieren, sind Letztere mit Indizes versehen.

- welche kognitive Verarbeitungsleistung die einzelnen Aufgabenstellungen erfassen.

Die Differenzierung der Wissensarten und die einzelnen Stufen des kognitiven Prozesses (= Prozesskategorien), bilden die Grundlage der Analyse. Anderson & Krathwohl unterscheiden vier Wissensarten (Faktenwissen, konzeptuelles, prozedurales und metakognitives Wissen). Während Faktenwissen eine geringe Abstraktionsfähigkeit erfordert, ist das metakognitive Wissen auf einer hohen Abstraktionsebene einzuordnen (vgl. Anderson & Krathwohl 2001, S. 5, siehe Definitionen unten).

Auch die kognitive Verarbeitungsleistung, die vom Lernenden gefordert wird, steigt laut Autoren mit den einzelnen Stufen des kognitiven Prozesses<sup>37</sup> an. Hier werden sechs Stufen differenziert (erinnern, verstehen, anwenden, analysieren, evaluieren, kreieren/erschaffen) die aufeinander aufbauen (vgl. u.a. ebd., S. 70). Wissen nur zu erinnern, also z.B. 1:1 so wiederzugeben wie es in Hefter oder Lehrbuch steht, erfordert eine geringe kognitive Leistung, da das Erkennen von Inhalten (Fakten etc.) ein wenig komplexer Verarbeitungsprozess ist. Unter dem hier verwendeten Kompetenzverständnis, dass Kompetenzen aus Wissen und Handeln bestehen (siehe oben), ist eine Aufgabenstellung, die nur das Vorhandensein von Wissen prüft, wenig geeignet, um die Handlungskompetenz der angehenden Erzieher zu erfassen. Es wird dadurch nicht geprüft, ob der Lernende das Wissen auch nutzen/anwenden kann. Sie wird daher als wenig kompetenzorientiert bewertet. Hingegen ist eine Aufgabe, die z.B. die Anwendung von methodischem Wissen zur Lösung einer Problemstellung erfordert, kognitiv deutlich komplexer, weil (verkürzt dargestellt) die Problemstellung analysiert/erkennt, Wissen aktiviert und eine passende Lösung generiert werden muss (vgl. Anderson & Krathwohl 2001, S. 31).

### *Methodenbeschreibung*

Die eingereichten Aufgabenstellungen werden nach der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) ausgewertet. Da die Inhaltsanalyse auf die Bewertung der Aufgabenstellungen hinsichtlich ihrer Kompetenzausrichtung zielt, eignet sich als spezielle Form der qualitativen Inhaltsanalyse die sog. *skalierende Strukturierung* (vgl. Mayring 2010, S. 101ff.), die auch *evaluative qualitative Inhaltsanalyse* genannt wird (vgl. Kuckartz 2014, S. 98).

---

<sup>37</sup> Anderson & Krathwohl sprechen auch von Kategorien der kognitiven Prozessdimension (vgl. Anderson & Krathwohl 2001, S. 66). Da diese jedoch einem inkludierenden Verständnis folgen (aufeinander aufbauen) und um Verwechslungen mit der Kategorie (Kompetenzorientierung) im Rahmen der Analyse zu vermeiden, wird nachfolgend die Bezeichnung „Stufen des kognitiven Prozesses“ resp. „Stufen der Verarbeitungstiefe“ bevorzugt.

Ausgehend von der o.g. Fragestellung<sub>A1</sub> und der Ausrichtung an der Lernzieltaxonomie nach Anderson & Krathwohl ergibt sich für die Inhaltsanalyse die Kategorie „Kompetenzorientierung“, deren Ausprägung durch zwei Faktoren bestimmt ist: Die Wissensart und die kognitive Verarbeitung des Wissens, die in den Aufgabenstellungen erfasst wird.

Da die Entwicklung der Kategorie und des darauf ausgerichteten Codiersystems seinen Ausgangspunkt an den theoretischen Vorüberlegungen hat, aber anhand des vorliegenden Materials präzisiert und weiterentwickelt wurde, handelt es sich um ein deduktiv-induktives Vorgehen der Kategorienbildung (vgl. Uckartz 2014, S. 69). Dieses wird im Folgenden beschrieben.

Zunächst wurde auf Basis der theoretischen Grundlage festgelegt, dass

- der Grad der Kompetenzorientierung einer Leistungsmessung davon abhängig ist, in wie weit die einzelnen Aufgabenstellungen kompetenzorientiert sind und
- die Kompetenzorientierung der Aufgabenstellung steigt, je höher die erfasste kognitive Verarbeitungstiefe und je komplexer das erfasste Wissen ist.

Daraus ergab sich eine erste Definition der Kategorie „Kompetenzorientierung“:

Tabelle 2.6: Definition der Kategorie „Kompetenzorientierung“ mit drei Ausprägungsgraden<sup>38</sup> (erste Version)

<b>Ausprägung</b>	<b>Definition</b>
Niedrig	Die Aufgabenstellungen erfordern/erfassen eine niedrige kognitive Verarbeitungsleistung (entsprechend den Prozessdimensionen „Erinnern“ und „Verstehen“ nach Anderson & Krathwohl 2001) und Wissen mit niedriger Komplexität (Faktenwissen, vgl. ebd.).
Mittel	Die Aufgabenstellungen erfordern/erfassen eine mittlere bis hohe kognitive Verarbeitungsleistung (entsprechend den Prozessdimensionen „Anwenden“ bis „Kreieren“/„Erschaffen“ nach Anderson & Krathwohl 2001) und Wissen mit mittlerer Komplexität (konzeptuelles Wissen, vgl. ebd.).
Hoch	Die Aufgabenstellungen erfordern/erfassen eine mittlere bis hohe kognitive Verarbeitungsleistung (entsprechend den Prozessdimensionen „Anwenden“ bis „Kreieren“/„Erschaffen“ nach Anderson & Krathwohl 2001) und Wissen mit hoher Komplexität (prozedurales Wissen und metakognitives Wissen, vgl. ebd.).

Um das Material zu codieren, wurde eine zweidimensionale Codiermatrix entwickelt. Entsprechend der Kategoriedefinitionen und der zugrunde liegenden Lernzieltaxonomie, erfasst die Matrix in ihren Spalten die Tiefe der kognitiven Verarbeitung und in den Zeilen die Komplexität des erfassten Wissens.

<sup>38</sup> Die Darstellungsform wurde aus Uckartz 2014, S. 104ff. übernommen.

Tabelle 2.7: Erster Entwurf der Codiermatrix zur Kategorie „Kompetenzorientierung“

Verarbeitungstiefe Wissenskomplexität	Erinnern	Verstehen	Anwenden	Analysieren	Evaluiieren	Kreieren/ Schaffen
Faktenwissen						
Konzeptuelles Wissen						
Prozedurales Wissen						
Metakognitives Wissen						

Quelle: Anderson & Krathwohl 2001, Innenseite Einband.

Jede Codiereinheit (eine Aufgabenstellung der eingereichten Leistungsmessung einer Fachschule) wird anhand ihrer Merkmale bei der Analyse den Spalten und Zeilen der Matrix zugeordnet. Dazu ist es notwendig, Indikatoren für die Wissenskomplexitäten und die Verarbeitungstiefen festzulegen, anhand derer eine eindeutige Zuordnung des Materials erfolgen kann. Dem Indikatorensystem liegt erneut die Taxonomie nach Anderson & Krathwohl (2001) zugrunde, bei der die Wissensarten in ihren verschiedenen Komplexitäten wie folgt definiert sind (eigene Übersetzung aus dem Englischen):

- **Faktenwissen** bezieht sich auf die Grundlagen, mit denen Lernende vertraut sein müssen, um im Beruf handeln zu können. Dazu zählt das *Wissen über Termini* (Definitionen von Begriffen, bestimmte Zeichen etc.) und *Wissen über spezifisches Details* (z.B. bestimmte Ereignisse/Termine, Informationsquellen, Kenntnis relevanter Personen) (vgl. Anderson & Krathwohl 2001, S. 45ff.).
- Bestandteile **konzeptuellen Wissens** (vgl. ebd., S. 48ff.) sind hingegen komplexe Sachverhalte wie spezifische Theorien, Modelle oder zusammenhängende Informationscluster (z.B. Assoziationen zwischen historischen Entwicklungen und der Entstehung politischer Systeme). Es handelt sich dabei um systematisierte, umfassende Wissensformen, die einzelnes Faktenwissen zu größeren Einheiten zusammenfügen. Dabei werden drei Unterarten differenziert: a) *Wissen über Klassifikationen/Konzepte und Kategorien* systematisiert einzelnes Faktenwissen und bringt es in einen größeren Zusammenhang (z.B. Verknüpfung einzelner Fachbegriffe zur Erschließung des Konzepts „Handlungskompetenz“). b) Das *Wissen über Gesetzmäßigkeiten und Verallgemeinerungen* ist eine abstraktere Wissensform, bei der das Wissen über Klassifikationen, Kategorien und Konzepte weiter verdichtet und zusammengefasst wird. Sie vereinen größere Mengen einzelner (bereits zusammengefasster) Fakten, um die Zusammenhänge zwischen den Konzepten, Klassifikationen und Konzepten herzustellen (z.B. Verbindung der Konzepte der Gütekriterien Validität, Reliabilität und Objektivität zur Beschreibung und Begründung der Anforderungen an Leistungsmessungen in Fachschulen). Eine weitere Abstraktionsform ist die Vernetzung einzelner Gesetzmäßigkeiten

- ten/Verallgemeinerungen zu c) den *Modellen, Theorien und Strukturen* von Fachgebieten. Dieses Wissen bildet die Grundlage dafür, komplexe Phänomene (z.B. menschliches Verhalten in Stresssituationen) beschreiben, verstehen, erklären und vorhersagen zu können (vgl. Anderson & Krathwohl 2001, S. 52).
- **Prozedurales Wissen** umfasst das Wissen über einzelne Schrittfolgen, Methoden, Techniken oder Algorithmen, die erforderlich sind, um Probleme oder Aufgaben theoretisch und praktisch zu lösen (z.B. das Vorgehen und die Regeln beim Lösen einer Gleichung mit mehreren mathematischen Operatoren). Neben den einzelnen theoretischen Handlungsabfolgen bezieht das prozedurale Wissen auch die Kenntnis ihrer Bedingungen/Voraussetzungen ein (vgl. ebd., S. 52f.).
  - Das **metakognitive Wissen** bezieht sich auf die allgemeine Denkweise und im Speziellen auf die Bewusstheit des Lernenden über seine Denkstrukturen. Dazu zählt das Wissen über das eigene Verhalten (z.B. beim Lernen oder in Stresssituationen), aber auch über Formen der Selbstregulation/-kontrolle und der Selbstbeobachtung (Reflexion). Es umfasst im Einzelnen das *strategische Wissen* (über den eigenen Lerntyp und Lernmethoden, Denkweisen/-strukturen, Problemlösestrategien etc.), das *Wissen über kognitive Aufgaben* (z.B. Bewertung des Anforderungsniveaus einer konkreten Aufgabe und damit verbundenem Arbeitsaufwand, geeigneten Lösungsansätzen und erforderlichen Hilfsmitteln) und das *Selbstwissen* (z.B. das Wissen über die Tiefe und Breite des persönlichen Wissensstands oder die Bewusstheit eigener Kompetenzen im Allgemeinen und in spezifischen Kontexten).

Auch die Stufen der kognitiven Verarbeitung werden umfassend erläutert (eigene Übersetzung aus dem Englischen):

- **Erinnern** entspricht dem Abrufen von Informationen (z.B. Definitionen) aus dem Langzeitgedächtnis. Dabei wird unterschieden zwischen dem *Wiedererkennen* der Information auf Basis eines präsentierten Stimulus (z.B. eine zur Verfügung gestellte Auswahl von Antwortalternativen) und dem *Abrufen* der Information anhand einer Aufforderung (z.B. offene Fragestellung ohne expliziten Stimulus zum Wiedererkennen). Abgerufen werden können Information aus allen vier Wissensarten (vgl. ebd., S. 66).
- Informationen zu **verstehen** resp. verstanden zu haben heißt, in der Lage zu sein, den Bedeutungsgehalt (über die semantische Bedeutung hinausgehend) der Information erfassen und wiedergeben zu können. Ebenso ist damit verbunden, im Lernprozess auf Basis von vorhandenem Wissen in verschiedenen medialen Prä-



sentationsformen (Texte, Erzählungen des Lehrers etc.) ergänzendes, neues Wissen und dessen Bedeutungsgehalt zu erschließen (vgl. Anderson & Krathwohl 2001, S. 70). Das bezieht die kognitiven Prozesse (vgl. ebd., S. 70ff.) des *Interpretierens* (Deuten oder Übersetzen, d.h. die Übertragung der gegebenen Informationen in einen Sinnzusammenhang), des *Erläuterns und Veranschaulichens* (konkrete Beispiele nennen, nachdem die charakteristischen Merkmale eines Konstrukts erkannt und ein passendes Beispiel generiert wurde), des *Klassifizierens* (ausgehend von einem Beispiel die übergeordnete Konstrukte/Konzept oder die damit verbundene Gesetzmäßigkeit erkennen und zuordnen), des *Zusammenfassens/Verdichtens* (anhand eines Inputs eine Informationsrepräsentation erzeugen, bspw. die Ziele eines Projektes auf den Punkt bringen), des *Schlussfolgerns* (aus gegebenen Informationen das Grundprinzip/die Grundstruktur erkennen, z.B. deuten, dass es sich um Primzahlen handelt), des *Vergleichens* (Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Objekten, Elementen etc. finden) und des *Erklärens/Begründens* (z.B. ein Ursachen-Folge-Modell entwickeln und es zur Erklärung von kausalen Zusammenhängen nutzen) ein. Aus der Spezifizierung der damit verbundenen kognitiven Prozesse zeigt sich, dass sich das Verstehen auf die Erfassung/Generierung von konzeptuellem Wissen bezieht (vgl. ebd.).

- **Anwenden** heißt, Prozeduren, Methoden oder Strategien zu nutzen, um eine Aufgaben- oder Problemstellung zu lösen (vgl. ebd., S. 77ff.). Dazu zählen das *Ausführen* einer ad hoc für passend befundenen Prozedur etc. bei bekannten Aufgaben (weil ggf. als passend abgespeichert) und das *Implementieren* (Identifizieren und Ausführen) einer Methode etc. bei unbekanntem Aufgaben (nachdem die Problemstellung erkannt und darauf aufbauend eine nutzbare Methode identifiziert wurde).
- Beim **Analysieren** geht es darum, vorliegende Informationsmaterial in die konstituierenden Elemente aufzuspalten und diese einzelnen Elemente in Beziehung untereinander und zum Gesamten zu setzen (vgl. ebd., S. 79ff.). Wesentliche kognitive Vorgänge sind dabei das *Differenzieren* (z.B. kontextspezifisch die bedeutenden Informationen aus einem Text erkennen), das *Organisieren/Anordnen* (dargestellte Informationen in einen Zusammenhang bringen) und das *Zuordnen* (bspw. von Meinungen, Absichten oder der vom Autor eingenommenen Perspektive).
- Informationen (z.B. Aussagen) anhand von Kriterien oder Standards zu bewerten ist Bestandteil des **Evaluierens** (vgl. ebd., S. 83ff.). Das umfasst das *Prüfen* des Materials auf Unstimmigkeiten, Widersprüche usw. und das *kritische Einschätzen* des Materials anhand von Kriterien.

- Als höchste Stufe ist laut Anderson & Krathwohl das **Erschaffen/Kreieren** anzusehen. Dabei geht aus der kognitiven Leistung, d.h. der mentalen Verarbeitung von Informationen des Lernenden etwas Neues (eine neue Information, Theorie, ein neuer Ansatz u.ä.) hervor. Hierbei sind die kognitiven Vorgänge des *Generierens* von Lösungsansätzen oder Hypothesen für eine Problemstellung auf Basis vorhandenen Wissens und der Gewinnung neuen Wissens; des *Planens* der Lösungsrealisierung (Zielstellungen entwickeln, Ablaufprozesse überlegen usw.) und des *Umsetzens/Realisierens* des Lösungsansatzes.

Anhand der Definitionen können verbale Indikatoren abgeleitet werden, mit denen die Identifizierung der erfassten Wissenskomplexität und kognitiven Verarbeitungstiefe in den eingereichten Aufgabenstellungen möglich ist. Auf eine Differenzierung der einzelnen beteiligten kognitiven Prozesse bei den Prozessdimensionen (z.B. beim Analysieren) wird verzichtet. Stattdessen fließen diese in die Beschreibung der Indikatoren ein. Tabelle 2.8 enthält eine Übersicht über die einzelnen, abgeleiteten sprachlichen Indikatoren. Dabei handelt es sich um eine Auflistung sprachlicher Ausdrücke, die auf die einzelnen Wissensarten (die Wissenskomplexität) oder eine bestimmte Verarbeitungstiefe hinweisen. Zunächst wurde geprüft, ob das Material anhand der Indikatoren und der Matrix eindeutig codiert und den Kategorieausprägungen zugordnet werden kann.

Dazu wurde in jeder Aufgabenstellung nach den einzelnen sprachlichen Indikatoren gesucht und die Fundstelle(n) markiert. Im Anschluss erfolgte der Versuch, die Aufgabenstellungen auf Basis der Fundstellen/Indikatoren in die Codiermatrix einzuordnen. Dabei wurde erkannt, dass einige Aufgabenstellungen mehreren Verarbeitungstiefen zugeordnet werden können. Das machte es erforderlich, für die Bewertung der Kompetenzorientierung der Aufgabenstellung eine Regelung zu treffen, die vorsieht, dass jeweils die höchste Verarbeitungsstufe der Aufgabenstellung als Bewertungskriterium gilt (siehe Fußnote <sup>44</sup>, unten). Zudem wurde festgestellt, dass unter den eingereichten Aufgabestellungen keine das metakognitive Wissen der Lernenden erfasste und ebenso keine Aufgabe das Kreieren/Erschaffen neuer Informationen (Theorien, Maßnahmen usw.) erforderte. Daher wurde die Codiermatrix um diese Aspekte (metakognitives Wissen in der Dimension Wissenskomplexität und Kreieren/Erschaffen in der Dimension Verarbeitungstiefe) reduziert. Daraus resultierte eine geänderte Codiermatrix (siehe Tabelle 2.9). Ebenso wurde das Indikatorensystem (vgl. Tabelle 2.8) entsprechend gekürzt (keine erneute Darstellung).

Tabelle 2.8: Sprachliche Indikatoren zur Identifizierung der Verarbeitungstiefe und Wissensart im Untersuchungsmaterial zur Zuordnung der einzelnen Aufgabenstellungen zur Codiermatrix

Wissenskomplexität	Sprachliche Indikatoren
Faktenwissen	Erfragt werden: Begriffe, Fakten, Zeiträume oder Zeitpunkte, Aufbau von physischen Einheiten, Aufbau von Systemen, einzelne Aspekte von Methoden/Theorien/Prozessen (z.B. Ziele, Zeitpunkte), Charakteristiken von bestimmten Phänomenen/Effekten, auslösende Reize von Krankheiten, symptomatische Charakteristik von Erkrankungen
Konzeptuelles Wissen	Erfragt werden: Entwicklungstheorien (psychologische Erklärungsansätze), ganzheitliche Entwicklungsprozesse, Bedingungen von/ Einflussfaktoren auf Lernprozesse, Theorien und psychologische Ansätze zur Erklärung von Lernprozessen (Lerntheorien), soziale Folgen von Beeinträchtigungen, Fördermöglichkeiten bei Behinderungen/Beeinträchtigungen/Entwicklungsverzögerungen, Integrationsprozesse
Prozedurales Wissen	Erfragt werden: methodische Schritte von Beobachtungs-, Dokumentations-, Datenerhebungsverfahren, Schrittfolgen im Handeln (z.B. Planen, Durchführen und Auswerten pädagogischer Maßnahmen)
Metakognitives Wissen	Erfragt werden: eigenes Handeln in konkreten Situationen, eigene Herangehensweise zur Lösung des Problems, Selbstreflexion
Verarbeitungstiefe	Sprachliche Indikatoren
Erinnern	Definiere(n), Was versteht man unter ...?, Was ist unter ... zu verstehen?, Benennen/Nennen Sie, Was ist/sind ...?, Wann ...? Beschreiben Sie anhand von ... die Bedeutung von ..., Bestimmen Sie den Begriff ..., Erläutern Sie die Begriffe <sup>39</sup> , Stellen Sie die relevantesten Informationen/Aussagen der Theorie dar/zusammen
Verstehen	Was unterscheidet ...?, Erklären Sie .../Erklären Sie anhand von ..., Nennen Sie Beispiele, Begründen Sie ..., Beschreiben Sie ...; Nennen Sie ein Beispiel/Beispiele
Anwenden	Was ist zu beachten ...?, Formulieren Sie (begründet) Ziele für die pädagogische Arbeit usw., Bestimmen/Ergänzen Sie Fördermaßnahmen ..., Wie würden Sie reagieren, wenn ...? Erläutern Sie potenzielle Folgen (für das konkrete Fallbeispiel), Beschreiben das (weitere, notwendige) Vorgehen ..., Beschreiben Sie ... wie ... das umgesetzt werden kann/wird <sup>40</sup> , Zeigen Sie auf der Grundlage von ... mögliche Maßnahmen auf ..., Erklären Sie Möglichkeiten zur Unterstützung <sup>41</sup> , Entwickeln Sie das weitere Vorgehen
Analysieren	Was ist der Unterschied zwischen ...? Analysieren Sie ..., Zeigen Sie Schwierigkeiten/Probleme auf, Leiten Sie ... ab, Charakterisieren Sie die konkrete Form, die im Fallbeispiel vorliegt und weisen Sie die typischen Anzeichen am Text nach.
Evaluiieren	Beurteilen Sie ...
Kreieren/Erschaffen	Entwickeln Sie ein pädagogisches Konzept/einen Lösungsansatz für die Integrierung ... in den pädagogischen Alltag/eine neue Fördermaßnahme

<sup>39</sup> Bei der Durchsicht der Aufgabenstellungen fiel auf, dass die Dozenten teilweise Operatoren wie „Erläutern“ (die eigentlich auf das Verstehen von Informationen abzielen) dazu nutzten, um Definitionen (das Erinnern von Faktenwissen) abzufragen. In diesen Fällen wurde die Aufgabenstellung der Verarbeitungstiefe „Erinnern“ zugeordnet.

<sup>40</sup> In einer konkreten Aufgabenstellung (siehe FS6\_Aufgabe 4, Anhang IV) wurde nach der Umsetzung des Bildungs- und Erziehungsauftrags in einer im Fallbeispiel genannten Einrichtung gefragt. Da diese Umsetzung jedoch nicht im Fallbeispiel beschrieben war und die Antwort die Nennung von „drei selbstgewählten Beispielen“ enthalten sollte, ist davon auszugehen, dass hier nach einem Lösungsvorschlag gefragt wird, wie der Bildungs- und Erziehungsauftrag umgesetzt werden kann. Dabei handelt es sich um das Anwenden des Wissens über den Erziehungs- und Bildungsauftrag.

<sup>41</sup> In einer Aufgabenstellung war danach gefragt, ausgehend vom Fallbeispiel Unterstützungsmöglichkeiten abzuleiten bzw. zu bestimmen. Allerdings wurde dafür der Operator „Erklären“ genutzt (siehe FS7\_Aufgabe 4, Anhang IV), evtl. weil die Möglichkeiten ausführlich beschrieben werden sollten. Trotz des Operators wurde die damit verbundene Aufgabe der Verarbeitungstiefe „Anwenden“ zugeordnet und nicht dem „Verstehen“.

Tabelle 2.9: Geänderte Codiermatrix zur Kategorie „Kompetenzorientierung“

Verarbeitungstiefe Wissenskomplexität	Erinnern	Verstehen	Anwenden	Analysieren	Evaluieren
Faktenwissen					
Konzeptuelles Wissen					
Prozedurales Wissen					

Aufgrund dieser Änderungen musste die Definition der Kategorie „Kompetenzorientierung“ überarbeitet werden. Anhand der ersten Sichtung kann die Definition nun durch konkrete Ankerbeispiele und Hinweise für Codierer (vgl. Uckartz 2014, S. 105) ergänzt werden (siehe Tabelle 2.10).

Tabelle 2.10: Endgültige Definition der Kategorie „Kompetenzorientierung“ mit drei Ausprägungsgraden

Ausprägung	Definition	Ankerbeispiele	Hinweise für Codierer
Niedrig	Die Aufgabenstellungen erfordern/erfassen eine niedrige kognitive Verarbeitungsleistung (entsprechend den Prozessdimensionen „Erinnern“ und „Verstehen“ nach Anderson & Krathwohl 2001) und Wissen verschiedener Komplexitätsgrade (Faktenwissen, konzeptuelles Wissen, prozedurales Wissen vgl. ebd.).	Was versteht man unter Echloalie und wann entwickelt sich dieser Vorgang? (FS1_Aufgabe 1); Erläutern Sie dem Vorstand die Begriffe „Bildung“ und „Erziehung“. (FS6_Aufgabe 2); Erklären Sie die wichtigsten Sinne, die Kinder benötigen, um zu lernen. (FS1_Aufgabe 4); Welche anderen Datenerhebungsverfahren kennen Sie? Erklären Sie ein Verfahren genauer. (FS1_Aufgabe 10)	Die Verwendung von „Erläutern“ im Zusammenhang mit Begriffen ist als Erfassung von Definitionen zu interpretieren und der niedrigen Kompetenzorientierung zuzuordnen.
Mittel	Die Aufgabenstellungen erfordern/erfassen eine mittlere bis hohe kognitive Verarbeitungsleistung (entsprechend den Prozessdimensionen „Anwenden“ bis „Evaluieren“ nach Anderson & Krathwohl 2001) und Wissen mit mittlerer bis hoher Komplexität (konzeptuelles und prozedurales Wissen, vgl. ebd.).	Analysieren Sie die soziale Situation Tonis im Kindergarten. (FS4_Aufgabe 1; Fallbeispiel-Bezug)	Aufgabenstellungen, die der mittleren Ausprägung zuzuordnen sind, enthalten ein Fallbeispiel, anhand dessen das erworbene konzeptuelle Wissen angewendet werden muss.
Hoch	Die Aufgabenstellungen erfordern/erfassen eine mittlere bis hohe kognitive Verarbeitungsleistung (entsprechend den Prozessdimensionen „Anwenden“ bis „Evaluieren“ nach Anderson & Krathwohl 2001) und Wissen mit hoher Komplexität (prozedurales Wissen, vgl. ebd.).	Beschreiben Sie, ausgehend von der entsprechenden Rechtsgrundlage, das notwendige pädagogisch-professionelle Vorgehen in der Kita in Tanjas Fall. (FS5_Aufgabe 3); Beschreiben Sie anhand von drei selbst gewählten Beispielen wie der Bildungs- und Erziehungsauftrag im Kindergarten „Pusteblume“ umgesetzt wird. (FS6_Aufgabe 4)	Dieser Ausprägung sind Aufgabenstellungen zuzuordnen, die auf das inhaltliche und methodische Handeln ausgerichtet sind.

Der zweite Durchlauf der Materialcodierung verlief problemlos, d.h. alle Aufgabenstellungen konnten der Kategorie „Kompetenzorientierung“ eindeutig zugeordnet werden.

Folgende Schrittfolge lag der Inhaltsanalyse zugrunde<sup>42</sup>: Zuerst wurden die Codiereinheiten (einzelne Aufgabenstellungen) mit Hilfe des Indikatorensystems auf Fundstellen von Indikatoren hin untersucht. Diese Fundstellen wurden mit einem digitalen Marker im Programm Microsoft Word farblich hervorgehoben. In einem zweiten Schritt erfolgte die Einordnung der Aufgaben in die Codiermatrix (siehe Ergebnisdarstellung, Tabelle 2.12) durch die Hinterlegung der Aufgabenbezeichnungen (z.B. FS3\_Aufgabe 2). Auf Basis der entstandenen Übersicht wurde in einem dritten Schritt die Bewertung der sieben Leistungsmessungen anhand der Zuordnung ihrer konstatierenden Aufgabenstellungen (Codiereinheiten) zu den Kategorieausprägungen (siehe Tabelle 2.12) vorgenommen.

### *Ergebnisdarstellung*

Die eingereichten Leistungsmessungen variieren in ihrem Aufbau, was die Anzahl der einzelnen Aufgabenstellungen (zwischen drei bis 12 Aufgaben) und das Vorhandensein einer Falldarstellung betrifft. Nur fünf der eingereichten Leistungsmessungen verfügen über eine Falldarstellung, in einem Fall (FS3) existierte sogar eine zweite. Eine erste Übersicht über die Themen der Leistungsmessungen, die Anzahl der Aufgaben und die Angabe zum vorhandenen Fallbeispiel enthält Tabelle 2.11.

Tabelle 2.11: Übersicht über die Merkmale der eingereichten Aufgabenstellungen (Thema der Leistungsmessung, Aufgabenanzahl, Fallbeispiel)

FS	Anzahl der Falldarstellungen	Anzahl der konstituierenden Aufgaben	Themen/Titel der Leistungsmessungen
1	0	12	Klassenarbeit: „Entwicklung, Lernen, Wahrnehmung und Beobachtung“
2	0	3	Leistungskontrolle LF 4 (LE)
3	2	8	Menschen mit besonderen Bedürfnissen/Schuljahr 2011/2012
4	1	4	Lernfeld: BBL, Thema: Behinderung
5	1	3	Klassenarbeit zum Thema „Gefährdung des Wohls von Kindern und Jugendlichen“
6	1	4	LF 4: Klausur, Lernsituation: Bildung und Erziehung
7	1	6	Prüfungsvorleistung, Thema: „Theorien zur Erklärung der Entstehung und Veränderung menschlichen Verhaltens: Lerntheorien“

Aus dieser ersten Übersicht geht hervor, dass insgesamt 40 Aufgaben für die Analyse zur Verfügung standen und sich die Leistungsmessungen auf drei Themengruppen be-

<sup>42</sup> Die Analyse erfolgte manuell, d.h. es wurde keine Software für Qualitative Datenanalyse (QDA-Software) eingesetzt (vgl. Uckartz 2014, S. 132). Allerdings erfolgten die Analyse und die Zuordnung zur entsprechenden Kategorieausprägung digital mit Hilfe des Datenverarbeitungsprogramms Microsoft Word.

schränkten: Lernen und Entwicklung (FS1, FS2<sup>43</sup>, FS6, FS7), Anforderungen an die Arbeit mit Adressaten mit besonderen Bedürfnissen/Entwicklungsbeeinträchtigungen (FS3, FS4) und Kinder- und Jugendschutz (FS5). In der Bewertung der Kompetenzorientierung der einzelnen Leistungsmessungen wird darauf Bezug genommen (siehe Ergebnisinterpretation).

Nach der Durchführung der Inhaltsanalyse und der Einordnung der einzelnen Aufgabenstellungen in die Codiermatrix ergab sich eine übersichtliche Ergebnisdarstellung (vgl. Tabelle 2.12). Da die Aufgabenstellungen teils aus mehreren Teilaufgaben bestanden und diese Teilaufgaben jeweils der Codiermatrix zugeordnet wurden, ergibt sich für die Matrix zunächst eine höhere Anzahl an Aufgaben als die oben genannten 40. Die Redundanz wurde bei der Gesamtbewertung der Kompetenzorientierung der Leistungsmessungen aufgelöst, da jeweils nur die höchste Einstufung der einzelnen Aufgaben berücksichtigt wurde.

Tabelle 2.12: Einordnung der einzelnen Aufgabenstellungen in die Codiermatrix zur Kategorie „Kompetenzorientierung“

Verarbeitungstiefe Wissenskomplexität	Erinnern	Verstehen	Anwenden	Analysieren	Evaluiieren
<b>Faktenwissen</b>	FS1_Aufgabe 1 FS1_Aufgabe 2 FS1_Aufgabe 5 FS1_Aufgabe 6 FS1_Aufgabe 7 FS1_Aufgabe 9 FS1_Aufgabe 10 FS1_Aufgabe 11 FS1_Aufgabe 12 FS2_Aufgabe 1 FS5_Aufgabe 1 FS6_Aufgabe 2 FS6_Aufgabe 3	FS1_Aufgabe 7 FS1_Aufgabe 8 FS2_Aufgabe 2			
<b>Konzeptuelles Wissen</b>	FS3_Aufgabe 6 FS3_Aufgabe 7	FS1_Aufgabe 2 FS1_Aufgabe 3 FS1_Aufgabe 4 FS2_Aufgabe 3 FS3_Aufgabe 2 FS4_Aufgabe 2 FS6_Aufgabe 2 FS7_Aufgabe 6	FS1_Aufgabe 6 FS3_Aufgabe 4 FS3_Aufgabe 5 FS4_Aufgabe 2 FS4_Aufgabe 3 FS4_Aufgabe 4 FS5_Aufgabe 2 FS5_Aufgabe 3 FS7_Aufgabe 2	FS3_Aufgabe 1 FS4_Aufgabe 1 FS5_Aufgabe 1 FS6_Aufgabe 1 FS7_Aufgabe 1	FS3_Aufgabe 3
<b>Prozedurales Wissen</b>		FS1_Aufgabe 10	FS3_Aufgabe 8 FS6_Aufgabe 4 FS7_Aufgabe 3 FS7_Aufgabe 4 FS7_Aufgabe 5		

Es zeigt sich, dass die eingereichten Aufgabestellungen insbesondere das Vorhandensein von Faktenwissen (n = 18 Aufgaben) und konzeptuellem Wissen (n = 22) erfassen. Erste-

<sup>43</sup> Die Zuordnung von FS2 zur ersten Themengruppierung (Lernen und Entwicklung) war nicht auf Basis des Titels der Leistungsmessung möglich, aber ergab sich aufgrund des thematischen Bezugs der einzelnen Aufgabenstellungen (siehe FS2\_Aufgabe 1 bis FS2\_Aufgabe 3, Anhang IV).

re beschränkt sich dabei auf die Verarbeitungsstufen „Erinnern“ und „Verstehen“. Das konzeptuelle Wissen wird hauptsächlich auf den Verarbeitungsstufen „Verstehen“, „Anwenden“ und „Analysieren“ erfasst. Das prozedurale Wissen wurde nur von sechs Aufgaben erfasst, wobei sich diese zumeist auf die Anwendung in Bezug auf eine Falldarstellung konzentrierten. Nur eine Aufgabe erfasste das prozedurale Wissen ohne einen konkreten Kontextbezug auf der Verarbeitungsstufe „Verstehen“.

Auf Basis der gewonnenen Übersicht wurde eine Bewertung der einzelnen Aufgabenstellungen und der gesamten Leistungsmessung vorgenommen. Unter Bezugnahme auf die Kategoriedefinitionen (vgl. Tabelle 2.10) wurde jeder Aufgabe die entsprechende Kategorieausprägung zugeordnet. Für jede Leistungsmessung konnten so die Aufgaben bestimmt werden, die eine niedrige, mittlere und hohe Kompetenzorientierung aufweisen (vgl. Tabelle 2.13).

Tabelle 2.13: Einordnung der einzelnen Aufgabenstellungen in die Codiermatrix zur Kategorie „Kompetenzorientierung“

Fachschule	Aufgaben mit <sup>44</sup>			Gesamtbewertung (modale Klasse)
	niedrigerer Kompetenzorientierung	mittlerer Kompetenzorientierung	hoher Kompetenzorientierung	
FS1	FS1_Aufgabe 1 FS1_Aufgabe 5 FS1_Aufgabe 7 FS1_Aufgabe 8 FS1_Aufgabe 9 FS1_Aufgabe 10 FS1_Aufgabe 11 FS1_Aufgabe 12	FS1_Aufgabe 2 FS1_Aufgabe 3 FS1_Aufgabe 4 FS1_Aufgabe 6		Niedrige Kompetenzausprägung
FS2	FS2_Aufgabe 1 FS2_Aufgabe 2	FS2_Aufgabe 3		Niedrige Kompetenzausrichtung
FS3	FS3_Aufgabe 6 FS3_Aufgabe 7	FS3_Aufgabe 1 FS3_Aufgabe 2 FS3_Aufgabe 3 FS3_Aufgabe 4 FS3_Aufgabe 5	FS3_Aufgabe 8	Mittlere Kompetenzausrichtung
FS4		FS4_Aufgabe 1 FS4_Aufgabe 2 FS4_Aufgabe 3 FS4_Aufgabe 4		Mittlere Kompetenzausrichtung
FS5		FS5_Aufgabe 1 FS5_Aufgabe 2 FS5_Aufgabe 3		Mittlere Kompetenzausrichtung
FS6	FS6_Aufgabe 2 FS6_Aufgabe 3	FS6_Aufgabe 1	FS6_Aufgabe 4	Niedrige Kompetenzausrichtung
FS7	FS7_Aufgabe 6	FS7_Aufgabe 1 FS7_Aufgabe 2	FS7_Aufgabe 3 FS7_Aufgabe 4 FS7_Aufgabe 5	Hohe Kompetenzausrichtung

Die Gesamtbewertung zum Grad der Kompetenzorientierung (bzw. zur Kategorieausprägung) erfolgte durch die Bestimmung des Modalwerts. Der Modalwert ist eine statistische Kenngröße (Lageparameter), welche die häufigste auftretende Merkmalsausprägung an-

<sup>44</sup> Bei einigen Aufgabenstellungen wiesen manche Teilaufgaben mehrere Kategorieausprägungen auf (z.B. FS1\_Aufgabe 2). In diesen Fällen wurde die höchste Ausprägung in die Auswertung einbezogen und in Tabelle 2.12 aufgelistet.

gibt und die sich für die Erfassung der zentralen Tendenz bei ordinal-skalierten Daten (wie sie im Fall der Inhaltsanalyse vorliegen) eignet (vgl. Atteslander 2010, S. 262). Da es sich um klassierte Daten handelt (drei Kategorieausprägungen) wird allerdings nicht ein einzelner Modalwert bestimmt, sondern die sog. modale Klasse (vgl. Toutenburg & Heumann 2008, S. 50). Sie wird festgelegt durch die Bestimmung derjenigen Kategorie, der die größte Anzahl an Aufgaben zugeordnet wurde. Beispielsweise verdichten sich die Aufgaben von FS3 in der mittleren Ausprägung, d.h. die modale Klasse (und die Gesamtbewertung) lautet in dem Fall „mittlere Kompetenzorientierung“.

Aus Tabelle 2.13 geht sowohl anhand der Zuordnung der einzelnen Aufgaben zu den Kategorieausprägungen als auch aus den Gesamtbewertungen hervor, dass die untersuchten Leistungsmessungen vorwiegend einen mittleren (FS3, FS 4, FS5) und einen niedrigen Kompetenzgrad (FS1, FS2, FS6) aufweisen. Nur eine Leistungsmessung wies im Gesamtbild eine hohe Kompetenzorientierung auf (FS7).

Wird die modale Klasse nicht für die einzelnen Leistungsmessungen, sondern für die Gesamtzahl der Aufgaben (N = 40) bestimmt, so ergibt sich, dass sich in der mittleren Kategorieausprägung die meisten Aufgaben befinden (n = 20) oder anders gesagt: Die Hälfte der untersuchten Aufgabenstellungen weist eine mittlere Kompetenzorientierung auf, dicht gefolgt von der Anzahl der Aufgaben mit einer niedrigen Kompetenzorientierung (n = 15). Nur bei fünf der eingereichten Aufgabenstellungen ergab die Inhaltsanalyse die Bewertung „hohe Kompetenzorientierung“. Übertragen auf die erforderliche Leistung zum „Bestehen“ der Aufgaben heißt das, dass für immerhin 37,5% der untersuchten Aufgaben das Auswendiglernen von Fakten bzw. komplexeren Informationsstrukturen ausreicht. 50,0% der Aufgaben erfordern zumindest eine umfassendere Verarbeitung der gelernten Informationen, z.B. ihre Anwendung. Nur 12,5% der Aufgaben (n = 5) erforderten eine methodische Reaktion/Handlung auf Basis einer konkreten Falldarstellung.

### *Ergebnisinterpretation*

Die zugrunde liegende Fragestellung der Inhaltsanalyse lautete: *Wie kompetenzorientiert sind die Aufgabenstellungen der an sächsischen Fachschulen durchgeführten Leistungsmessungen?* Die Untersuchung ergab, dass – bezogen auf die zahlenmäßigen Verteilungen der Aufgaben auf die Kategorieausprägungen – die untersuchten Leistungsmessungen mehrheitlich eine niedrige bis mittlere Kompetenzausrichtung aufweisen. Unter Bezugnahme auf eine leistungsmessungs-übergeordnete Betrachtung zeigen die Ergebnisse, dass die Tendenz eher zur mittleren Kompetenzausrichtung geht, da die Hälfte aller eingereichten Aufgaben dieser Kategorieausprägung zugeordnet werden konnte. Übersetzt in die Anforderungen an die Lernenden bedeutet dieses Ergebnis, dass



in den Leistungsmessungen vorwiegend die Anwendung, Analyse und Evaluation (als Verarbeitungstiefen) von konzeptuellem Wissen gefordert ist. Das konkrete Handeln in Form der Gestaltung von Maßnahmen zur Förderung, Unterstützung und Begleitung der Adressaten (z.B. im Bereich der Bildungs- und Entwicklungsprozesse) spielt hingegen eine untergeordnete Rolle. Anders gesagt: Die Leistungsmessungen beschränken sich auf die Erfassung von theoretischem Wissen und der theoretischen Anwendung (Analyse, Bewertung etc.) von Wissen anhand von konstruierten Falldarstellungen. Das konkrete Handeln und die relevanten Handlungsaspekte werden nicht hinreichend erfasst, was bedeutet, dass die an sächsischen Fachschulen eingesetzten Leistungsmessungen in einem nicht ausreichenden Maß Handlungskompetenzen erfassen.

Tabelle 2.14: Zuordnung der im sächsischen Lehrplan (Erzieherausbildung) formulierten Zielstellungen<sup>45</sup> zu den drei identifizierten Themengruppierungen der eingereichten Leistungsmessungen

<b>Themengruppe</b>	<b>Entsprechende Zielformulierungen im sächsischen Lehrplan</b>
Lernen und Entwicklung	„Die Fachschülerinnen und Fachschüler wenden die Beobachtung in ihren verschiedenen Formen zielgerichtet an. Sie erkennen, analysieren, beurteilen und dokumentieren die Bedürfnisse, Kompetenzen und Entwicklungsverläufe der Heranwachsenden. Mit Hilfe geeigneter Verfahren schätzen sie diese Entwicklungsstände und -verläufe differenziert ein. Die Fachschülerinnen und Fachschüler planen, gestalten, begleiten, dokumentieren und reflektieren [...] Bildungs- und Erziehungsprozesse [...]“ (SMK 2008, S. 22).
Arbeit mit Adressaten mit besonderen Bedürfnissen/Behinderungen	„Für den Erziehungsprozess bedeutsame Abweichungen im Leistungs- und Sozialverhalten werden von den Fachschülerinnen und Fachschülern in ihrer Vielfalt und Differenziertheit erkannt. Sie analysieren deren Entstehungsbedingungen und leiten zielgerichtet und ressourcenorientiert Strategien für ihr persönliches Handeln ab. Sie fördern, unterstützen und begleiten die betroffenen Mädchen und Jungen in ihrer Entwicklung. [...] Die Fachschülerinnen und Fachschüler kennen Möglichkeiten und Grenzen ihres sozialpädagogischen Handelns im Umgang mit Kindern und Jugendlichen und initiieren die Zusammenarbeit mit anderen Unterstützungssystemen. Sie fördern, unterstützen und begleiten die betroffenen Mädchen und Jungen in ihrer Entwicklung“ (ebd., S. 31).
Kinder- und Jugendschutz	„Die Fachschülerinnen und Fachschüler erkennen individuelle Notlagen und beurteilen diese in Zusammenarbeit mit dem Team angemessen [...] und initiieren die Zusammenarbeit mit anderen Unterstützungssystemen. [...] Im Umgang mit den Betroffenen entwickeln sie professionelle Distanz“ (SMK 2008, S. 31)

Bei der Betrachtung der Zielstellungen, die im sächsischen Lehrplan für die drei Themengebiete (vgl. Tabelle 2.10) formuliert sind, wird die damit verbundene Problematik deutlich: Die Zielformulierungen sind auf das Handeln in der Praxis ausgerichtet (vgl. Tabelle 2.14), aber nur eine der eingereichten Leistungsmessungen ist dazu geeignet, die

<sup>45</sup> Der Lehrplan enthält keine spezifischen Zielformulierungen für diese Themengruppen, sondern lediglich für die Lernfelder (hier: vier und sechs), in denen die Themengruppen eingeordnet und dort explizit benannt sind. Die Themengruppen „Arbeit mit Adressaten mit besonderen Bedürfnissen/Behinderungen“ und „Kinder- und Jugendschutz“ sind beide in Lernfeld 6 verankert. Deshalb gibt es Überschneidungen in den Zielformulierungen, die für die Übersicht aus der Gesamtbeschreibung themenbezogen herausgearbeitet wurden.

Handlungsfähigkeit der Lernenden zu erfassen (vgl. FS7, siehe Anhang IV). Für alle anderen Leistungsmessungen muss resümiert werden, dass sie inkongruent zu den Zielformulierungen des sächsischen Lehrplans sind. Damit ist ihre Validität (Gültigkeit) in Frage zu stellen, was bedeutet, dass sie nicht für die Erfassung und Bewertung der Kompetenzstände der angehenden Erzieher geeignet sind.

Mit Blick auf die gesamte fachschulische Erzieherausbildung muss anhand des Ergebnisses die Befürchtung geäußert werden, dass mit Hilfe der derzeit an den Fachschulen durchgeführten Leistungsmessungen nicht überprüfbar ist, ob die Lernenden tatsächlich über die notwendigen Kompetenzen verfügen, um in der Berufspraxis kompetent handeln/agieren zu können. Entsprechend wären auch Benotungen, die auf solchen Leistungsmessungen beruhen, zu hinterfragen. Sie geben vor, den Kompetenzstand des angehenden Erziehers widerzuspiegeln, basieren jedoch auf Leistungsmessungen, die sich nicht dafür eignen, den Kompetenzstand überhaupt zu erfassen.

Zusammenfassend ist zu sagen, dass die Leistungsmessungen an sächsischen Fachschulen entscheidende Qualitätsmängel aufweisen, was eine gravierende Problematik für die Professionalisierung von Erziehern darstellt. Das bedarf dringend der Verbesserung in Form der Etablierung einer fundierten Kompetenzdiagnostik.

Die Ergebnisse der Inhaltsanalyse und die oben aufgezeigten weiteren Schwachstellen in den fachschulischen Rahmenbedingungen begründen die Fragestellungen der vorliegenden Dissertation. Durch die Bearbeitung dieser Fragestellungen erfolgt eine umfassende Auseinandersetzung mit den Anforderungen an die Erzieherausbildung und den in der Kompetenzforschung identifizierten Möglichkeiten, die sächsische Erzieherausbildung stärker auf den zielführenden Kompetenzerwerb und die dazu erforderliche Kompetenzdiagnostik auszurichten.

### 2.3 Fragestellungen der Dissertation

Zu Beginn des Kapitels wurden das gewandelte Berufsbild von Erziehern und die gestiegenen Anforderungen an die Ausbildung dargestellt. Zugleich wurde auf die Professionalisierungsdebatte verwiesen, die für alle Arbeitsfelder der Kinder- und Jugendhilfe einen Mangel an kompetentem Fachkräftenachwuchs konstatiert. Während die bisherigen wissenschaftlichen Untersuchungen oder Studien vor allem auf eine inhaltliche Neugestaltung zielten, fehlte es bislang an umfassenden Untersuchungen zu der Bedeutung der fachschulischen Rahmenbedingungen im Professionalisierungsprozess der angehenden Fachkräfte. An dieser Stelle setzte das vorliegende Kapitel an und zeigte mittels einer Beleuchtung der Inhaltsvorgaben, der Ausbildungsstrukturen, aber auch der aktuellen Ausbildungssituation in Sachsen und der Kompetenzausrichtung der dort eingesetzten

Diagnostikinstrumente, dass es gravierende Mängel in der Qualität der sächsischen Erzieherausbildung gibt. Es ist davon auszugehen, dass diese Mängel dazu führen, dass vermehrt Erzieher aus der Ausbildung hervorgehen, die nicht handlungskompetent in der Berufspraxis agieren können.

Die Dissertation greift diese Problematik auf und setzt sich zum Ziel, einen fachschulspezifischen Lösungsansatz zur Behebung der einzelnen Schwachstellen zu entwickeln. Kurzum: Die sächsische Erzieherausbildung soll kompetenzorientierter gestaltet werden, damit die Lernenden die für den Beruf erforderlichen Kompetenzen zielgerichtet erwerben können und durch eine geeignete Kompetenzdiagnostik das Vorhandensein von Kompetenzen überprüft werden kann.

Auf Basis dieser Zielstellung und der im Kapitel beschriebenen Problemstellungen ergeben sich folgende Fragestellungen für die vorliegende Arbeit:

***Fragestellung 1:***

Was müssen Staatlich anerkannte Erzieher können (über welche Kompetenzen müssen sie verfügen), um die beruflichen Aufgaben der Praxis selbstständig und erfolgreich bewältigen zu können?

***Fragestellung 2:***

Wie kann überprüft werden, ob die angehenden Erzieher über die erforderlichen Kompetenzen verfügen bzw. diese erworben haben?

***Fragestellung 3:***

Womit können Lernprozesse innerhalb der fachschulischen Ausbildung unterstützt werden, um eine zielführende Kompetenzentwicklung zu sichern?

Die Fragestellungen 1 bis 3 beziehen sich auf die Entwicklung eines geeigneten Lösungsansatzes, um die fachschulische Erzieherausbildung zu optimieren. Sie sind Ausgangspunkt der folgenden Kapitel drei und vier, die sich mit den theoretischen Grundlagen von Kompetenzmodellen und der Entwicklung eines fachschulspezifischen Kompetenzmodells für die Erzieherausbildung auseinandersetzen. Dabei wird zunächst untersucht, welche Anforderungen kompetenzorientierte Lehre und Kompetenzdiagnostik haben und welche Möglichkeiten sich für die Kompetenzmodellierung ergeben. Erst wenn klar ist, was Kompetenzen sind und wie diese beschrieben werden (vgl. Kapitel 3), können einschlägige Publikationen auf Hinweise zu den erforderlichen Kompetenzen von Erziehern untersucht und daraufhin ein Modell für die Erzieherausbildung entwickelt werden (vgl. Kapitel 4).

Da es das Ziel der vorliegenden Arbeit ist, das Kompetenzmodell in die Ausbildung zu implementieren, ist es notwendig, den Lösungsansatz empirisch hinsichtlich seiner Gültigkeit zu überprüfen. Die empirische Absicherung ist Gegenstand der vierten Fragestellung:

***Fragestellung 4:***

Wie valide (gültig) ist der erarbeitete Lösungsansatz, d.h. wie hinreichend beschreibt das entwickelte Kompetenzmodell die im Beruf erforderlichen Kompetenzen und wie geeignet ist es, um die fachschulischen Lernprozesse zu unterstützen?

Die empirische Untersuchung des Modells (vgl. Kapitel 5) ermöglicht es, die vierte Fragestellung zu beantworten und die Erarbeitungen im Rahmen der Dissertation zu bewerten.

### **3 Kompetenzmodelle als Ausgangspunkt für Prozesse der Kompetenzentwicklung und Kompetenzdiagnostik in der Ausbildung**

Im vorherigen Kapitel wurde aufgezeigt, dass die sächsische Erzieherausbildung im Aspekt Kompetenzausrichtung von Lehre und Diagnostik deutliche Schwachstellen aufweist. Um die daraufhin abgeleiteten Fragestellungen (vgl. 2.4) bearbeiten und Lösungsansätze für die aufgezeigten Problematiken entwickeln zu können, bedarf es der intensiven Auseinandersetzung mit der Kompetenzforschung. Im Fokus der nachstehenden Erläuterungen und Diskussionen steht die Klärung der Fragestellungen *womit und wie die Kompetenzentwicklung in Ausbildungsgängen unterstützt werden kann* (Fragestellung 3) und *wie überprüft werden kann, ob die zu entwickelnden Kompetenzen vorhanden sind* (Fragestellung 2).

Die Beantwortung der Fragen setzt die Klärung der zentralen Begrifflichkeiten und die Festlegung eines entsprechenden Arbeitsverständnisses von „Kompetenz“ (vgl. 3.1.1) bzw. „beruflicher Handlungskompetenz“ (vgl. 3.1.2) voraus. Erst wenn das Kompetenzverständnis klar definiert wurde, ist die theoretische Auseinandersetzung mit einem geeigneten Lösungsansatz für die aufgezeigte Problematik in der Erzieherausbildung zielführend.

Zur Entwicklung dieser Lösung richtet sich der Blick auf die Erfahrungen im Hochschulkontext zur Kompetenzausrichtung von Studiengängen und Modulprüfungen (vgl. 3.2.1). Dabei wird die zentrale Stellung von Kompetenzmodellen bei der Sicherstellung einer kompetenzorientierten Lehre und Diagnostik aufgezeigt und erläutert, inwieweit die Fachschulausbildung von diesen Erkenntnissen profitieren kann. Daraus leitet sich die Notwendigkeit eines ausbildungsspezifischen Kompetenzmodells ab, für dessen Entwicklung im Rahmen von Abschnitt 3.2.2 die theoretischen Grundlagen geschaffen werden. Basierend auf einer Einführung in die verschiedenen Modellarten und Methoden ihrer Entwicklung erfolgt unter Bezugnahme auf die fachschulischen Rahmenbedingungen eine kritische Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten und Grenzen ihrer Berücksichtigung bei der Entwicklung des Modells für die Erzieherausbildung.

Die wichtigsten Erkenntnisse aus den einzelnen Darstellungen und Diskussionen, welche für den fachschulspezifischen Lösungsansatz relevant sind, werden am Ende des Kapitels zusammengefasst.

### 3.1 Konzeptuelle und begriffliche Grundlagen

#### 3.1.1 Zum Begriff „Kompetenz“

Das Wort „Kompetenz“ ist seit dem 20. Jahrhundert Bestandteil des wissenschaftlichen Jargons. Zur Begriffsklärung verweisen verschiedene Autoren auf den lateinischen Ursprung des Wortes: „Hier ist zum einen das Substantiv *competentia*, zum anderen das Verb *competere* anzuführen, die sich beide auf die Bedeutung von ‚zusammentreffen‘, ‚zusammenfallen‘ oder ‚zustehen‘ beziehen. Ebenso lässt sich das Adjektiv *competens* auffinden, was so viel wie ‚zuständig‘, ‚befugt‘ oder ‚rechtmäßig‘ bedeutet [...]. In der Anwendung zeigen sich folgende Stränge bzw. Lesarten:

- Unterscheidung von Kompetenz in *individuelle Fähigkeits- und Fertigkeitsbündel*, die den Menschen dazu befähigen, Situationen zu bewältigen oder zu erzeugen (erziehungswissenschaftliche, psychologische und linguistische Lesart).
- Gebrauch der Kompetenz in der Rechtsphilosophie und in bürokratischen Organisationsformen als Synonym für *Zuständigkeit* respektive *Handlungsbefugnis*. [...]

In den meisten Abhandlungen [...] wird vorrangig der erste Strang verfolgt“ (Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Pietsch 2011, S. 12; vgl. auch Vonken 2011, S. 21; Gnahs 2010, S. 19).

Die Begriffsverwendung ist an die Erwartung geknüpft, „Wissen und Können in ökologisch valider Weise beschreiben und womöglich messen zu können“ und „so zu vermitteln, dass keine ‚trägen‘ und isolierten Kenntnisse und Fähigkeiten entstehen, sondern anwendungsfähiges Wissen und ganzheitliches Können [...]“ (Klieme & Hartig 2007, S. 13).

Gillen merkt an, dass der Kompetenzbegriff „bereits in den 1970er Jahren vom Deutschen Bildungsrat [...] in die Diskussion eingeführt wurde“, jedoch „erst in den letzten Jahren vielfältige Definitionsversuche unternommen und Konnotationen herausgearbeitet [wurden; B.R.], die den Kompetenzbegriff zu klären suchen“ (Gillen 2006, S. 59). Die zahlreichen in der Fachliteratur zu findenden Definitionen des Kompetenzbegriffes differieren hinsichtlich ihrer Konkretisierung, Detailliertheit und der Einsetzbarkeit im Schulkontext. Genauer gesagt sind sie autoren-, projekt- und fachspezifisch<sup>46</sup>. Darüber hinaus liegen unterschiedliche Kompetenzkonzepte für den allgemeinschulischen und den beruflichen

---

<sup>46</sup> Fachspezifisch im Sinne der einzelnen wissenschaftlichen Fachrichtungen, bspw. Pädagogik, Psychologie, Berufs- und Wirtschaftspädagogik.

Sektor vor (vgl. 3.1.1 und 3.1.2). Die Flut von Definitionen und Wortverwendungen ist umstritten (vgl. u.a. Schott & Azizi Ghanbari 2012, S. 25; Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Pietsch 2011, S. 12; Hensge, Lorig & Schreiber 2011, S. 135), da zumeist eine präzise Definition fehlt (vgl. Schott & Azizi Ghanbari 2012, S. 25f.). Aber auch das Vorhandensein einer Begriffsbeschreibung heißt nicht automatisch, dass diese auch stringent verwendet wird (vgl. ebd.).

Eine eindeutige, klare und hinreichend detaillierte Beschreibung ist jedoch das Fundament der Kompetenzmodellierung und -diagnostik (vgl. Hartig & Klieme 2007, S. 24).

Im Folgenden werden die häufigsten Definitionen, die in einschlägigen Publikationen<sup>47</sup> zu finden sind, erfasst und hinsichtlich ihrer Eignung im Rahmen der vorliegenden Dissertation diskutiert. Auf die Beschreibung der historischen Begriffsentwicklung wird an dieser Stelle verzichtet<sup>48</sup>, weil sie für die Beantwortung der zugrunde liegenden Fragestellungen dieser Arbeit eine untergeordnete Rolle spielt.

Der Deutsche Bildungsrat beschreibt das Grundverständnis von Kompetenz folgendermaßen:

*„Die Bezeichnung Kompetenz bringt zum Ausdruck, daß der Lernerfolg nicht nur in nachgewiesenen Kenntnissen und Fertigkeiten besteht, sondern auch die Fähigkeit zu selbstverantwortetem Handeln im persönlichen, beruflichen und gesellschaftlich-politischen Bereich umfaßt“ (Deutscher Bildungsrat 1974, S. 16).*

Eine präzisere Beschreibung findet sich bei Weinert, dessen Definition in der Fachdiskussion am häufigsten auftaucht (vgl. Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Pietsch 2011, S. 14f.). Nach Weinert sind Kompetenzen zu verstehen als

*„die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001, S. 27f.).*

Problematisch an dieser Begriffsklärung ist, dass unklar bleibt, was genau „kognitiv“ in diesem Verständnis bedeutet (vgl. Schott & Azizi Ghanbari 2012, S. 26). Zudem erscheint der wertende Aspekt „Bereitschaft“ unangemessen, um Kompetenzen zu beschreiben (vgl. ebd., S. 26f.). Die Formulierung „motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften“ verkompliziert darüber hinaus die Kompetenzmodellierung und führt eine damit verbundene Kompetenzdiagnostik an deutliche Machbarkeitsgrenzen. Eine konsequente

---

<sup>47</sup> Es wird nur auf Begriffsklärungen eingegangen, die eine besondere Relevanz für einschlägige Forschungsprojekte bzw. internationale Vergleichsstudien aufweisen oder darüber hinaus als bedeutend erachtet werden.

<sup>48</sup> Eine ausführlichere Diskussion zum Kompetenzbegriff inkl. seiner historischen Entwicklung findet sich u.a. bei Klieme & Hartig 2007, S. 15ff. und bei Weinert 1999.

Verfolgung dieser Definition würde bedeuten, dass sowohl im Modell als auch in jeder Kompetenzmessung und -bewertung Indikatoren berücksichtigt werden müssten, welche die entsprechende Bereitschaft erfassen. Das widerspricht der Idee einer effizienten Leistungsmessung, wie sie im Rahmen der vorliegenden Dissertation vertreten wird.

In einem engen Zusammenhang zu Weinerts Ausführungen (1999) steht die Kompetenzdefinition, die von der OECD im Rahmen des Projektes Defining and Selecting Key Competencies (DeSeCo) verwendet wurde. Sie erweitert Weinerts Begriffsbeschreibung:

*„Eine Kompetenz ist die Fähigkeit zur erfolgreichen Bewältigung komplexer Anforderungen in spezifischen Situationen. Kompetentes Handeln schließt den Einsatz von Wissen, von kognitiven und praktischen Fähigkeiten genauso ein wie soziale und Verhaltenskomponenten (Haltungen, Gefühle, Werte und Motivationen). Eine Kompetenz ist also zum Beispiel nicht reduzierbar auf ihre kognitive Dimension, sie beinhaltet mehr als das“ (OECD 2003, S. 2; übersetzt nach Gnahs 2010, S. 21).*

Auch hier ist der kritische Einwand von Schott & Azizi Ghanbari hinsichtlich der wertenden Komponente in der Definition zu beachten. Ebenso ergibt sich auch hier die Problematik für eine effiziente Kompetenzdiagnostik. Positiv an der Erklärung ist der Hinweis, dass Kompetenzen nicht auf die kognitive Dimension beschränkt werden sollten.

Dass Weinerts Definition die Diskussion zu nationalen Bildungsstandards beeinflusst, zeigt sich daran, dass sie dort teils vollständig übernommen (vgl. u.a. Zeitler, Köller & Tesch 2010, S. 24), teils aber auch erweitert wurde (vgl. u.a. Köller 2010a, S. 530; Köller 2010b; Klieme et al. 2009, S. 72). In einigen dieser Erweiterungen (vgl. u.a. Hartig & Klieme 2006, S. 129) wird dabei von Kompetenzen als Dispositionen<sup>49</sup> gesprochen, was u.a. auf die Arbeiten von Erpenbeck & Heyse zurückgeführt werden kann (vgl. Erpenbeck & Heyse 1999, S. 14).

Koepfen et al. verdeutlichen, dass sich der Kompetenzansatz in den letzten Jahren weiterentwickelt hat (vgl. Koepfen et al. 2008, S. 61). Entsprechend formulierten sie eine erweiterte Definition, in der Bezug auf die Domänenspezifität von Kompetenzen genommen wird:

*“Drawing on Klieme and Leutner (2006; [...]), we define competencies as context-specific cognitive dispositions that are acquired and needed to successfully cope with certain situations or tasks in*

---

<sup>49</sup> Für den Begriff „Disposition“ finden sich folgende Definitionen: „[1] Im Sinne von Anlagen (dispositions) die allgemeine und umfassende Bezeichnung für das Gefüge (Anordnung; Ordnung [...]) der angeborenen neuronalen und/oder psychischen Bereitschaften, bestimmte Erlebnis-, Handlungs- und Verhaltensweisen, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu entwickeln. [2] Bezeichnung für eine bestimmte Eigenart oder Eigenschaft eines Individuums, auf eine Klasse von Situationen in einer spezifischen Weise zu reagieren. Dabei kann auf angeborene Bereitschaften (Anlagen), auf relativ überdauernde Eigenschaften oder auf die Wechselwirkung von Anlage und Umwelt Bezug genommen werden“ (Fröhlich 2010, S. 141). Es ist davon auszugehen, dass in der Kompetenzdefinition von Klieme et al. (2009, siehe oben) Disposition im Sinne von [2] zu verstehen ist.



*specific domains. An essential element of competencies is their context-specificity. [...] Given their context-specificity, competencies have to be acquired by learning and experience in relevant, domainspecific situations. [...] In the construction of competence models, it is, therefore, important to consider and empirically examine the connections between specific competencies and basic cognitive abilities” (Koeppen et al. 2008, S. 62).*

Diese Definition hat durch den Ansatz der Domänenspezifität einen weitreichenden Einfluss auf Kompetenzmodelle der Gegenwart. Aus den zugrunde liegenden Fragestellungen der vorliegenden Arbeit resultiert, dass auch die Kompetenzbeschreibungen für die Erzieherausbildung domänenspezifisch sein müssen, wobei die Domäne die Arbeitsfelder der Kinder- und Jugendhilfe beschreibt, in denen Erzieher tätig sind. Allerdings ist anzumerken, dass trotz des Domänenbezugs zwangsläufig auch Kompetenzen benannt werden, die auch Bestandteil anderer Domänen (Berufen etc.) sind (bzw. dort erforderlich sind).

Insgesamt sind die dargestellten Definitionen für die Nutzung innerhalb der vorliegenden Arbeit ungeeignet, weil sie einerseits zu spezifisch sind, um ein konkretes Modell abzuleiten und andererseits zu stark die kognitiven Dispositionen in den Vordergrund stellen. Die Fragestellungen erfordern ein komplexeres Verständnis von Kompetenzen, das über die o.g. hinausgeht. Um ein Begriffsverständnis zu entwickeln, das hinreichend ist, werden drei Ansätze kombiniert. Jeder dieser Ansätze beschreibt relevante Aspekte des Begriffs, aber erst ihre Kombination ergibt ein vollständiges Bild des Kompetenzkonzeptes (bzw. des praktischen Kompetenzkonstrukts<sup>50</sup>). Die Grundlage bilden die Ausführungen von Bader (1989), welche durch die Kernaussagen von Schott & Azizi Ghandbari (2012) ergänzt und mit Hilfe der Konstruktfacetten von Brand, Hofmeister & Tramm (2005) vervollständigt werden. Aus Baders Definition geht die Erkenntnis hervor, dass Kompetenz das Zusammenwirken von Wissen, Situationswahrnehmung, Reflexion und individuellen Verhaltens ist:

*„Kompetenz reicht über Kenntnisse und Fertigkeiten, die erforderlich sind, um vorgegebene Aufgabenstellungen bearbeiten zu können, weit hinaus; sie umfaßt die subjektive Verarbeitung des Erwerbs von Kenntnissen und Fertigkeiten, d. h. die Erschließung von Wirklichkeit durch Sacherschließung, Reflexion und Urteil mit allen Motivationen und Problemlagen, die diesen Prozeß des*

---

<sup>50</sup> Definition „Konstrukt“: „[1] Aus dem Lat. constructum stammende Bezeichnung für wissenschaftliche Systembegriffe, denen ein Beziehungsnetz von beobachtbaren Variablen und Annahmen [...] zugrunde liegt. [...] Im Unterschied zu K. ist ein Konzept [...] die begrifflich-sprachliche Bezeichnung für eine Mehrheit konkreter Vorstellungsinhalte, die durch Abstraktion und Generalisierung zustande kommt. [2] Man unterscheidet deskriptive und hypothetische oder explikative Konstrukte. [...]“ (Fröhlich 2010, S. 290f.) Von praktischem Konstrukt ist deshalb die Rede, weil „Kompetenzen nicht direkt beobachtbar [sind; B.R.] und sich auf [...] Aufgabemengen [beziehen; B.R.], deren einzelne Aufgaben in der Regel nicht alle realisiert werden können (Bedeutungsüberschuss). [...] Wenn also im Bildungswesen von Lehrzielen, Kompetenzen oder Schülerfähigkeiten die Rede ist, dann handelt es sich [...] um Konstrukte, die den Charakter von Konstrukten haben, ohne dass diese wissenschaftlich untersucht sein müssen“ (Schott & Azizi Ghanbari 2012, S. 49).

*einzelnen begleiten mögen. Kompetenz ist individuelle Kompetenz. Insofern trägt der Kompetenzbegriff einerseits der Einsicht Rechnung, daß Handlungen an Bedingungen und Vorerfahrungen des handelnden Subjekts gebunden sind, andererseits bringt er die im Subjekt angeborenen Dispositionen [...] zur Geltung“ (Bader 1989, S. 74).*

Dabei ist für den Kompetenzerwerb genauso wie für die Kompetenzdiagnostik entscheidend, dass zwar Kenntnisse und Fertigkeiten ein Bestandteil von Kompetenz sind, aber erst deren situationsspezifische Anwendung, d.h. die Auswahl geeigneter Kenntnisse und Fähigkeiten zur Bewältigung einer konkreten Situation auf Basis der Problemwahrnehmung, ganzheitliche Kompetenzen determiniert<sup>51</sup>.

Um beschreiben zu können, was das kompetente Handeln in berufsspezifischen Situationen im Erzieheralltag ausmacht, wird die Definition von Schott & Azizi Ghanbari genutzt. Die Autoren vertreten die Auffassung, dass eine Kompetenzdefinition, welche die Grundlage für das Modell, die Kompetenzentwicklung im Unterricht und die Kompetenzdiagnostik bildet, nur dann konsequent verfolgt werden kann, wenn sie einen festsetzenden, zweckmäßigen Charakter hat (vgl. Schott & Azizi Ghanbari 2012 und 2008, S. 29f.). Der Mehrwert ihres Ansatzes liegt in der direkten Umsetzbarkeit. Er verweist nicht nur auf wesentliche Elemente des Kompetenzverständnisses (die „Grundstruktur von Kompetenzen“, Schott & Azizi Ghanbari 2008, S. 29) sondern stellt zugleich einen übergeordneten Ansatz der Kompetenzmodellierung dar:

*„Eine Kompetenz ist eine Fähigkeit. Sie wird beschrieben durch die Angabe:*

- 1. einer bestimmten Menge von Aufgaben, die man ausführen kann, wenn man die betreffende Kompetenz besitzt; diese Aufgabenmenge kann Teilmengen verschiedener Aufgabenarten beinhalten; und*
- 2. von einem Kompetenzgrad oder, bei mehreren Teilmengen von Aufgaben, von mehreren Kompetenzgraden, die festlegen, wie gut man diese Aufgaben ausführen kann, wenn man die betreffende Kompetenz besitzt. [...]*
- 3. Eine Kompetenz beschreibt eine Fähigkeit, die durch gewisse Nachhaltigkeit charakterisiert ist, d.h. sie sollte als Eigenschaft einer Person längere Zeiträume überdauern“ (ebd., S. 30).*

Ihre Definition basiert u.a. auf folgenden Annahmen:

- „Kompetenzen sind oft nicht rein ‚kognitiv‘, sie können auch sozial-emotionale und/oder sensumotorische Anteile haben [...]“ (ebd., S. 36).

---

<sup>51</sup> Für eine solche Aussage müssen entsprechend auch Leistungsmessungen über eine Wissensabfrage hinausgehen.

- Kompetenzen sind im Kontext von Bildungsprozessen im Schul- und Ausbildungskontext präskriptiv<sup>52</sup>, d.h. „Präskriptionen mit normativem Charakter“ (Schott & Azizi Ghanbari 2008, S. 44).
- Domänenspezifische Kompetenzen sind abhängig von der konkreten Domäne, für die sie beschrieben werden und unterscheiden sich von anderen psychischen Fähigkeiten (vgl. ebd., S. 43).
- „[...] Kompetenzen sind immer durch einen Inhalts- und Verhaltensaspekt gekennzeichnet“ (Schott & Azizi Ghanbari 2012, S. 71).
- Die Angabe von Aufgaben entspricht der „Beschreibung eines bestimmten Verhaltens [...], unabhängig davon, ob es ausgeführt wird oder ausgeführt werden soll, also eine Operationsbeschreibung. [...] ‚Aufgabe‘ ist [...] gleichbedeutend mit ‚Operation‘“ (ebd., S. 58).
- Darüber hinaus bezieht sich der Begriff „Aufgaben“ nicht auf einzelne, konkrete Aufgaben im Sinne von Items, sondern auf Aufgabenmengen/-klassen (vgl. ebd., S. 59).

Aufgrund ihres starken Praxisbezugs erscheint diese Definition für eine Anwendung im Rahmen der vorliegenden Dissertation geeignet. Die Berücksichtigung der Aufgabenmengen stellt eine ideale Basis für die präzise Kompetenzbeschreibung dar, welche es Dozenten ermöglicht, diese direkt in den Unterricht zu übertragen und somit eine fundierte Kompetenzentwicklung zu sichern. Darüber hinaus vereinfacht die Beschreibung der Aufgaben ihre Einbindung in Leistungsmessungen und ermöglicht damit eine hinreichende Kompetenzdiagnostik im Rahmen von Ausbildung und Abschlussprüfungen.

Es zeigt sich, dass das Kompetenzverständnis von Brand, Hofmeister & Tramm eine große Schnittmenge mit den Definitionen von Bader und Schott & Azizi Ghanbari aufweist. Es handelt sich dabei nicht um eine explizite Definition, sondern um die Zusammenfassung von Facetten des Kompetenzbegriffes, die innerhalb der ULME-Projekte (Untersuchung von Leistungen, Motivation und Einstellungen) erfolgte. Demnach sind Kompetenzen stets subjektbezogen<sup>53</sup>, wissensbasiert, lern- und erfahrungsabhängig und mehrdimensional konzeptualisiert (vgl. Brand, Hofmeister, Tramm 2005, S. 4f.).

Die Zusammenführung der drei Kompetenzansätze ergibt ein komplexes Begriffsverständnis, anhand dessen deutlich wird, in welchen Aspekten die zu erwerbenden Kompetenzen von Erziehern beschrieben werden müssen. Eine solche allgemeine Definition ist

---

<sup>52</sup> „Präskriptive Kompetenzen beschreiben Ziele von beabsichtigten Maßnahmen, nämlich von geplanten Unterweisungen“ (Schott & Azizi Ghanbari 2012, S. 71f.).

<sup>53</sup> Bohlinger verweist darauf, dass es sich hierbei um eine Spezifik von *Kompetenz* im Unterschied zur englischsprachigen Konzeption *competence* handelt (Letztere ist objektbezogen) (vgl. Bohlinger 2006, S. 9).

allerdings für den verfolgten Zweck der Dissertation nicht hinreichend. Da es sich um eine Berufsausbildung handelt, für die die Kompetenzen deklariert werden sollen, sind weitere Kriterien bei der Beschreibung zu beachten, die aus einem spezifischeren Kompetenzkonstrukt resultieren. Die sog. „berufliche Handlungskompetenz“ prägt seit einigen Jahren die Kompetenzforschung im tertiären Bereich und unterscheidet sich teils deutlich vom allgemeinen Kompetenzverständnis. Deshalb befasst sich der folgende Abschnitt genauer damit und leitet aus einer kurzen Darstellung der Spezifik die wesentlichen Anforderungen an die Beschreibung der Erzieherkompetenzen ab.

### 3.1.2 Berufliche Handlungskompetenz als spezifisches Kompetenzkonstrukt

Ein wesentlicher Unterschied zwischen dem allgemeinen Kompetenzverständnis und dem Konstrukt der beruflichen Handlungskompetenz ist, das Letztere einen ganzheitlicheren Ansatz verfolgt, bei dem verschiedene Kompetenzdimensionen differenziert werden (vgl. u.a. Brand, Hofmeister & Tramm 2005, S. 6).

Der anthropologische Ursprung des Dimensionsansatzes ist in Roths Werk (1976; 1971) zu sehen. Darauf und auf verschiedene andere Dimensionierungsvorschläge wird in Abschnitt 3.2.2.2.1 eingegangen. Zunächst sei an dieser Stelle auf Roths Kompetenzverständnis verwiesen, das der Differenzierung von Kompetenzdimensionen zugrunde liegt:

*„Auf den handelnden Menschen bezogen haben wir die zu entwickelnde Handlungsfähigkeit in Sacheinsicht, Sozialeinsicht und Werteinsicht differenziert [...], die integriert [...] jene Handlungskompetenz zu erzeugen haben, die das Prädikat Mündigkeit rechtfertigt. »Einsicht« sollte den Grad von Rationalität bestimmen, [...] »Kompetenz« sollte den Grad der Verhaltenseinsicht anzeigen, der zum Handeln befähigt, beides ist an kritischer Kreativität als der Voraussetzung für schöpferische Änderungen und Innovationen orientiert“ (Roth 1976, S. 595).*

Daraus kann abgeleitet werden, dass Handlungskompetenz im Allgemeinen eine Art Sammelkonstrukt darstellt, welches einzelne Kompetenzbereiche bzw. -dimensionen zusammenfasst<sup>54</sup>. Das Vorhandensein dieser Kompetenzen ist als notwendige Voraussetzung für erfolgreiches und vollständiges Handeln in kontextspezifischen Situationen anzusehen (vgl. ebd.). Die Spezifizierung „berufliche Handlungskompetenz“ bezieht sich entsprechend auf Situationen, die im Berufsalltag auftreten und die „Bearbeitung von konkreten beruflichen Vollzügen“ (Breuer 2005, S. 24) erfordern.

Obwohl teilweise zu lesen ist, dass dem Konstrukt „berufliche Handlungskompetenz“ keine explizite, einheitliche Theorie zugrunde liegt (vgl. u.a. Scheib 2005, S. 79), wird der

---

<sup>54</sup> Teilweise ist auch von Kompetenzarten (vgl. u.a. Gnahn 2010, S. 26), Kompetenztypen (vgl. u.a. Schott & Azizi Ghanbari 2012, S. 89), Handlungsdimensionen (vgl. Ott 2007, S. 181) oder Teilkompetenzen (vgl. Scheib 2005, S. 80) die Rede.

„Grundstein für das in der Berufspädagogik übernommene Leitbild der umfassenden beruflichen Handlungskompetenz und die Gliederung der Handlungskompetenz in drei Dimensionen“ (Gillen 2006, S. 72) in Roths Aussagen zur menschlichen Handlungsfähigkeit gesehen (vgl. u.a. auch Klieme & Hartig 2007, S. 20). Roth unternimmt dabei eine Unterteilung in verschiedene „Systeme“ und verweist darauf, dass deren Zusammenwirken den Menschen zum Handeln befähigt:

*„Beim handelnden Menschen treten die unterschiedlichen Systeme [...] nicht getrennt in Erscheinung, sondern in ihrer Kooperation. Aber auch diese entwickelt sich unter dem Einfluß von Umwelt und Erziehung über eine Reihe aufsteigender Fortschrittsstufen, bis jenes Niveau menschlicher Handlungsfähigkeit erreicht wird, das wir begründet als reif, mündig, produktiv, kritisch, selbstbestimmt und verantwortlich beurteilen dürfen“ (Roth 1976<sup>55</sup>, S. 381).*

Dabei benennt er – ähnlich zu Schott & Azizi Ghanbari – Kompetenz als Fähigkeit (vgl. ebd., u.a. S. 389) und differenziert „Sach-, Sozial- und Wertbezüge der Situation, in der eine Entscheidung zu fällen ist und in der gehandelt werden muss“ (ebd., S. 383). Im gleichen Satz verweist er auf den hohen Stellenwert der „»kritischen Reflexion«“ (ebd.), die als eigene Dimension aufgefasst werden kann<sup>56</sup>. Bekannt ist Roth allerdings vor allem für die Strukturierung der Handlungskompetenz in die drei Dimensionen Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz (vgl. ebd., S. 219; S. 539ff.).

Auch heutige Ansätze greifen diese Unterteilung auf, um berufliches Handeln zu beschreiben. Teilweise weisen sie jedoch starke Unterschiede im Konstruktverständnis und den darauf aufbauenden Dimensionierungen auf. Einige Autoren differenzieren dabei zwei Richtungen, denen einzelne Ansätze zugeordnet werden können (vgl. u.a. Scheib 2005, S. 80; ähnlich auch Sloane 2007, S. 13). Die handlungstheoretische (auch prozessorientierte) Richtung geht davon aus, dass das Vorhandensein von Kompetenz zur Performanz im Sinne einer vollständigen Handlung führt bzw. diese ermöglicht:

*„Berufliche Handlungskompetenz lässt sich demnach als die Fähigkeit beschreiben, Handlungen zur Bearbeitung und Lösung berufstypischer Aufgaben bzw. Situationen vollständig – im Sinne eigener Zielsetzung, Information, Planung, Durchführung, Kontrolle und Bewertung – ausführen zu können“ (Scheib, 2005, S. 80; vgl. u.a. auch Ott 2007, S. 179ff.).*

Die handlungs-/kompetenzanalytische (auch dispositionsorientierte) Richtung fokussiert hingegen nicht das Handlungsergebnis, sondern bezieht sich stärker auf die Klärung der Frage, welche Kompetenzen eine Person benötigt, „um in beruflichen Situationen erfolg-

---

<sup>55</sup> Vgl. auch erste Auflage 1971.

<sup>56</sup> Diese Annahme resultiert aus Roths Darstellungen. Allerdings spricht er nicht explizit von der Dimension der kritischen Reflexion.

reich agieren zu können“ (Scheib 2005, S. 80). Für die Zielstellung der vorliegenden Arbeit und die Klärung von Fragestellung 1, ist diese Richtung von zentraler Bedeutung. Auch hier prägt Weinert ein verbreitetes Verständnis:

*“[...] action competence includes all those cognitive, motivational and social prerequisites necessary and/or available for successful learning and action. [...] The theoretical construct of action competence comprehensively combines those intellectual abilities, content-specific knowledge, cognitive skills, domain-specific strategies, routines and subroutines, motivational tendencies, volitional control systems, personal value orientations, and social behaviors into a complex system” (Weinert 1999, S. 10).*

Um Handlungskompetenz als Arbeitsbegriff im Rahmen dieser Arbeit zu verwenden, ist Weinerts Definition nicht zielführend, da sie auf einer zu abstrakten Ebene das Konstrukt beschreibt und dabei die Praxisnähe des Konstrukts vernachlässigt. Bei Ott findet sich eine handhabbarere Beschreibung, welche die elementaren Komponenten der beruflichen Handlungskompetenz präzisiert:

*„Konstitutive Fähigkeiten beruflicher Handlungskompetenz sind [...] beruflicher Sachverstand, Selbstständigkeit im Denken und Handeln, zwischenmenschliche Kooperation und Sachinteresse als motivationalen Faktor“ (Ott 2007, S. 30f.).*

Aus dieser Erläuterung wird eine wesentliche Erkenntnis für die Arbeitsdefinition von beruflicher Handlungskompetenz im Rahmen der Dissertation abgeleitet: *Berufliche Kompetenz ist deklariert als selbständiges Handeln und Denken in einer spezifischen Domäne.* Damit wird die Selbstständigkeit im Handeln nicht, wie u.a. bei Ott oder in den Vorgaben der Kultusministerkonferenz (vgl. KMK 2011a; KMK 2011b), als Bestandteil der Handlungskompetenz gesehen, sondern als deren Kern. Gestärkt wird diese Auffassung durch das (allgemeine) Kompetenzverständnis, dass die Europäische Union im Rahmen des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) verfolgt (vgl. Europäische Kommission<sup>57</sup>). Weiter spezifiziert werden kann das Verständnis des Konstruktes durch die Betrachtung verschiedener Postulate, die Breuer zur Begriffsklärung anführt.

*Berufliche Handlungskompetenz (vgl. Breuer 2005, S. 24ff.):*

- *ist die Kombination aus und die Folge von Interdependenzen zwischen allgemeinen und domänenspezifischen Kompetenzen (die jeweils vermittelbar sind);*
- *spiegelt sich im Indikator „Bewältigung beruflicher Anforderungen“ wider;*

---

<sup>57</sup> Die Kompetenzdefinition wurde dem Merkblatt „Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen – Deskriptoren zur Beschreibung der Niveaus des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR)“ entnommen, in dem keine Angabe zum Erscheinungsjahr gemacht wird.

- *wird leistungsbezogen erfasst und unterscheidet dabei verschiedene Entwicklungsstufen (vom Neuling bis zum Experten);*
- *erfasst die Komplexität der domänenspezifischen Handlungen und den Prozesscharakter bei ihrer Bewältigung.*

Die Definition enthält die zentralen Annahmen, die mit dem Konstrukt verbunden sind. Daraus kann geschlussfolgert werden, dass die Beschreibung der Erzieherkompetenzen am Handlungsprozess mit seinen einzelnen Schrittfolgen ausgerichtet sein muss und diese wiederum anhand der beruflichen Anforderungen und Aufgaben der Praxis zu begründen sind. Die Kompetenzen müssen daher mittels der Deklaration komplexer Handlungen und vollständiger Handlungsprozesse beschrieben werden (vgl. Winther 2010, S. 250).

Zusammenfassend gehen aus den Darstellungen und Diskussionen der Abschnitte 3.1.1 und 3.1.2 folgende wichtige Erkenntnisse für die Beschreibung der Erzieherkompetenzen hervor:

- Kompetenz ist die Fähigkeit, auf Basis verschiedener allgemeiner und domänenspezifischer Wissensarten (die genauer zu spezifizieren sind), eine Situation wahrzunehmen, einzuschätzen und solche Handlungsweisen zu entwickeln, die zur Situationsbewältigung geeignet sind. Es handelt sich dabei um zeitüberdauernde kognitive, sozial-emotionale und psychomotorische Fähigkeiten.
- Berufliche Handlungskompetenz spiegelt sich im domänenspezifischen selbstständigen Handeln und Denken wider. Dabei ergeben sich im Kontext eines Berufsfeldes spezifische Situationen, die wiederum spezifische Kompetenzen zu ihrer Bewältigung erfordern. Eine berufliche Handlung ist dabei als Prozess zu verstehen.
- Die Entwicklung von Kompetenzen ist erfahrungsgeleitet und basiert auf einem Lernprozess, der von ständiger Reflexion begleitet und vorangebracht wird. Kompetenzorientierter Unterricht muss demnach primär die Gelegenheit zum Erfahrungsaufbau bzw. zur situationsadäquaten Anwendung von Wissen bieten.

Nachdem ausführlich dargestellt wurde, was unter „Kompetenz“ und insbesondere unter „beruflicher Handlungskompetenz“ im Rahmen der Dissertation verstanden wird, kann im nächsten Schritt die inhaltliche Auseinandersetzung mit der Frage erfolgen, *womit bzw. wie die Lernprozesse in der Ausbildung unterstützt werden können, damit die Lernenden berufliche Handlungskompetenzen entwickeln* (vgl. Fragestellung 3). Mit die-

ser Frage sind zwei Aspekte verbunden, die in den folgenden Abschnitten aufgegriffen und erläutert werden müssen: a) Die Identifizierung eines geeigneten Lösungskonzeptes und b) die Bestimmung seiner determinierenden Elemente. Ersteres bezieht sich auf die Klärung der Frage, wie eine Lösung prinzipiell aussehen könnte und Letzteres darauf, was im Einzelnen in welcher Form erforderlich ist, um das Lösungskonzept auf die Erzieherausbildung zu übertragen.

Der folgende Abschnitt befasst sich im Detail mit der Fragestellung 3 und insbesondere mit den dabei zu klärenden Aspekten. Dazu wird der Ansatz des Constructive Alignment aufgegriffen, der sich im Hochschulkontext zur Kompetenzausrichtung von Lehre und Diagnostik etabliert hat.

## 3.2 Constructive Alignment und Kompetenzmodelle

### 3.2.1 Constructive Alignment zur Kompetenzausrichtung von Lehre und Diagnostik

Ebenso wie in der sächsischen Erzieherausbildung war auch die Lehrerbildung mit der Kritik konfrontiert, unzureichend auf das Handeln in der Praxis vorzubereiten (vgl. Schaper 2009, S. 167; Schaper, Hilligus & Reinhold 2009, S. 1). Zur Lösung der Problematik wurde der Ansatz des Constructive Alignment genutzt, um das Studium stärker auf die Entwicklung von Handlungskompetenz auszurichten und die Lernprozesse der Studierenden stärker unterstützen zu können. Es handelt sich dabei um ein ganzheitliches Verständnis von Kompetenzentwicklung und die Unterstützung des Erwerbsprozesses durch die Ausrichtung von Lehre und Diagnostik an den sog. Learning Outcomes<sup>58</sup> der Bildungsgänge. Biggs & Tang präzisieren den Gegenstand des Ansatzes und erläutern, weshalb die Zielausrichtung für die Kompetenzentwicklung von zentraler Bedeutung ist:

*“‘Constructive’ comes from the constructivist theory that learners use their own activity to construct their knowledge as interpreted through their own existing schemata. ‘Alignment’ is a principle in curriculum theory that assessment tasks should be aligned to what is intended to be learned, as in criterion-referenced assessment. [...] The intended outcomes specify the activity that students should engage if they are to achieve the intended outcome as well as the content the activity refers to. [...] Focusing on what and how students are to learn, rather than on what topics the teacher is to teach, requires that an intended learning outcome [...] specifies not only what is to be learned, the topic, but how it is to be learned and to what standard. [...] However, when the aim of teaching is, that students learn specified content to acceptable standards, aligning the assessment of learn-*

---

<sup>58</sup> Learning Outcomes sind die Ziele von Lerneinheiten (vgl. Schaper 2012, S. 47). Mit der Bestimmung dieser Lernziele ist zu klären, was z.B. angehende Erzieher am Ende der Lerneinheit können sollen (vgl. ebd.). Weit verbreitet war zuvor die Verwendung des Begriffs „Output“, der sich eher auf „prozessnahe Ergebnisse wie bestandene Tests oder Absolventenzahlen“ (Reglin 2011, S. 160) bezieht. Im Gegensatz dazu fokussiert der Begriff Outcome „die weiterführenden Effekte eines Prozesses“, d.h. „die in einem Lern- oder Arbeitsbereich erworbene Handlungsfähigkeit“ (ebd.).



*ing to what is to be learned is not only logical, it is more effective in getting students to learn” (Biggs & Tang 2011, S. 97f.).*

Im Kern des Constructive Alignment geht es also um die Klärung folgender Fragen:

- Was müssen die Lernenden am Ende können, d.h. über welche Kompetenzen sollen sie verfügen? (= Frage des Lernziels bzw. des Learning Outcome)
- Wie können diese Kompetenzen (bzw. ihr Vorhandensein) überprüft werden? (= Frage nach einem geeigneten Diagnostikinstrument zur Kompetenzerfassung)

Die Beschreibung der Learning Outcomes umfasst nicht nur die Auflistung einzelner Fähigkeiten, sondern muss auch aufzeigen, wie diese Fähigkeiten erlernt werden sollen und welches Niveau/welcher Standard zu erreichen ist (vgl. Biggs & Tang 2011, S. 98). Mit der Frage, welche Kompetenzen zu erwerben sind, ist die Frage verknüpft, wie der Lernprozess unterstützt werden kann. Dabei bekommt das ursprünglich negativ konnotierte Phänomen des „teaching to the test“<sup>59</sup> (vgl. Helmke 2007, S. 63) eine positive Wendung: Wenn Tests die Learning Outcomes abbilden, die aus dem Handeln in komplexen Situationen und der Anwendung von Fachwissen bestehen, heißt das, dass der Unterricht methodisch und inhaltlich so aufgebaut sein muss, dass es den Lernenden möglich ist, diese Aufgaben zu bewältigen (andernfalls wären die Leistungsmessungen nicht valide, vgl. Sacher 2009, S. 38). Klassenarbeiten, Prüfungen etc. unterstützen den Erwerbsprozess, indem in der Ausbildung geeignete Lehr- und Lernarrangements verankert werden, „wie beispielsweise Ansätze des situierten sowie handlungs- und problemorientierten Lernens“ (Schaper 2012, S. 54), die eine Lernzielerreichung durch die „mehrperspektivische und kriteriengeleitete Auseinandersetzung mit [...] Sachverhalten“ (ebd., S. 55) innerhalb „übender und transferorientierter Lerngelegenheiten“ (ebd., S. 56) ermöglichen. Leistungsmessungen müssen dazu „angemessen in den Lernkontext eingebettet [...] [sein; B.R.], um einen Lernprozess im Hinblick auf die zu erwerbende Kompetenz anzuregen“ (ebd., S. 62).

Festzuhalten ist, dass Lernziele (Learning Outcomes), Kompetenzdiagnostik und Kompetenzentwicklung miteinander verzahnt sind. Um die Erzieherausbildung kompetenzorientiert zu gestalten, muss erfasst und beschrieben werden, welche Kompetenzen von den Lernenden zu erwerben sind. Damit die Learning Outcomes eindeutig und klar

---

<sup>59</sup> Das „teaching to the test“-Phänomen besagt, dass Lernende sich nur auf das vorbereiten (nur das Lernen), was der Lehrer „hören“ möchte. Dabei steht nicht der Erwerb umfassender Kompetenzen im Vordergrund, sondern das Auswendiglernen von Fakten, um die Leistungsmessung möglichst gut zu bestehen.

definiert werden können und um „sie [...] einer Messung bzw. Prüfung zugänglich zu machen, bedarf es sogenannter Kompetenzmodelle bzw. -profile“ (Schaper 2012, S. 42).

Da aktuell kein einschlägiges Kompetenzmodell für die sächsische Erzieherausbildung existiert, in dem die Learning Outcomes hinreichend beschrieben sind, bedarf es der Entwicklung eines solchen Modells im Rahmen der vorliegenden Arbeit. Aus dem zugrunde liegenden Verständnis vom Kompetenz und beruflicher Handlungskompetenz resultiert, dass in diesem Modell die Berufsaufgaben von Erziehern berücksichtigt werden müssen und der Handlungsprozess, der mit ihnen verbunden ist. Weiterhin ist es notwendig, die Inhalts- und Verhaltensaspekte der Kompetenzen zu beschreiben, die zur Bewältigung der Berufsaufgaben erforderlich sind. Über diese inhaltliche Rahmensetzung hinaus ist zu klären, welche Form bzw. Struktur das Modell haben soll und wie diese entwickelt werden kann. Mit diesen Aspekten der Kompetenzmodellierung befasst sich der folgende Abschnitt. Er gibt einen vertieften Einblick in die verschiedenen Modellarten und in ausgewählte Entwicklungsstrategien. Diese werden hinsichtlich ihrer Eignung für die Entwicklung des Kompetenzmodells für die Erzieherausbildung diskutiert.

### 3.2.2 Kompetenzmodelle im Überblick

Das Wort Modell ist ebenso häufig verwendet und unterschiedlich definiert wie die oben bereits diskutierten Begriffe Kompetenz und (berufliche) Handlungskompetenz. Im Duden werden der lateinische Ursprung und neun verschiedene Grundverständnisse aufgeführt, wobei das folgende für den in der Arbeit besprochenen Kontext ausgewählt sei:

*„Modell [...] vereinfachte Darstellung der Funktion eines Gegenstandes od. des Ablaufs eines Sachverhalts, die eine Untersuchung od. Erforschung erleichtert od. erst möglich macht“ (Duden Fremdwörterbuch 2001, S. 642).*

Laut Gilbert, Boulter & Rutherford können wissenschaftliche Modelle verschiedenen Gegenstands sein, d.h. Objekte, Systeme und Ideen genauso wie Abläufe beschreiben (vgl. Gilbert, Boulter & Rutherford 1998, S. 92). Sie sind methodische Hilfsmittel zur wissenschaftlichen Argumentation (vgl. ebd., S. 92f.) und dienen z.B. in der Kompetenzforschung dazu,

- die prozessbeteiligten Teilkompetenzen bei der Bewältigung einer (beruflichen) Handlung oder Lösung einer Problemsituation systematisch darzustellen (= Strukturmodelle),

- die voraussichtliche/wahrscheinliche Kompetenzentwicklung theoretisch abzubilden (= Entwicklungsmodelle) und
- den Kompetenzstand von Lernenden einzuordnen und zu bewerten (= Stufen- bzw. Niveaumodelle<sup>60</sup>).

Kompetenzmodelle erschließen und beschreiben theoretisch ein spezifisches Kompetenzkonstrukt (bspw. die mathematische Kompetenz in der Primarstufe).

Die in verschiedenen Studien beschriebenen Kompetenzmodelle unterscheiden sich in der Detailliertheit der Kompetenzbeschreibungen und in der Konstruktionsmethodik. Ein wesentliches Defizit gegenwärtiger und zurückliegender Kompetenzmodellierungen ist laut Schott & Azizi Ghanbari die primäre Ausrichtung auf die Kompetenzdiagnostik, bei der die Dependenz von Kompetenzentwicklung und -diagnostik nicht ausreichend beachtet wird (vgl. Schott & Azizi Ghanbari 2012, S. 142; vgl. auch Blum 2010, S. 15f.). Schott & Azizi Ghanbari fordern deshalb: „Als Beschreibung einer präskriptiven Kompetenz sollte [...] ein Kompetenzmodell gleichermaßen die kompetenzorientierte Konstruktion des Unterrichts und der Lernerfolgskontrolle ermöglichen [...]“ (ebd.). Um eine direkte Übernahme des Modells in ein Unterrichtskonzept zu ermöglichen, ist dabei der Auflösungsgrad der Kompetenzbeschreibungen entscheidend. Je grober der Auflösungsgrad ist, desto schwieriger gestaltet sich für Dozenten die Unterstützung der Entwicklungsprozesse und die Kompetenzdiagnostik (vgl. ebd. S. 140).

Aus den bisherigen Erläuterungen folgt eine wesentliche Erkenntnis für die Modellierung im Rahmen der vorliegenden Arbeit. Um dem Anspruch der Grundlagenbildung für die Kompetenzausrichtung von Unterricht und Diagnostik gerecht zu werden, sollte das Kompetenzmodell der Erzieherausbildung alle drei Modellarten vereinen. Das Strukturmodell bildet die Basis und präzisiert die Kompetenzbestandteile. Gleichzeitig sollte ein Entwicklungsmodell Auskunft darüber geben, wie diese Kompetenzen zusammenhängen, d.h. welche Fähigkeit z.B. Voraussetzung zum Erwerb einer anderen ist (vgl. u.a. Franke 2005, S. 52ff.). Ebenso bedarf es einem Niveaumodell, mit dem der Kompetenzstand von Lernenden bewertet und transparent abgebildet werden kann.

Aus diesen Überlegungen resultiert die schematische Darstellung in Abbildung 3.1 (siehe nächste Seite). Sie veranschaulicht, wie die einzelnen Teilmodelle aufeinander aufbauen und bringt zum Ausdruck, dass die Kombination der Modellarten die Grundlage für die ganzheitliche Kompetenzausrichtung der Erzieherausbildung bildet.

---

<sup>60</sup> Kritische Anmerkungen zur Verwendung des Begriffs „Kompetenzniveau“ sind bei Franke 2005, S. 47 zu finden.

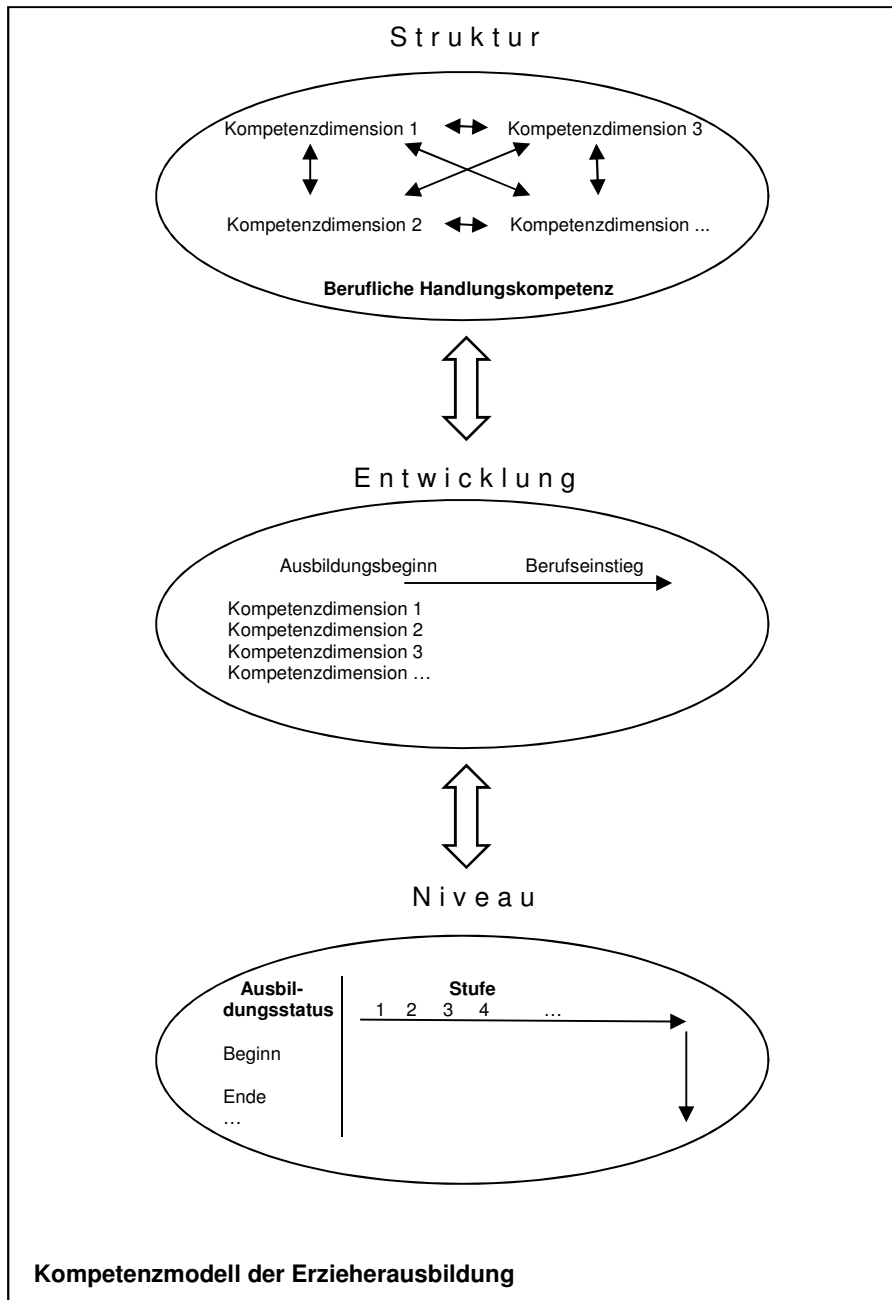


Abbildung 3.1: Schematische Darstellung zum ganzheitlichen Modellansatz im Rahmen der Dissertation

Um diesen ganzheitlichen Modellansatz zu realisieren und ein solches Modell zu entwickeln, ist eine umfassendere Darstellung der einzelnen Modellcharakteristiken notwendig. Erst wenn diese herausgearbeitet und daraus spezifische Anforderungen an das Modell abgeleitet wurden, kann das Modell theoretisch fundiert entwickelt werden.

### 3.2.2.1 Strukturmodelle

Die Kompetenzstruktur wird laut Winther durch das anforderungssituationsspezifische Zusammenwirken von Teilkompetenzen bestimmt (vgl. Winther 2010, S. 37). Die Aufgabe und Hauptfunktion von Strukturmodellen ist demzufolge dieses Zusammenwirken zu beschreiben und aufzuzeigen, welche (Teil-)Kompetenzen in welchem Interdependenzverhältnis zu einander stehen (vgl. u.a. Winther 2010, S. 38). Im Folgenden werden verschiedene Strukturierungen bzw. Dimensionierungen und ihre Spezifik dargestellt, kritisch betrachtet und ihr möglicher Nutzen für das zu entwickelnde Modell beschrieben.

#### 3.2.2.1.1 Kompetenzdimensionen als Strukturierungsbasis

Die Teilkompetenzen, von denen angenommen wird, dass sie bei der Bewältigung einer Situation oder Aufgabe beteiligt sind, werden in der Literatur häufig als Dimensionen von Kompetenz bezeichnet (vgl. u.a. Hensge, Lorig & Schreiber 2011, S. 143; Winther 2010, S. 38; Oelkers & Reusser 2008, S. 310; Hartig & Klieme 2006, S. 132). Sie bilden ein Gerüst, das die im Handlungsprozess beteiligten (Teil-)Fähigkeiten differenziert (vgl. auch Klieme et al. 2009, S. 74).

In einigen Quellen wird darauf verwiesen, dass diese Dimensionen empirisch festzulegen sind (vgl. u.a. Hartig & Klieme 2006, S. 132). Andere nehmen von dieser Vorgehensweise Abstand und plädieren stattdessen für eine theoriegeleitete Entwicklung auf Basis von Praxisanforderungen (vgl. u.a. Schott & Azizi Ghanbari 2012, S. 62; Brand, Hofmeister & Tramm 2005, S. 6f.).

Im Kontext der Berufs- und Bildungsforschung werden hauptsächlich fünf Dimensionen unterschieden (vgl. u.a. Reetz 2008, S. 41; Edelmann & Tippelt 2007, S. 133; Ott 2007, S. 180; Baethge et al. 2006, S. 41; Schelten 2004, S. 172; Bader 1989, S. 75; Deutscher Bildungsrat 1974, S. 50). Diese sind laut KMK wie folgt definiert (KMK 2011a, S. 15f.):

**Fachkompetenz** ist die „Bereitschaft und Fähigkeit, auf der Grundlage fachlichen Wissens und Könnens Aufgaben und Probleme zielorientiert, sachgerecht, methodengeleitet und selbstständig zu lösen und das Ergebnis zu beurteilen.“

**Selbstkompetenz** ist die „Bereitschaft und Fähigkeit, als individuelle Persönlichkeit die Entwicklungschancen, Anforderungen und Einschränkungen in Familie, Beruf und öffentlichem Leben zu klären, zu durchdenken und zu beurteilen, eigene Begabungen zu entfalten sowie Lebenspläne zu fassen und fortzuentwickeln. Sie umfasst Eigenschaften wie Selbstständigkeit, Kritikfähigkeit, Selbstvertrauen, Zuverlässigkeit, Verantwortungs- und Pflichtbewusstsein. Zu ihr gehören insbesondere auch die Entwicklung durchdachter Wertvorstellungen und die selbstbestimmte Bindung an Werte.“

**Sozialkompetenz** ist die „Bereitschaft und Fähigkeit, soziale Beziehungen zu leben und zu gestalten, Zuwendungen und Spannungen zu erfassen und zu verstehen sowie sich mit anderen rational und verantwortungsbewusst auseinanderzusetzen und zu verständigen. Hierzu gehört insbesondere auch die Entwicklung sozialer Verantwortung und Solidarität.“

**Methodenkompetenz** ist die „Bereitschaft und Fähigkeit zu zielgerichtetem, planmäßigem Vorgehen bei der Bearbeitung von Aufgaben und Problemen [...]“

**Kommunikative Kompetenz** ist die „Bereitschaft und Fähigkeit, kommunikative Situationen zu verstehen und zu gestalten. Hierzu gehört es, eigene Absichten und Bedürfnisse sowie die der Partner wahrzunehmen, zu verstehen und darzustellen.“

**Lernkompetenz** ist „Bereitschaft und Fähigkeit, Informationen über Sachverhalte und Zusammenhänge selbstständig und gemeinsam mit anderen zu verstehen, auszuwerten und in gedankliche Strukturen einzuordnen. Zur Lernkompetenz gehört insbesondere auch die Fähigkeit und Bereitschaft, im Beruf und über den Berufsbereich hinaus Lerntechniken und Lernstrategien zu entwickeln und diese für lebenslanges Lernen zu nutzen.“

Abweichend von Ansätzen, die alle fünf Dimensionen als eigenständig betrachten, benennt das Kompetenzorientierte Qualifikationsprofil für die Erzieherausbildung nur zwei Hauptdimensionen: Die *Fachkompetenz*, welche die Unterkategorien Wissen und Fertigkeiten umfasst und die *Professionelle Haltung*, die aus den Teilbereichen Selbstständigkeit und Sozialkompetenz besteht (vgl. KMK 2011b, S. 10ff.).

Die Dimensionierung im Qualifikationsprofil basiert auf dem Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR<sup>61</sup>), der eine identische Dimensionierung vornimmt, jedoch die Bezeichnung „Professionelle Haltung“ durch „Personale Kompetenz“ ersetzt (die Teilbereiche bleiben erhalten) (vgl. AK DQR 2011, S. 5). Methodenkompetenz wird dabei als sog. Querschnittskompetenz (vgl. ebd., S. 4) verstanden. Der DQR ist einer der bedeutendsten Orientierungsrahmen zur Gestaltung von Kompetenzprofilen. Er bildet (zumeist) in Kombination mit dem Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (QR SArb) von Bartosch, Maile & Speth (2008) die Basis für verschiedene nationale Orientierungsrahmen und Qualifikationsprofile (z.B. Orientierungsrahmen für Hochschulen - Frühpädagogik studieren (Robert Bosch Stiftung 2008); Qualifikationsprofil „Frühpädagogik (Autorengruppe Fachschulwesen 2011); Qualifikationsrahmen für BA-Studiengänge „Kindheitspä-

---

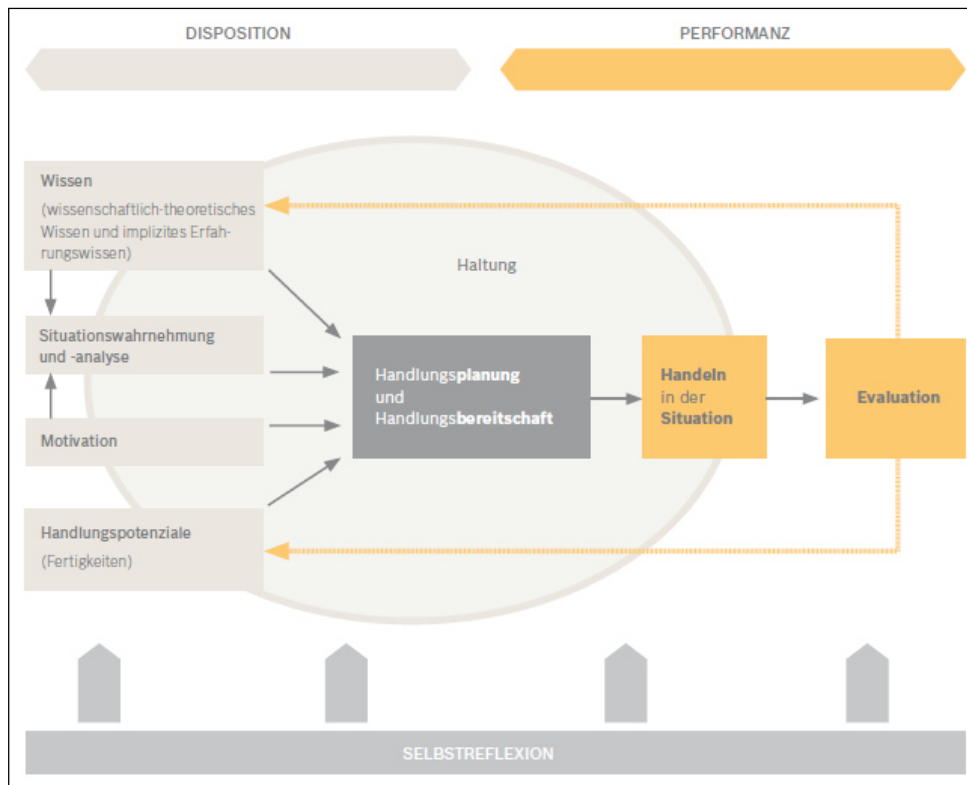
<sup>61</sup> Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Pietsch (2011) verglichen im Rahmen ihrer Expertise zur Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte verschiedene Qualifikationsrahmen der fach- und hochschulischen Ausbildung und verweisen auf den Unterschied zwischen dem DQR und dem Europäischen Qualifikationsrahmen in Bezug auf die Dimensionierungen: „Während der EQR<sup>61</sup> zwischen Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen differenziert, bezieht sich der DQR direkt auf Kompetenzen [...]“ (Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Pietsch 2011, S. 33).

dagogik“/„Bildung und Erziehung in der Kindheit“ (BundesArbeitsGemeinschaft Bildung und Erziehung in der Kindheit e.V. (BAG-BEK) 2009).

Der Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (QR SArb) wurde als Orientierung für die Gestaltung von Studiengängen der Sozialen Arbeit entwickelt (vgl. Bartosch, Maile & Speth 2008, S. 5) und „folgt [...] der gedanklichen Linie von Erweiterung und Vertiefung von Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kompetenzen und Haltungen mit der Möglichkeit zur Spezialisierung im Arbeits- und Forschungsgebiet der Sozialen Arbeit“ (ebd.). Der QR SArb nimmt keine explizite Kompetenzdimensionierung vor, sondern benennt konkret die Handlungskomponenten, die Teil der sozialpädagogischen Aktion sind. Die Aufteilung erinnert dabei stark an eine Mischung aus der kognitiven und affektiven Lernzieltaxonomie (vgl. Anderson & Krathwohl 2001; Bloom 1976; Krathwohl, Bloom & Masia 1975). Der Vorteil eines solchen Ansatzes ist, dass die einzelnen Handlungskompetenzen bzw. Teilkompetenzen nicht künstlich separiert und in die Dimensionen eingeordnet werden, sondern die Ganzheitlichkeit im Handeln berücksichtigt wird und die Dimensionsverzahnung erhalten bleibt.

Für die Frühpädagogik wurde ein Dimensionierungsansatz entwickelt, der noch genauer den Handlungsprozess und das Zusammenspiel einzelner Fähigkeiten abbildet. Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Pietsch entwickelten ein Prozessmodell (vgl. Abbildung 3.2), in dem die Komponenten „Wissen“, „Situationswahrnehmung“, „Motivation“ und „Handlungspotenziale“ in den Prozess des Handelns eingebettet sind. Dabei berücksichtigen Sie, dass die Evaluation und Selbstreflexion des eigenen Handelns in diese Komponenten rückgekoppelt wird. Die Autoren erläutern das Modell wie folgt:

*„Die Grundlagen zur Handlungsfähigkeit resultieren aus dem wechselseitigen Zusammenspiel von (a) implizitem wissenschaftlich-theoretischem Wissen, (b) impliziten Erfahrungswissen, das in professionellen Kontexten immer wieder auch in reflektiertes Erfahrungswissen transformiert werden sollte, (c) Fähigkeiten und Fertigkeiten, beispielsweise methodischer und didaktischer Art. Die Handlungsbereitschaft wird [...] durch die [...] Situationswahrnehmung und Situationsanalyse sowie aktuelle Motivation beeinflusst. Das Denken und Handeln [...] wird [...] von einer anderen Dimension geprägt, nämlich von handlungsgeleitenden Orientierungen, Werthaltungen und Einstellungen. [...] Aus der Handlungsplanung und der Handlungsbereitschaft resultiert das konkrete Handeln [...], das [...] evaluiert wird und dann auf Wissen, Motivation und Handlungspotenziale zurückwirkt“ (Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Pietsch 2011, S. 18).*



Quelle: Robert Bosch Stiftung 2011, S. 42<sup>62</sup>.

Abbildung 3.2: Allgemeines Kompetenzmodell nach Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Pietsch

Als große Vorteile dieses Modells werden die Darstellung zum Zusammenwirken von Kompetenzen und Performanz sowie die Berücksichtigung der Evaluationsrückkopplung gesehen. Es ist dazu geeignet, den allgemeinen Handlungsprozess zu beschreiben und kann für das Kompetenzmodell der Erzieherausbildung genutzt werden, um die erforderlichen Handlungsschritte und Kompetenzaspekte bei der Bewältigung komplexer Berufsaufgaben zu formulieren (vgl. 4.3.3). Der Ansatz ermöglicht es, verschiedene Teilfähigkeiten in der Modellierung zu beachten, ohne sie künstlich zu trennen.

Die Beschreibung der Teilfähigkeiten muss im Kompetenzmodell der Erzieherausbildung allerdings präziser erfolgen und dabei die Inhalts- und Verhaltensaspekte der Kompetenzen verdeutlichen. Da die übergeordneten Learning Outcomes präskriptive Kompetenzen sind (vgl. ebd., S. 71f.), können zur Ausdifferenzierung die Methoden zur detaillierten Beschreibung von Lernzielen genutzt werden (vgl. Schott & Azizi Ghanbari 2012, S. 114ff.). Der Taxonomieansatz hat sich dabei als geeignete Vorgehensweise herausgestellt (vgl. u.a.; Baethge et al. 2006, S. 42ff.; Brand, Hofmeister & Tramm 2005, S. 12, Hofmeister

<sup>62</sup> Aufgrund der schlechteren Qualität der Abbildung in der Originalquelle (Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Pietsch 2011, S. 17) wurde auf die Darstellung in der Publikation der Robert Bosch Stiftung zurückgegriffen.



2005, S. 1ff.; Franke 2005, S. 11). Unter dem Begriff „Taxonomien“<sup>63</sup> sind Klassifikationssysteme zu verstehen, die „eine hierarchische Ordnung von Lernzielen in einem Funktions- bzw. Verhaltensbereich“ (Franke 2005, S. 11) ermöglichen (vgl. auch Anderson & Krathwohl 2001, S. 4).

Wie Taxonomien aufgebaut sind und welchen konkreten Nutzen sie für die Kompetenzmodellierung im Rahmen der Arbeit haben, wird im nächsten Abschnitt erläutert.

### 3.2.2.1.2 Die Nutzung von Matrizen und Taxonomien zur Ausdifferenzierung der Dimensionen

Eines der einfacheren Klassifikationssysteme, das 1949 erstmals beschrieben wurde, ist die zweidimensionale Tyler-Matrix. Die tabellarische Übersicht beschreibt in den Zeilen die Inhaltsaspekte (bspw. die Themengebiete im Curriculum) und in den Spalten die Verhaltensaspekte (z.B. „Verständnis wichtiger Fakten und Prinzipien“, Tyler 1973, S. 57), die von Dozenten selbst benannt werden müssen. Das konkrete Lernziel wird bestimmt, indem für jeden Inhalt das zu erzielende Verhalten festgelegt wird<sup>64</sup>.

Auf der Tyler-Matrix begründen die heute bekanntesten Taxonomierungsansätze von Bloom (1976<sup>65</sup>) und Krathwohl, Bloom & Masia (1975<sup>66</sup>). Diese wurden entwickelt, um die Verhaltensklassen im affektiven bzw. kognitiven Bereich eindeutiger festlegen und damit die Lernziele präziser beschreiben zu können. Anderson & Krathwohl<sup>67</sup> überarbeiteten beide Ansätze und entwickelten eine Taxonomie, die aktuell weit verbreitet ist. Die Autoren fügten der ursprünglich eindimensionalen Taxonomie der Wissensarten eine zweite Dimension hinzu, sodass diese Wissensarten auf kognitive Prozesse bezogen werden können (vgl. Anderson & Krathwohl 2001, S. 5). In den Zeilen der Taxonomie ist die Wissensdimension angeordnet und in den Spalten die Prozessdimension. Daraus ergibt sich die vielbeschriebene Taxonomie, die in Tabelle 3.1 schematisch dargestellt ist.

Auf Basis der Taxonomie wird das Lernziel bspw. für ein Unterrichtsfach durch eine Zuordnung präzisiert, bei der das notwendige Wissen mit der erforderlichen Verarbeitungsstufe verknüpft wird (z.B. Anwenden von prozeduralem Wissen über spezifische Methoden). Ein Lernziel umfasst dementsprechend (genauso wie u.a. auch bei Tyler) nicht alle Kategorien der Prozess- und Wissensdimension.

---

<sup>63</sup> Teilweise wird auch von Matrizen gesprochen (z.B. „Klassifikationsmatrix“; vgl. Brand, Hofmeister & Tramm 2005, S. 11; Hofmeister 2005), was auf die Darstellungen von Tyler (1973) zurückführbar ist.

<sup>64</sup> Dazu werden in einem ersten Schritt die Schnittpunkte zwischen den Zeilen und Spalten durch Kreuze markiert und in einem weiteren Schritt die Lernziele genauer definiert (vgl. Tyler 1973, S. 51ff.).

<sup>65</sup> Die englische Originalausgabe erschien erstmals 1956.

<sup>66</sup> Die englische Originalausgabe erschien erstmals 1964.

<sup>67</sup> Zu den Hauptautoren zählt auch David R. Krathwohl, der sowohl an der Taxonomie im kognitiven Bereich (Bloom 1976) als auch an der Taxonomie im affektiven Bereich (Krathwohl, Bloom & Masia 1975) mitgearbeitet hat.

Tabelle 3.1: Die Lehrzieltaxonomie nach Anderson & Krathwohl (2001)

		Kognitiver Prozess					
		Erinnern	Verstehen	Anwenden	Analysieren	Evaluieren	Kreieren/ Erschaffen
Wissensarten	Faktenwissen						
	Terminologisches Wissen						
	Wissen über spezifische Details und Elemente						
	Konzeptuelles Wissen						
	Wissen über Klassifizierungen und Kategorisierungen						
	Wissen über Prinzipien und Generalisierungen						
	Wissen über Theorien, Modelle und Strukturen						
	Prozedurales Wissen						
	Wissen über subjekt-spezifische Fertigkeiten und Algorithmen						
	Wissen über subjekt-spezifische Techniken und Methoden						
	Wissen über Kriterien zur Festlegung geeigneter Prozeduren						
	Metakognitives Wissen						
	Strategisches Wissen						
	Wissen über kognitive Aufgaben, inkl. geeignetem kontextuellen und konditionellen Wissen						
	Selbstwissen						

Quelle: Anderson & Krathwohl 2001, Innenseite Einband und S. 27ff.

Aus Tabelle 3.1 geht hervor, dass Anderson & Krathwohl die Wissensdimension in vier Kategorien einteilen (Faktenwissen sowie prozedurales, konzeptuelles und metakognitives Wissen) und die Prozessdimension in sechs Kategorien<sup>68</sup>. Die verschiedenen Wissensarten (bzw. Wissensdimensionen) unterscheiden sich in ihrem Abstraktionsgrad, wobei die Abstraktion beim metakognitiven Wissen am höchsten ist (vgl. Anderson & Krathwohl 2001, S. 5). Inwieweit das Wissen vom Lernenden genutzt werden kann bzw. genutzt werden soll, ist eine Frage der kognitiven Verarbeitung. Anders gesagt: Mit Hilfe der Lernzieltaxonomie kann beschrieben werden, welche kognitiven Prozesse die einzelnen Lernziele erfordern (vgl. ebd., S. 30). Anderson & Krathwohl unterscheiden dabei sechs Stufen, die in ihrer Komplexität vom Erinnern (= erste Stufe) über das Anwenden bis zum Erschaffen von Neuem (Theorien, Informationen, Modellen, Lösungsansätzen etc.; = sechste Stufe) ansteigen.

<sup>68</sup> Die einzelnen Kategorien wurden bereits im vergangenen Kapitel im Rahmen der Inhaltsanalyse von Leistungsmessungen umfassend definiert (siehe 2.2.2.2, S. 33ff.). Deshalb wird hier auf eine erneute detaillierte Darstellung verzichtet.

Mit Hilfe der Lernzieltaxonomie ist es im Rahmen der Arbeit möglich, die für den Erzieherberuf erforderlichen Kompetenzen<sup>69</sup> in ihren Inhalts- und Verhaltensaspekten genauer zu beschreiben. Die Inhaltsaspekte können dabei anhand der Wissensdimension und die Verhaltensaspekte mittels der kognitiven Prozessdimension präzise beschrieben werden.

Über die Arbeit von Anderson & Krathwohl hinaus existieren weitere Taxonomierungsansätze (vgl. u.a. Achtenhagen & Baethge 2007, S. 55f.; Brand, Hofmeister & Tramm 2005, S. 10ff.; Hofmeister 2005, S. 5; Shavelson & Ruiz-Primo 1999, S. 103f.; Seel 2000, S. 30f., Harrow 1972, S. 96f.; Simpson 1972, S. 62), die jedoch für die vorliegende Arbeit eine untergeordnete Rolle spielen.

Zurückkommend auf die Frage, wie Taxonomierungsansätze zur Ausdifferenzierung der Dimensionen von Kompetenzstrukturmodellen beitragen, kann Folgendes festgehalten werden: Die Lernzieltaxonomie nach Anderson & Krathwohl ist dazu geeignet, die verschiedenen Kompetenzdimensionen in einem Modell zu erfassen. Das soll an einem Beispiel verdeutlicht werden: Angenommen das mit Hilfe der Taxonomie festgelegte Lernziel lautet: *„Der Lernende ist in der Lage, das Wissen über die Methoden der sozialen Arbeit situations- und adressatenspezifisch im Berufsalltag anzuwenden“*. Dann wird nicht nur die Kompetenzdimension „Methodenkompetenz“ im Themengebiet spezifiziert (Methoden der sozialen Arbeit), sondern zugleich auch im Kompetenzniveau (situations- und adressatenspezifisch anwenden können).

Nun wurde in Abschnitt 3.2.2.1.1 darauf hingewiesen, dass Kompetenzdimensionen miteinander verzahnt sind und eine explizite Trennung für die Beschreibung von Kompetenzen wenig sinnvoll ist. Das hat Auswirkungen auf die Entwicklung des Strukturmodells, weil darin die einzelnen Dimensionen in ihrem Zusammenwirken berücksichtigt werden müssen. Dabei stellt sich die Frage, wie eine solche Verzahnung dargestellt werden kann. Eine Antwort darauf ergibt sich bei der Betrachtung der Komplexität beruflicher Aufgaben und der Identifizierung der einzelnen Kompetenzdimensionen, die zur Bewältigung der Aufgabe erforderlich sind. So umfasst bspw. die Aufgabe *„Bildungsprozesse begleiten“* (nach den o.g. Definitionen) mindestens die Dimensionen Fach-, Selbst- und Methodenkompetenz. Wenn Kompetenzen entsprechend durch die Angabe der Aufgaben beschrieben werden, die bei Vorhandensein der Kompetenz bewältigt werden können (so wie es im Kompetenzverständnis von Schott & Azizi Ghanbari formuliert ist; siehe 3.1.1, S. 52), dann ist die Aufgabenbeschreibung der Schlüssel zur Dimensionsverzahnung. Das Kompetenzstrukturmodell müsste dementsprechend aus einzelnen Aufgaben aufgebaut sein.

---

<sup>69</sup> In Abschnitt 3.1.1 (siehe S. 53) wurde auf das Kompetenzverständnis von Schott & Azizi Ghanbari verwiesen, das von sog. präskriptiven Kompetenzen (zu erwerbende Fähigkeiten mit normativem Charakter) ausgeht. Diese Kompetenzen sind gleichzusetzen mit Lernzielen von Unterricht und Ausbildung, weshalb die Taxonomie von Anderson & Krathwohl zur Beschreibung von Kompetenzen genutzt werden kann.

Um diese Aufgaben präzise zu beschreiben, eignet sich das AOLK-Verfahren von Schott & Azizi Ghanbari, das u.a. auf dem Taxonomieansatz von Anderson & Krathwohl basiert. Dabei handelt es sich um ein Aufgabenbeschreibungsformat, was zugleich einen spezifischen Modellierungsansatz darstellt. Eine hinreichend genaue Aufgabenbeschreibung erfolgt dabei durch die Angabe der Aufgabenbezeichnung (Name), der **Aufgabenstellung** und -lösung (was hier dem Inhaltsaspekt entspricht), dem **Operator**, mit dem die **Lösung** erreicht werden soll (entspricht hier dem Verhaltensaspekt) und dem **Kompetenzgrad**. Letzteres gibt an, „wie gut die betreffende Aufgabe gelöst werden soll“ (Schott & Azizi Ghanbari 2012, S. 62). Das Format gibt die „Struktur der Aufgabenbeschreibung“ (ebd., S. 58) vor und ermöglicht „eine analytisch genaue Bestimmung des Inhalts- und Verhaltensaspekts von Kompetenzen“ (ebd., S. 81):

*„Der Inhaltsaspekt findet sich in den Zuständen (also in Aufgabenstellung und -lösung), der Verhaltensaspekt, auch Operator genannt, beschreibt die Änderung von der Aufgabenstellung zur Aufgabenlösung. Eine Kompetenz [...] lässt sich oft in mehrere Teiloperationen zerlegen [...]“ (ebd.).*

Ein Beispiel für die Anwendung des Formats ist in Tabelle 3.2 wiedergegeben:

Tabelle 3.2: Die Anwendung des AOLK-Formats am Beispiel der Kompetenzen eines Kochs

<b>Kompetenzname</b>	<b>Aufgabenstellung</b>	<b>Operator</b>	<b>Aufgabenlösung</b>	<b>Kompetenzgrad</b>
Vier Grundrechenarten beherrschen	Rechnen Sie aus: [Stichprobe von Aufgabenstellungen aus den vier Grundrechenarten im Rahmen der üblichen Aufgaben eines Kochs]	Anwenden?	Die gestellten Aufgaben werden gelöst	95% richtige Lösungen
Die einzelnen Essensbestandteile ansprechend auf dem Teller arrangieren können	Verteilen und Gestalten Sie die vorliegenden Essensbestandteile auf dem Teller so, dass ein appetitlicher und ästhetisch ansprechender Gesamteindruck des Gerichts entsteht! [vorgegeben verschiedene Arten und Formen von Tellern und Essensbestandteilen]	Anwenden? Kreativität? Ästhetisch Gestalten?	Das Gericht ist auf dem ausgewählten Teller arrangiert, ggf. sind bestimmte Essensbestandteile besonders gestaltet	Bei dem Gericht wurde beachtet: 1) eine geeignete Tellerform wurde gewählt 2) die einzelnen Essensbestandteile wurden ansprechend verteilt ...
Die Kompetenz eines Kochs, einer Köchin haben	[Mit allen Aufgabenstellungen aus dem Ausbildungsplan für Koch/Köchin konfrontiert werden]	verschiedene Operationen	[Bei allen entsprechenden Aufgabenstellungen zu einer Lösung gelangen]	[Angabe von Gütekriterien für die jeweilige Aufgabenlösung]

Quelle: Schott & Azizi Ghanbari 2012, S. 82.

Das Beschreibungsformat bietet viele Vorteile. Es ermöglicht die konkrete Beschreibung von (Teil-)Kompetenzen mit Hilfe unterschiedlicher Auflösungsgrade<sup>70</sup>, wobei Routine- und Problemsituationen gleichermaßen berücksichtigt werden können. Damit können alle Kompetenzen und Teilkompetenzen der Erzieherprofession für verschiedene Tätigkeitsfelder angegeben werden. Als praxisrelevanter Vorteil wird die Möglichkeit zur direkten Übernahme in den Unterricht gesehen. Das Format bildet zudem eine ideale Basis für die Kompetenzdiagnostik, weil die Aufgabenstellungen konkretisiert werden können und damit ohne großen Aufwand für eine Leistungsmessung zugänglich sind.

Eine derartige Kompetenzstrukturierung, die hinreichend präzise Beschreibungen von den einzelnen Inhalts- und Verhaltensaspekten umfasst, bildet auch eine solide Basis für Aussagen zur Kompetenzentwicklung. Genauer gesagt können für verschiedene Entwicklungsstufen verschiedene Aufgabenbeschreibungen vorgenommen werden.

Von Interesse ist zudem, inwieweit das AOLK-Format geeignet ist, um darauf aufbauend ein Kompetenzentwicklungsmodell zu entwickeln. Um diese Frage beantworten zu können, muss geklärt werden, was Entwicklungsmodelle sind und welche Anforderungen an sie gestellt werden.

### 3.2.2.2 Entwicklungsmodelle

Das Ziel von Kompetenzentwicklungsmodellen ist, die Komplexität der Kompetenzentwicklung anhand der Unterscheidung verschiedener Entwicklungsstufen und den am Erwerb beteiligten bzw. den erwerbsbeeinflussenden Faktoren vereinfacht darzustellen. Sie beschreiben den theoretisch angenommenen Entwicklungsverlauf (vgl. u.a. Klieme et al. 2009, S. 77). Franke formuliert diesbezüglich sehr treffend: „Mit dem Begriff Kompetenzentwicklung ist die Vorstellung verknüpft, dass über verschiedene Stufen hinweg etwas Höherwertiges entsteht. Unklar ist, was eigentlich geschieht und was genau entsteht, wenn sich höherwertige Strukturen herausbilden“ (Franke 2005, S. 9). Entsprechende Modellierungen versuchen diesbezüglich Klarheit zu schaffen.

Die theoretischen Annahmen zum Entwicklungsverlauf werden nicht willkürlich formuliert, sondern basieren auf Erkenntnissen der Entwicklungspsychologie, wobei insbesondere Piagets Modell der kognitiven Entwicklung als grundlegend angesehen wird (vgl. u.a. Wintner 2010, S. 42; Ott 2007, S. 38; Gillen 2006, S. 92; Franke 2005, S. 52ff.):

*„Zentral ist die Annahme, dass in jeder Entwicklungsstufe die vorhergehenden einfacheren Stufen differenziert erfasst und neu integriert werden. Dies impliziert, dass die Vorgänge beim Lernenden*

---

<sup>70</sup> Unter Auflösungsgrad verstehen Schott & Azizi Ghanbari die Detailliertheit von Beschreibungen (vgl. u.a. Schott & Azizi Ghanbari 2012, S. 79ff.). Vergleichbar ist die Differenzierung zwischen Grob- und Feinzielen (vgl. ebd., S. 80).

*sehr detailliert zu erfassen sind. So sind Art und Umfang der kognitiven Repräsentation, Lernschwierigkeiten bzw. -hindernisse, Lerngelegenheiten oder auch vorunterrichtliche Vorstellungen Faktoren, die die qualitativen Unterschiede der Denk- und Problemlösemodi hinsichtlich gleicher Probleme in den verschiedenen Alters- bzw. Entwicklungsstufen begründen können“ (Winther 2010, S. 42).*

Winther kommt zu dem Schluss, dass bisherige Ansätze von Entwicklungsmodellen zwar auf die zu berücksichtigenden Faktoren bei der Stufenfestlegung verweisen, aber die konkreten Entwicklungsstufen nicht eindeutig und nachvollziehbar aufzeigen (vgl. Winther 2010, S. 42). Darüber hinaus kritisiert sie die verbreitete Methodik der Modellherleitung: „Kompetenzentwicklungsmodelle müssen davon ausgehen, dass Kompetenzerwerb und -verlauf von vielseitigen Interaktionen des Lernenden mit der Umwelt geprägt sind. Bislang ist dies, in den Strukturgleichungsanalysen und Distanzmodellen, die vorrangig als empirische Methoden eingesetzt werden, nicht befriedigend umgesetzt [...]“ (ebd., S. 43). Gnahs verweist in diesem Kontext auf die Unterscheidung zwischen dem bewussten (intentionalen) und unbewussten Kompetenzerwerb (vgl. Gnahs 2010, S. 44), wobei prinzipiell beide Arten im Modell beachtet werden müssten. Gleiches gilt für die Einflussfaktoren des Kompetenzerwerbs. Zu ihnen zählen (vgl. ebd., S. 45; vgl. auch Franke 2005, S. 54):

- körperliche Voraussetzungen,
- Begabung,
- persönliche Dispositionen,
- Motivation und Interesse,
- emotionaler Zustand,
- Vorwissen und Fähigkeiten,
- Erfahrungen.

Unabhängig dieser Faktoren ergibt sich aufgrund der Kompetenzkomplexität eine weitere Schwierigkeit bei der Beschreibung bzw. Modellierung der Kompetenzentwicklung, auf die Franke aufmerksam macht:

*„Bedenkt man, dass Kompetenzen mehrdimensionale Entitäten sind und die Entwicklung in einzelnen ‚Dimensionen‘ (= Konstituenten/Faktoren/Merkmale) der Kompetenz multidirektional und mit unterschiedlicher Geschwindigkeit verlaufen kann [...], wird man kaum erwarten können, dass alle Dimensionen zu einem bestimmten Zeitpunkt einen bestimmten Level erreicht haben. Es gibt auch keine allgemeingültige ‚Formel‘ für das Maß an Performanzveränderung, welche die sehr unterschiedlichen Größen der Kompetenz (etwa Intelligenzniveau, mentale Modelle, Strategien, Fertigkeiten, Einstellungen usw.) miteinander ‚verrechnen‘ würde. Darüber hinaus wird die Erfassung der systemischen und prozessualen Verknüpfungsstruktur der Konstituenten dadurch erschwert, dass*

*einzelne Konstituenten relativ stabil und nur langfristig entwickelbar, andere dagegen relativ schnell veränderbar sind“ (Franke 2005, S. 46f.).*

Aus der Betrachtung der entwicklungsbedingenden Faktoren resultiert die Frage, ob die Beschreibung eines gültigen Entwicklungsmodells für die Erzieherausbildung überhaupt möglich ist und wenn ja, welcher Art dieses sein muss, inwieweit die Einflussfaktoren berücksichtigt werden können und wo die Entwicklung beginnt und wo sie „endet“<sup>71</sup>.

Es wird angenommen, dass die Entwicklung eines solchen Modells nahezu unmöglich ist. Beispielsweise bedingen die Zugangsvoraussetzungen, dass die Lernenden mit unterschiedlichen Bildungs- und Berufsabschlüssen und verschiedenen praktischen Erfahrungen in die Ausbildung kommen. Die Klassen in den Fachschulen können daher in einer Einrichtung extrem heterogen sein und in einer anderen Fachschule bzw. in einer anderen Jahrgangsstufe sehr homogen. Diese Faktoren haben einen beeinflussen die Kompetenzentwicklung. Entsprechend muss schon aufgrund der Zugangsvoraussetzungen die Gültigkeit eines Entwicklungsmodells im Kontext der Erzieherausbildung in Frage gestellt werden.

Während ein Entwicklungsmodell im klassischen Sinn kategorisch ausscheidet, erscheint es sinnvoll das Modell so aufzubauen, dass es dazu geeignet ist, den Kompetenzentwicklungsprozess zu unterstützen. Es ist davon auszugehen, dass ein systematischer Aufbau der Lehre die Basis für eine zielführende und vertiefte Kompetenzentwicklung ist. Die Initiierung und Unterstützung des Kompetenzerwerbs wird dabei in der zunehmenden Komplexitätssteigerung der einzelnen Aufgabenmengen im Verlauf der Ausbildung gesehen. Sie müssen im Modell so angeordnet werden, dass sie aufeinander aufbauen. Dieser Ansatz resultiert aus der Überlegung, dass komplexe Berufsaufgaben aus verschiedenen Teilaufgaben bestehen, deren Bewältigung Kompetenzen aus anderen (vorgelagerten) Aufgaben umfasst. Wenn bspw. die Berufsaufgabe *Bildungsprozesse begleiten* lautet, dann geht diese u.a. einher mit der Planung und Gestaltung des Begleitprozesses sowie mit der Reflexion über das eigene pädagogische Handeln. Um diese einzelnen Schritte erfolgreich und fachlich zu bewältigen, benötigt der Erzieher verschiedene Kompetenzen, z.B. die Fähigkeit zur Erfassung des Bildungsthemas der Adressaten und die methodisch geleitete Bewertung zum Entwicklungsstand.

Eine Berücksichtigung dieser einzelnen Prozessschritte im Modell bedeutet, dass dort aufgeführte komplexe Aufgabenmengen auf Teilfähigkeiten zurückgreifen müssen, die Bestandteil vorgeordneter Aufgabenmengen waren. Für den Lernprozess resultiert aus dieser Anordnung die Notwendigkeit, das zuvor Erlernte immer wieder aufzugreifen, zu

---

<sup>71</sup> Im Sinne des lebenslangen Lernens ist davon auszugehen, dass der Entwicklungsprozess bis zum Lebensende andauert. Die Frage ist deshalb, bis wohin die Entwicklung gänzlich vorhersagbar ist.

nutzen und kontextspezifisch mit Neuem zu ergänzen. Das lässt erwarten, dass die Kompetenzen zunehmend vertieft und erweitert werden.

Wird dieser Ansatz eines entwicklungsförderlichen Aufbaus vertreten, ist die Kompetenzmodellierung mit Hilfe des AOLK-Formats möglich. Die entwickelten Aufgabenklassen müssten dabei lediglich in eine Art Rangfolge gebracht werden und Bezug aufeinander nehmen.

Weiter oben wurde darauf verwiesen, dass ein ganzheitlicher Ansatz eines Kompetenzmodells neben der Struktur und Entwicklung von Kompetenzen auch Aussagen zum Kompetenzniveau treffen sollte. Es ist davon auszugehen, dass das AOLK-Format auch dazu geeignet ist, verschiedene Niveaus zu berücksichtigen bzw. anhand der Aufgabenmengen abzuleiten. Im Folgenden werden die Charakteristik von Niveaumodellen und die Anforderungen an die Entwicklung dieser Modelle aufgezeigt.

### 3.2.2.3 Niveaumodelle

Es ist davon auszugehen, dass ein enger Zusammenhang zwischen dem Aufzeigen verschiedener Entwicklungsstufen und dem Ausprägungsgrad einer Kompetenz (Kompetenzniveau) besteht (vgl. Franke 2005, S. 49). Während im vorangehenden Abschnitt bereits die Problematik der Modellierung von Kompetenzentwicklungen aufgezeigt wurde, befasst sich die nachstehende Diskussion mit der Frage, welche Kriterien ein Niveaustufenmodell berücksichtigen muss, damit es für alle mit der Erzieherprofession bzw. Erzieherausbildung konfrontierten Personen transparent und handhabbar ist. Der Ausgangspunkt dieser Diskussion bzw. der Kriterienherleitung ist die Annahme, dass die Beschreibung von Kompetenzniveaus resp. Kompetenzstufen und die Zuordnung der individuellen Performanz des Lernenden zu einer konkreten Stufe ein wesentlicher Bestandteil des Kompetenzdiagnostikprozesses<sup>72</sup> ist.

Niveaustufungen<sup>73</sup> helfen dabei, die Frage zu klären „über welchen Grad an Kompetenz ein Individuum verfügt“ (Winther 2010, S. 40). Dahingehende Kompetenzmodelle „liefern [...] wissenschaftlich begründete Vorstellungen darüber, welche Abstufungen eine Kompetenz annehmen kann bzw. welche Grade oder Niveaustufen sich [...] feststellen lassen“ (Klieme et al. 2009, S. 74). Die „Feststellung“ der Stufen erfolgt zumeist ohne Berücksichtigung

---

<sup>72</sup> Im Rahmen der Dissertation wird angenommen, dass der Kompetenzdiagnostikprozess das Messen/ Erfassen von Kompetenzen und die Bewertung sowie Beurteilung des Kompetenzstandes umfasst.

<sup>73</sup> Franke spricht sich aufgrund der graduellen und individuellen Kompetenzentwicklung gegen die Verwendung des Begriffes „Niveau“ aus und empfiehlt stattdessen eher von „Kompetenzprofilen“ zu sprechen (vgl. Franke 2005, S. 47). Die von Franke dargestellte Argumentation wird als plausibel erachtet. Um der Begriffsvielfalt innerhalb der Kompetenzforschung keinen weiteren Begriff hinzuzufügen bzw. um eine Verwirrung zu vermeiden, wird an dieser Stelle dennoch von „Kompetenzniveau“ und dem hier als Synonym verstandenen Wort „Kompetenzstufe“ gesprochen.



sichtigung der Kompetenzentwicklung durch eine empirische Aufgabenanalyse (vgl. u.a. Winther 2010, S. 40; Klieme et al. 2009, S. 133). Hierfür wird die Aufgabenschwierigkeit betrachtet: „Empirisch betrachtet sind Kompetenzniveaus [...] nichts anderes als formale Abschnitte auf einer kontinuierlichen Skala der Kompetenzmesswerte [...]. Die Interpretation dieser Abschnitte ist folglich nur unter Einbezug der konkreten Anforderungssituation möglich und sinnvoll“ (Winther 2010, S. 40). Zu Recht merkt Winther an, dass diese Vorgehensweise nicht unumstritten ist, weil „sie keine Analyse der Leistungsprozesse beinhaltet, sondern lediglich die Gesamtschwierigkeit einer spezifischen Anforderungssituation bestimmen“ (ebd.). Die Vorgehensweise erscheint nicht hinreichend, weil z.B. der Begriff *Aufgabenschwierigkeit* äußerst vage ist. So muss gefragt werden, was eine schwere von einer leichten Aufgabe unterscheidet. Die klassische Testtheorie setzt die Schwierigkeit mit einer prozentualen Häufigkeit gleich: Eine Aufgabe ist umso schwerer, je weniger Lernende sie gelöst haben (vgl. Lienert et al. 1998, S. 73; Ingenkamp & Lissmann 2008, S. 162). Dabei bleibt unberücksichtigt, ob die Aufgabe inhaltliche oder formale Mängel aufweist, ob der Aufgabengegenstand Bestandteil des Unterrichts war (die Schüler die Möglichkeit zum Kompetenzerwerb hatten) und ob die Schüler sich auf die Leistungsmessung vorbereitet haben. Zudem muss gefragt werden, für wen die Aufgabe zu welchem Zeitpunkt schwer oder leicht war. Im Erzieherkontext ist z.B. zu erwarten, dass die Bewältigung einer einschlägigen Handlungsaufgabe einem Erzieher mit mehrjähriger Berufserfahrung leichter fällt als einem Lernenden zu Beginn der Ausbildung.

Ausschlaggebend für die Schwierigkeitsbeurteilung ist innerhalb der klassischen Testtheorie die Annahme der Normalverteilung von Ausprägungsgraden (vgl. u.a. Schott & Azizi Ghanbari 2012, S.131). Dahinter verbirgt sich auch das Ziel, „die zu untersuchenden Personen möglichst gut [zu; B. R.] unterscheiden“ (Schott & Azizi Ghanbari 2012, S. 132). Eine Normalverteilung von Kompetenzen würde bezogen auf die Erzieherprofession heißen, dass es wenige sehr gute und (sehr) schlechte, aber dafür ca. 66,0% mittelmäßig gute bis gute Erzieher gibt. Das Ziel von Bildungsmaßnahmen sollte es jedoch sein, möglichst 100,0% sehr gute Erzieher in die Praxis zu entlassen bzw. diese dort vorzufinden. Dabei ist es laut Schott & Azizi Ghanbari „überhaupt nicht ausgemacht, dass alle Kompetenzen normalverteilt sind“ (Schott & Azizi Ghanbari 2012, S. 131). Bei diesem Argument setzten u.a. auch die Überlegungen einiger Wissenschaftler im Zuge der in den 1970er Jahren verwurzelten Kriteriumsorientierten Testtheorie an. Der Kerngedanke war und ist noch immer, dass die Leistung (im vorliegenden Kontext die Kompetenz) des Lernenden nicht dadurch bestimmt wird, wie er innerhalb eines Tests im Vergleich zu anderen Lernenden derselben Gruppe abgeschnitten hat, sondern wie er im Vergleich zu einem individuellenunabhängigen Kriterium abgeschnitten hat (vgl. u.a. Schott & Azizi Ghanbari 2012, S. 132; Fricke 1972 und 1974; Klauer 1972). Dieses Kriterium ist im Rahmen der vorlie-

genden Arbeit durch die Beschreibung der Aufgabenmenge der entsprechenden Kompetenzen bestimmbar, genauer gesagt durch die Festlegung des Kompetenzgrades<sup>74</sup> (vgl. Schott & Azizi Ghanbari 2012, S. 132; siehe Tabelle 3.2).

Die Differenzierung verschiedener Niveaustufen erfolgt in Bezug auf die Aufgabenklassen. Konkret gilt: Die Bewältigung der verhaltensbezogenen Aufgabenmengen setzt die Bewältigung der inhaltsbezogenen Aufgabenmengen voraus. Greifen verhaltensbezogene Aufgabenmengen auf Fähigkeiten aus davor liegenden beruflichen Teilaufgaben zurück, dann liegen diese verhaltensbezogenen Aufgabenmengen auf einem höheren Kompetenzniveau als jene Aufgabenklassen, in denen die Fähigkeiten einzeln erfasst wurden. Zudem gilt, dass die verhaltensbezogenen Aufgabenklassen pro beruflicher Teilaufgabe das höchste Kompetenzniveau beschreiben. Gibt es mehrere dieser Aufgabenmengen, dann sind diese gestuft anzuordnen, sodass die letzte Aufgabenmenge die davor liegenden einschließt. Wird diese Aufgabenmenge bewältigt, ist davon auszugehen, dass teilaufgabenbezogen die höchste Niveaustufe erreicht ist<sup>75</sup>.

Die Diskussion zeigt, dass sich die hier entwickelte methodische Vorgehensweise zur Modellierung von Kompetenzstufen eindeutig von bisherigen Ansätzen unterscheidet, wie sie bspw. bei Hartig & Höhler (2010, S. 190), Sloane (2007, S. 112ff.), Hartig & Klieme (2006, S. 133f.) zu finden sind. Durch die Verknüpfung von Entwicklungs- und Niveaumodell besteht die Möglichkeit, für die Erzieherausbildung eine konkrete Kompetenzniveaubeschreibung im Sinne des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) vorzunehmen, der im Mai 2013 in Deutschland eingeführt wurde. Darauf wird in Abschnitt 4.3.3 näher eingegangen.

Die bisherigen Darstellungen im vorliegenden Kapitel haben verdeutlicht, dass aufgrund der hergeleiteten Kompetenzdefinitionen (Kompetenz allgemein und berufliche Handlungskompetenz) in 3.1 und der Kontextspezifität der Erzieherprofession bei der Entwicklung der einzelnen Kompetenzmodelle (Struktur-, Entwicklungs- und Niveaumodell) besondere Kriterien zu beachten sind. Zudem wurde gezeigt, dass diese Modelle in einem direkten Zusammenhang stehen, genauer gesagt, systematisch aufeinander aufbauen.

Diese theoretischen Konstruktionsgrundlagen sind allerdings für eine konkrete Modellierung noch nicht hinreichend. Was noch fehlt, ist ein anwendbarer instruktionstheoretischer Ansatz, der den schrittweisen Aufbau der Modelle erlaubt. Damit soll gewährleistet werden, dass alle notwendigen inhaltlichen und strukturellen Faktoren der jeweiligen Model-

---

<sup>74</sup> Kompetenzgrad = Die „Angabe, wie gut man die Aufgaben lösen können sollte. Zweckmäßig ist dabei [...] die Angabe, wie gut man die betreffenden Aufgaben mindestens lösen können sollte“ (Schott & Azizi Ghanbari 2012, S. 67).

<sup>75</sup> Im Sinne des lebenslangen Lernens ist davon auszugehen, dass es weitere Entwicklungsstufen im Sinne von Kompetenzvertiefungen bzw. -erweiterungen gibt. Die Beschreibungen der Niveaustufen sind deshalb stets bezogen auf die präskriptiven Kompetenzen zu betrachten.

lierung berücksichtigt werden und somit die Modelle dem in dieser Dissertation verfolgten Anspruch gerecht werden, die Erzieherausbildung durch eine direkte Übernehmbarkeit der Modelle in den Unterricht zu vereinfachen und qualitativ zu verbessern.

### 3.2.3 Ausgewählte Strategien und Methoden zur Entwicklung von Kompetenzmodellen im Überblick

Kompetenzmodelle können nicht ad hoc oder willkürlich aufgestellt werden, sondern sind systematisch unter Anwendung einer oder mehrerer Methoden zu entwickeln. Bei der Festlegung des methodischen Vorgehens spielt u.a. die zugrunde liegende Fragestellung und die verfolgte Entwicklungsstrategie (deduktiv oder induktiv, siehe unten) eine bedeutende Rolle. Im Folgenden werden verschiedene, grundlegende Modellierungsstrategien und damit verbundene Methoden vorgestellt und es wird auf ihre Eignung im Kontext der vorliegenden Arbeit eingegangen.

Bei der Entwicklung von Kompetenzmodellen sind zwei Herangehensweisen zu unterscheiden: Deduktive (normative) Strategien und induktive (empirische) Strategien (vgl. Heinzer, Olser & Salzmann 2009, S. 33; Schaper 2009, S. 177; Schaper 2012, S. 43):

*„Eine induktive Bestimmung bzw. Modellierung von Kompetenzen beinhaltet, dass diese überwiegend auf der Basis empirischer Analysen in einer Domäne generiert werden. [...] Bei deduktiven Vorgehensweisen geht die Kompetenzmodellierung von bereits existierenden Kompetenzkategorien auf der Basis theoretischer Modelle bzw. Annahmen aus. Die deduktive Strategie entspricht somit eher der normativen Herangehensweise, bezieht sich dabei aber eher auf kognitions- und lerntheoretisch fundierte Modellvorstellungen [...]“ (Schaper 2012, S. 43f.).*

Je nach verfolgter Strategie ergeben sich mehrere methodische Möglichkeiten zur Kompetenzmodellierung. Induktiv können Kompetenzmodelle u.a. mit Hilfe qualitativer empirischer Methoden entwickelt werden. Die „Critical-Incident-Technik“ ist bspw. ein qualitatives Verfahren, bei der domänenspezifische Kompetenzanforderungen für eine oder mehrere konkrete Aufgaben identifiziert werden. Der Fokus liegt dabei auf Verhaltensweisen, die für die erfolgreiche Bewältigung dieser Aufgabe(n) erforderlich sind (vgl. ebd., S. 45). Ebenso ist die Erhebung und Analyse individueller Lernprozesse (Lernbiografien) denkbar, was sich u.a. für die Erstellung von Kompetenzentwicklungsmodellen eignet (vgl. ebd.).

Im Rahmen einer deduktiven Vorgehensweise können bspw. Curricula und Verordnungen analysiert und daraufhin Ausbildungsgänge neukonzipiert bzw. auf den Kompetenzerwerb ausgerichtet werden (vgl. ebd., S. 44). Ebenso ist es möglich, anhand des aktuellen For-

schungsstandes z.B. die Kompetenzanforderungen in einer Domäne zu identifizieren (vgl. ebd., S. 45).

Laut Schaper haben sowohl deduktive als auch induktive Strategien ihre Grenzen:

*„Eine rein empirische Bestimmung von Kompetenzen würde außer Acht lassen, dass Bildungs- und Entwicklungsziele in letzter Konsequenz normativ gesetzt werden, da hier festgelegt wird, was in einer Domäne erlernt werden soll [...]. Eine rein normativ oder theoretisch orientierte Kompetenzbestimmung würde umgekehrt den an realen beruflichen Herausforderungen orientierten Situations- und Anforderungsbezug von Kompetenzen vernachlässigen“ (Schaper 2012, S. 44).*

Aus diesem Grund befürwortet Schaper die Kombination der Strategien (vgl. ebd.).

Im Rahmen des DFG-Schwerpunktprogramms „Kompetenzmodelle“ wurde zur Generierung von Kompetenzmodellen für die valide Messung von Kompetenzen eine multimethodische Herangehensweise verfolgt, die auf psychometrischen Messmodellen gestützt ist (vgl. Klieme & Leutner 2006, S. 877). Solche Messmodelle basieren auf den interindividuellen Unterschieden der Lernenden. Wie bereits verdeutlicht wurde (siehe 3.2.2.3, S. 75) ist das im Kontext der Erzieherausbildung nicht unproblematisch. Es ist daher fraglich, „ob eine empirische Bestimmung von Kompetenzmodellen [...] praktikabel ist. Dies wäre nur praktikabel, wenn man den dazugehörigen Unterricht hinsichtlich des betreffenden Kompetenzmodells unter standardisierter Kontrolle hätte“ (Schott & Azizi Ghanbari 2012, S. 141f.).

Geeigneter erscheinen qualitative empirische Vorgehensweisen, bei denen Experten bei der Bestimmung von Kompetenzen herangezogen werden.

Bezogen auf die sächsische Erzieherausbildung ergeben sich für die induktive Strategie einschlägige Hindernisse, insbesondere in Bezug auf die Zusammensetzung der Expertengruppe und ihren Umfang. Da es sich um den generalistischen Ausbildungsansatz handelt, der für die Arbeit mit 0- bis 27-Jährigen und für verschiedene Arbeitsfelder (Krippe, Kindergarten, Hort, Heimerziehung, offene Kinder- und Jugendhilfe, Hilfen zur Erziehung usw.) vorbereiten soll, müssten aus allen Bereichen Fachleute befragt werden. Um die Befragungsergebnisse im Sinne ihrer Repräsentativität abzusichern, ist aus jedem Bereich eine ausreichend große Anzahl an Befragten notwendig. Zudem ist entscheidend, wer befragt wird. In Frage kommen dafür sowohl Wissenschaftler, Einrichtungsleiter, pädagogische Fachkräfte, in der Erzieherausbildung tätigen Dozenten sowie Vertreter von Gewerkschaften, Fachverbänden usw. Sich nur auf eine Gruppe zu beziehen birgt die Gefahr, dass die Kompetenzanforderungen zu stark auf bildungspolitische oder wirtschaftliche Interessen ausgerichtet werden. Entsprechend müssten alle Vertreter aus allen Arbeitsfeldern in einer ausreichend großen Stichprobe befragt werden. Zudem sind wahr-

scheinlich mehrere Durchgänge mit verschiedenen Methoden erforderlich (z.B. Interviewstudien, Ratings).

Eine solch groß angelegte methodische Untersuchung ist im Rahmen der vorliegenden Dissertation nicht möglich. Allerdings wird auf die Idee der Expertenbefragung an anderer Stelle zurückgegriffen (siehe 5.3).

In erster Linie eignet sich aus mehreren Gründen ein deduktiver Zugang zur Entwicklung des Kompetenzmodells der Erzieherausbildung. Erstens, weil ministerielle Vorgaben wie z.B. der Lehrplan (vgl. SMK 2008, Impressum) auf Experteneinschätzungen und -bewertungen basieren. Zweitens weil davon auszugehen ist, dass die in Expertisen und Feldstudien formulierten Anforderungen gleichermaßen wissenschaftlich untermauert und praxisbezogen sind. Ein solches Vorgehen ermöglicht drittens den ganzheitlichen Blick auf die Qualifizierungsanforderungen, wenn eine Vielzahl von Vorgaben und Studien einbezogen wird. Nicht zuletzt handelt es sich um ein effizientes Vorgehen.

Ein instruktionstheoretischer Ansatz, der eine deduktive Modellentwicklung ermöglicht, stammt von Schott & Azizi Ghanbari. Ihr Ansatz beruht in Anlehnung an ihr Kompetenzverständnis, auf der Angabe und Beschreibung von Aufgabenklassen. Die Methodik ist dem übergeordneten UCIT-Verfahren (*Universal Conceptual Instructional Theory*<sup>76</sup>) eingebettet, das auf den Aufbau, die Durchführung und die Evaluation kompetenzorientierten Unterrichts abzielt. Das komplexe Verfahren umfasst vier Module mit insgesamt zehn Prozessschritten (siehe Tabelle 3.3).

Tabelle 3.3: Übersicht der Module und Teilschritte des UCIT-Verfahrens nach Schott & Azizi Ghanbari (2012)

Modul	Schritt
1 Lehrzielpräzisierung zu den angestrebten Kompetenzen	Schritt 1: Bestimmung des Gesamtziels und der Teilziele aufgrund einer Bedarfsanalyse und ihrer Einbettung in betreffende Themengebiete sowie Überlegung zum Transfer
	Schritt 2: Präzisierung der Teilziele und Bestimmung der Beziehung der Teilziele untereinander
2 Kompetenzorientierter Unterricht	Schritt 3: Vom Brutto-Lehrstoff zum Netto-Lehrstoff
	Schritt 4: Analyse der Gestaltungsmöglichkeiten aufgrund der Eigenschaften der Lernenden, des Netto-Lehrstoffs, der Randbedingungen und der Möglichkeiten, die Lernumgebung zu arrangieren
	Schritt 5: Konstruktion der rekonstruierten, situativen Lernaufgaben
	Schritt 6: Konstruktion der rekonstruierten, situativen Lernumgebung
3 Kompetenzorientierte Lernerfolgskontrolle	Schritt 7: Konstruktion lehrzielvalider Überprüfungsaufgaben
	Schritt 8: Überlegungen zur formativen Lernerfolgskontrolle
	Schritt 9: Konstruktion der summativen Lernerfolgskontrolle
4 Qualitätssicherung	Schritt 10: Qualitätssicherung des Unterrichts

Quelle: Schott & Azizi Ghanbari 2012, S. 161.

<sup>76</sup> Die ursprüngliche Bezeichnung *Universal Constructive Instructional Theory* wurde aufgrund des Anspruchs „wissenschaftlich klarer Begriffe“ von den Autoren geändert, obwohl der konstruktive Aspekt nach wie vor eine zentrale Stellung einnimmt (vgl. Schott & Azizi Ghanbari 2012, S. 10)

Da die vorliegende Arbeit entsprechend der zugrunde liegenden Fragestellungen das Ziel verfolgt, die Basis für die Kompetenzausrichtung von Lehre und Diagnostik zu legen, sind lediglich die ersten beiden Schritte (Modul 1) von Bedeutung.

Wie bereits geschildert wurde, bilden Aufgabenmengen den Kern des Modells. Zur Ermittlung und Beschreibung dieser Aufgabenklassen empfehlen Schott & Azizi Ghanbari die Kombination aus semantischer, fachlicher<sup>77</sup>, psychologischer und empirischer Aufgabenanalyse (vgl. Schott & Azizi Ghanbari 2012, S. 95ff.).

Aus den Kontextbezügen der Dissertation (Domäne, Ziel- und Fragestellungen etc.) resultiert, dass das UCIT-Verfahren nur auszugsweise angewendet werden kann. Das Verfahren ist auf die Kompetenzausrichtung *eines Unterrichtsfaches* (z.B. den Mathematikunterricht in einer Jahrgangsstufe) ausgelegt. Demgegenüber hat die vorliegende Arbeit einen weit umfassenderen Bezugsrahmen, in dem die gesamte Erzieherausbildung fokussiert wird. Aufgrund dieses weitgesteckten Rahmens ist die Durchführung des gesamten UCIT-Verfahrens inkl. der benannten Aufgabenanalysen nicht realisierbar. Zudem erscheint es für die konkrete Ausgestaltung des Unterrichts in den Fachschulen, insbesondere im Hinblick auf die Wahrung der Lehrfreiheit, nicht sinnvoll. Deshalb wird u.a. auch nicht der Vorschlag verfolgt, im ersten Schritt „einschlägige Unterrichtsthemen“ (ebd., S. 97) zu sammeln.

Der erste Schritt bezieht sich dabei auf die Festlegung der präskriptiven Kompetenzen, also der Lernziele (vgl. 3.2.1). Diese werden mittels der semantischen und fachlichen Aufgabenanalyse vollzogen. Dabei bezieht sich die semantische Aufgabenanalyse auf die Bestimmung, „was mit der betreffenden Kompetenz begrifflich gemeint ist“ (ebd., S. 62), d.h. „mit welchen Aufgabennamen die gemeinte Operation gekennzeichnet ist oder gekennzeichnet werden soll“ (ebd., S. 95). Hingegen geht aus der rationalen oder fachlichen Aufgabenanalyse „aus welchen Mengen von Aufgaben genau die Kompetenz besteht und wie diese Aufgaben gelöst werden“ (Schott & Azizi Ghanbari 2008, S. 63).

Die semantische und fachliche Aufgabenanalyse, d.h. Schritt 1 des UCIT-Verfahrens, können mit Hilfe des beschriebenen deduktiven Zugangs (Analyse von ministeriellen Vorgaben, Expertisen, Feldstudien usw.) durchgeführt werden.

Im zweiten Schritt erfolgt die detaillierte Beschreibung der Lernziele sowie ihrer Teilziele untereinander, d.h. die konkrete Formulierung der Aufgabenmengen mit ihren Operatoren, den Aufgabenlösungen und dem Kompetenzgrad. Das konkrete Vorgehen bei der empfohlenen semantischen und fachlichen Aufgabenanalyse ist auf den Anwendungsbereich der Erzieherausbildung zu übertragen. Dabei wird auf die Erkenntnisse von Brand, Hofmeister & Tramm zurückgegriffen, die besagen, dass Kompetenzen im Berufskontext

---

<sup>77</sup> In der Veröffentlichung von 2008 sprechen Schott & Azizi Ghanbari noch von der „rationalen Aufgabenanalyse“ (vgl. Schott & Azizi Ghanbari 2008, S. 62f.).

nur auf Basis der Identifizierung berufsspezifischer Handlungsaufgaben abgeleitet werden können (vgl. Brand, Hofmeister & Tramm 2005, S. 6f.).

Die psychologische Aufgabenanalyse, welche auf die Ermittlung der kognitiven Prozesse bei der Aufgabenbearbeitung ausgerichtet ist (vgl. Schott & Azizi Ghanbari 2012, S. 97), kann im Rahmen der vorliegenden Dissertation, unter Bezugnahme auf die Zielstellungen, nicht durchgeführt werden. Die psychologische Aufgabenanalyse ist eher in einer umfassenden Evaluationsstudie zum Modell anzusiedeln. Gleiches gilt auch für die empirische Aufgabenanalyse, die erfasst, „wie bestimmte Personen tatsächlich die betreffende Aufgabe bearbeiten“ (Schott & Azizi Ghanbari 2012, S. 97). Auf Letztere wird in Abschnitt 5.5 näher eingegangen.

Entsprechend des beruflichen Kontextes ist für die Entwicklung des Kompetenzmodells ein spezifisches Forschungsdesign zu konzipieren, das auf dem erläuterten Modul 1 des UCIT-Verfahrens aufbaut (vgl. 4.1). Die in Kapitel 3 geführten Diskussionen beeinflussen nicht nur die Konzipierung dieses Forschungsdesigns, sondern determinieren das daraus hervorgegangene spezifische Kompetenzmodellkonzept der vorliegenden Arbeit. Daher werden die wichtigsten Erkenntnisse aus den vorangegangenen Abschnitten noch einmal zusammengefasst.

### 3.3 Zusammenfassung

Das Kapitel befasste sich mit den Fragestellungen 2 und 3 der vorliegenden Arbeit. Dabei konnte auf Basis einer vertieften Auseinandersetzung mit dem aktuellen Stand der Kompetenzforschung gezeigt werden, dass die Erzieherausbildung kompetenzorientierter gestaltet werden kann, wenn Lehre und Diagnostik auf die sog. Learning Outcomes ausgerichtet sind. Dieser Ansatz entspricht dem Constructive Alignment, der zur Entwicklung eines fachschulspezifischen Lösungsansatzes als geeignet befunden wird. Die Erläuterungen zu diesem Ansatz verdeutlichten, dass zur Übertragung des Constructive Alignment auf die Erzieherausbildung die Festlegung und Beschreibung der dort geltenden Learning Outcomes erforderlich ist. Zugleich wurde aufgezeigt, dass dazu die Entwicklung eines spezifischen Kompetenzmodells notwendig ist.

Die kritische Betrachtung der einzelnen Modellarten und ihrer Charakteristik ergab, dass bisherige Ansätze nicht ohne weiteres auf den Erzieherkontext übertragen werden können, sondern dass aufbauend auf einem spezifischen Kompetenzverständnis ein neuer Modellansatz zu formulieren ist. Dieser besagt, dass das Kompetenzmodell der Erzieherausbildung aus einem Struktur-, Entwicklungs- und Niveaumodell bestehen muss, um die Ausbildung ganzheitlich auf die zu entwickelnden Kompetenzen auszurichten.

Zusammenfassend gehen aus dem dritten Kapitel folgende Erkenntnisse hervor:

- Kompetenzen sind Fähigkeiten, die Inhalts- und Verhaltensaspekte umfassen und durch die genaue Angabe von Aufgabenmengen spezifiziert werden können.
- Die Aufgabenmengen müssen im Kompetenzmodell strukturiert werden und zwar derart, dass innerhalb des Ausbildungsverlaufs zunehmend komplexere Aufgaben bewältigt werden müssen.
- Das AOLK-Beschreibungsformat ermöglicht die präzise Beschreibung der präskriptiven Kompetenzen durch Berücksichtigung der Inhalts- und Verhaltensaspekte der Kompetenzen. Ein mit Hilfe des AOLK-Formats entwickeltes Kompetenzmodell ermöglicht die transparente Präzisierung der Learning Outcomes und bietet eine ideale Basis für die Kompetenzdiagnostik im Unterricht.

Die Erarbeitungen und der Erkenntnisgewinn bilden die Basis für die in Kapitel 4 erfolgende Entwicklung des fachschulspezifischen Kompetenzmodells. Die Zielstellung ist dabei, die gesamte Ausbildung im Modell abzubilden, d.h. alle Kompetenzen, die Erzieher zum kompetenten Handeln in der Praxis benötigen, zu erfassen und in ihren Inhalts- und Verhaltensaspekten präzise zu beschreiben.



#### 4 Entwicklung eines Kompetenzmodells für die Erzieherausbildung

Im vorangehenden Kapitel wurde der aktuelle Stand der Kompetenzforschung dargestellt. Daraus leitete sich die Forderung zur Entwicklung eines Kompetenzmodells für die Erzieherausbildung ab, um die sächsische Erzieherausbildung kompetenzorientierter zu gestalten. Ausgehend vom beschriebenen Constructive Alignment Ansatz und der Betrachtung verschiedener Kompetenzansätze, Modellarten und Modellierungsstrategien ergibt sich für die Entwicklung des Kompetenzmodells folgende Schrittfolge:

1. Identifizierung der Learning Outcomes der sächsischen Erzieherausbildung (präskriptive Kompetenzen).
2. Ermittlung der Inhalts- und Verhaltensaspekte dieser Kompetenzen.
3. Aufbau und Gestaltung des Kompetenzmodells unter Verwendung des AOLK-Beschreibungsformats.

Aus den Erläuterungen von Schott & Azizi Ghanbari geht hervor, dass die semantische Aufgabenanalyse vom Grundgedanken her dem o.g. ersten Schritt entspricht. Ihre fachliche Aufgabenanalyse ist mit dem zweiten aufgeführten Schritt gleichzusetzen (vgl. Schott & Azizi Ghanbari 2012, S. 95ff.). Aufgrund des Berufskontextes und dem Ansatz der beruflichen Handlungskompetenz erfordern die ersten beiden Schritte die Identifizierung der beruflichen Handlungsaufgaben von Erziehern. Sie bestimmen die Learning Outcomes der Ausbildung (vgl. Brand, Hofmeister & Tramm 2005, S. 6f.). Diese werden mit Hilfe einer qualitativen Inhaltsanalyse herausgearbeitet (vgl. 4.1). Das Ziel der Analyse ist die Ermittlung der beruflichen Kernaufgaben und die Präzisierung der Inhalts- und Verhaltensaspekte der damit verbundenen präskriptiven Kompetenzen.

Der darauffolgende Abschnitt befasst sich mit der Konstruktion des Modells mit Hilfe des AOLK-Formats (vgl. 4.2). Ein wichtiger Schritt stellt dabei die logische Anordnung der beruflichen Aufgaben anhand ihrer zunehmenden Komplexität dar, da das Modell wie in Abschnitt 3.2.2.2 beschrieben, darauf Bezug nehmen muss. Diese Anordnung ist für die Beschreibung der Aufgabenmengen wichtig (siehe S. 73f.). Die einzelnen Aufgabenmengen werden unter Berücksichtigung der Taxonomie nach Anderson & Krathwohl und des allgemeinen Prozessmodells nach Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Pietsch entwickelt, um die Kompetenzstruktur präzise zu beschreiben. Daraus geht das komplexe Kompetenzmodell der Erzieherausbildung hervor, das für jede berufliche Aufgabe die inhalts- und verhaltensbezogenen Aufgabenmengen angibt, die Erzieher im Anschluss an die Ausbildung bewältigen können müssen (vgl. 4.3).

#### 4.1 Explorative Untersuchung zur Bestimmung der Learning Outcomes der Erzieherausbildung

Die Frage nach den Learning Outcomes der Ausbildung ist die Frage danach, welche Fähigkeiten innerhalb der Ausbildung von den Lernenden entwickelt werden sollen. Es ist das Ziel des vorliegenden Abschnitts, diese Lernziele zu bestimmen und zu beschreiben. Da ganz allgemein der Erwerb beruflicher Handlungskompetenz im Vordergrund steht, muss zur Bestimmung der Learning Outcomes auf Methoden zurückgegriffen werden, die sich aus den theoretischen Grundlagen zum Konstrukt beruflicher Handlungskompetenz ergeben (vgl. 3.1.1). Brand, Hofmeister und Tramm zeigen dabei auf, dass die Lernziele gleichzusetzen sind mit der ganzheitlichen und selbstständigen Bewältigung der beruflichen Aufgaben des Arbeitsalltags (vgl. Brand, Hofmeister & Tramm 2005, S. 6f.). Um die Learning Outcomes bestimmen zu können, muss also geklärt werden, was die beruflichen Aufgaben von Erziehern sind und was Erzieher können müssen (Fragestellung 1 der Arbeit, vgl. 2.4). Im Sinne einer deduktiven Modellierungsstrategie (vgl. 3.2.3) bietet sich eine explorative Literaturanalyse an, bei der aus den verschiedenen ministeriellen Vorgaben sowie aus Feldstudien und Expertisen zu den einzelnen Arbeitsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe die beruflichen Aufgaben und Kompetenzanforderungen an Erzieher herausgearbeitet werden. Erstere sind für die Ausbildungsgestaltung an Fachschulen richtungsweisend. Ein Modell, das dortige Vorgaben unberücksichtigt lässt, hat geringe Chancen, in die Ausbildungspraxis implementiert zu werden. Um jedoch zu vermeiden, dass Ungenauigkeiten oder fehlende Aspekte aus diesen Vorgaben in das Modell übernommen werden, muss die Analyse auch ministeriell-unabhängige Studien zu den Arbeitsgebieten von Erziehern einbeziehen. Sie ermöglichen einen praxisbezogenen Blick auf die beruflichen Anforderungen.

Im Folgenden wird die methodische Vorgehensweise der Untersuchung auf Basis der theoretischen Grundlagen beschrieben.

##### 4.1.1 Untersuchungsdesign

Das Material wird mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) untersucht und ausgewertet. Dieses erfordert genauere Angaben zum Material und zu den zugrunde liegenden Fragestellungen.

## Festlegung des Materials

Im Rahmen einer umfassenden Literaturrecherche wurden im Vorfeld der Analyse Publikationen erfasst, die sich entweder auf die Erzieherausbildung oder auf die Arbeitsfelder, in denen Erzieher tätig sind, beziehen. Diese wurden gesichtet und dann für die Inhaltsanalyse als geeignet bewertet, wenn sie Handlungsaufgaben, Kompetenzanforderungen oder Qualifikationsziele konkret benannt oder darauf verwiesen haben. Das zusammengetragene Material lässt sich in drei Gruppen einordnen („ministerielle Vorgaben zur Erzieherausbildung“, „tätigkeitsfeldspezifische Expertisen im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe“; „Feldstudien zum Erzieherberuf“). Die Zuordnung des Materials zu den einzelnen Gruppen ist in Tabelle 4.1 dargestellt:

Tabelle 4.1: Publikationen mit Hinweisen zu Berufsaufgaben und Kompetenzanforderungen im Erzieherberuf

	<b>Ministerielle Vorgaben</b>	<b>Tätigkeitsfeldspezifische Expertisen</b>	<b>Allgemeine Studien zum Erzieherberuf</b>
<b>Publikationen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erzieher (KMK 2011b)</li> <li>• Rahmenvereinbarung über Fachschulen (KMK 2013)</li> <li>• Lehrplan für die Erzieherausbildung in Sachsen (SMK 2008)</li> <li>• Sächsischer Bildungsplan (SMK 2011)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qualifikationsprofile in Arbeitsfeldern der Pädagogik der Kindheit (Robert Bosch Stiftung 2011)</li> <li>• Qualifikationsprofil „Frühpädagogik“ – Fachakademie/Fachschule (Autorengruppe Fachschulwesen 2011)</li> <li>• Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte (Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann &amp; Pietsch 2011)</li> <li>• Und woran würde ich merken, dass ...? (Andres 2002)</li> <li>• Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen (Laewen 2002)</li> <li>• Wahrnehmen können. Jugendarbeit und informelle Bildung (Müller, Schmidt &amp; Schulz 2008)</li> <li>• The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) (Sylva et al. 2004)</li> <li>• Fachkräftegebot des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (BAG LJÄ 2005)</li> <li>• Handlungskompetenz in der Jugendhilfe (Flad, Schneider &amp; Treptow 2008)</li> <li>• Nähe, Distanz, Professionalität (Müller 2012)</li> <li>• »Wenn Jugendarbeit zum Beruf wird« (Thole &amp; Küster 2002)</li> <li>• Wie geht's der Kinder- und Jugendhilfe? (Gadow 2013)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Das Berufsbild der ErzieherInnen (Beher, Hoffmann &amp; Rauschenbach 1999)</li> </ul>

### *Formale Charakteristika des Materials*

Das Material liegt in Textform entweder als Printversion oder im pdf-Format vor. Alle Veröffentlichungen sind für den Leser zugänglich (z.B. über das Internet).

### *Richtung der Analyse*

Das Ziel der Inhaltsanalyse ist die Identifizierung der beruflichen Aufgaben von Erziehern und den damit verbundenen Kompetenzanforderungen. Bei den Vorarbeiten zur Untersuchung stellte sich heraus, dass in der Literatur keine klare Abgrenzung zwischen den beruflichen Aufgaben von und den Kompetenzanforderungen an Fachkräfte erfolgt. Vielmehr werden z.B. Kompetenzprofile mit Hilfe der von der Fachkraft zu bewältigenden Aufgaben skizziert (vgl. u.a. KMK 2011b, S. 63). Deshalb betrachtet die nachstehende Analyse Aufgaben- und Kompetenzbeschreibungen gleichermaßen.

### *Theoriegeleitete Analyse*

Wie bereits weiter oben beschrieben wurde, ist die übergeordnete Zielstellung die Bestimmung und Beschreibung der Learning Outcomes der Erzieherausbildung. Nach Schott & Azizi Ghanbari handelt es sich dabei um sog. präskriptive Kompetenzen, d.h. normative Setzungen der im Ausbildungsverlauf zu entwickelnden Fähigkeiten (vgl. Schott & Azizi Ghanbari 2012, S. 71ff.). In Kapitel 3 wurde darauf verwiesen, dass die Autoren ein spezifisches Kompetenzverständnis vertreten, nachdem die Beschreibung von Kompetenzen durch die Angabe sog. Aufgabenmengen erfolgt (vgl. 3.1.1). Die aus diesen Analysen resultierenden Aufgaben sind nicht zu verwechseln mit den einzelnen beruflichen Aufgaben von Erziehern. Vielmehr handelt es sich erstens um die „Beschreibung eines bestimmten Verhaltens [...] also um eine Operationsbeschreibung“ (Schott & Azizi Ghanbari 2012, S. 58) und zweitens um Aufgabenmengen, d.h. die Sammlung von Aufgaben mit derselben Charakteristik (vgl. ebd., S. 60). Diese Charakteristik kann z.B. themen- und handlungsspezifisch sein (*Sportarten mit Bällen sicher beherrschen* oder *kulturell-kreative Angebote für Kinder im Alter von 0 bis 3 Jahren professionell gestalten* usw.). Aus diesen Aufgabenmengen können später für eine Kompetenzdiagnostik einzelne Aspekte aufgegriffen und zum Gegenstand einer Leistungsmessungen gemacht werden (bspw. *Fußball spielen können* oder *Regeln des Basketballs kennen*).

Die beruflichen Aufgaben von Erziehern, also Problem- und Zielstellungen des pädagogischen Handelns im Berufsalltag bilden die Basis für die Aufgabenmengen i.S.v. Schott & Azizi Ghanbari. Um diese Aufgabenmengen bestimmen zu können, empfehlen sie die

Durchführung einer semantischen und fachlichen Aufgabenanalyse (vgl. 3.2.3). Diese werden wie folgt beschrieben (Schott & Azizi Ghanbari 2012, S. 95f.):

*„Die semantische Aufgabenanalyse untersucht, mit welchem Aufgabennamen die gemeinte Operation gekennzeichnet ist [...]. Oft bezieht sich der Aufgabename auf eine Menge von Aufgaben wie z.B. ‚das kleine Einmaleins‘. Die [...] Verwendung von Aufgabennamen vereinfacht die Kommunikation, manchmal weiß man dann sehr genau, was damit gemeint ist, manchmal auch nicht [...]. Wenn Unklarheit herrscht, ist man [...] angewiesen, zu erläutern, welches Verhalten man in einer bestimmten Situation erwartet [...].“*

*„Das Ergebnis der fachlichen Aufgabenanalyse ist eine genaue Beschreibung des Aufgabengegenstandes bzw. die Operationsbeschreibung. [...] Eine gute fachliche Aufgabenanalyse sollte mindestens die folgenden drei Gütekriterien beachten:*

- 1. Gewährleistung der Realisationsinvarianz bei der Konstruktion von Aufgaben,*
- 2. hinreichend gute Beschreibung des Inhaltsaspekts der Aufgabe,*
- 3. hinreichend gute Beschreibung des Verhaltensaspekts der Aufgabe.“*

Das Kriterium der Realisationsvarianz besagt dabei, dass anhand der Aufgabenmengen einzelne Items (konkrete Aufgabenstellungen in einer Leistungsmessung) in verschiedenen Varianten (z.B. mit unterschiedlichen Falldarstellungen oder Parametern) abgeleitet werden können.

Die semantische und fachliche Aufgabenanalyse sind bei der Inhaltsanalyse zu beachten. Erstere bezieht sich dabei auf die Identifizierung der beruflichen Aufgaben, d.h. auf die Benennung des praktischen Handelns (z.B. *Babys wickeln*). Letztere erfasst die damit verbundenen einzelnen Inhalts- und Verhaltensaspekte (z.B. methodisches Wissen und dessen Anwendung). Daraus ergeben sich folgende Fragestellungen für die Untersuchung:

Fragestellung<sub>A2</sub> 1: Welche beruflichen Aufgaben haben Staatlich anerkannte Erzieher?

Fragestellung<sub>A2</sub> 2: Welches Wissen (Inhaltsaspekt der Kompetenz) und welches konkrete Handeln (Verhaltensaspekt der Kompetenz) erfordern die einzelnen beruflichen Aufgaben?

Da Schott & Azizi Ghanbari in ihren Veröffentlichungen keine weiteren Angaben dazu machen, wie genau die semantische und fachliche Aufgabenanalyse durchzuführen ist (vgl. u.a. Schott & Azizi Ghanbari 2012; Schott & Azizi Ghanbari 2009; Schott & Azizi Ghanbari 2008), muss im Rahmen der vorliegenden Arbeit eine eigene Vorgehensweise entwickelt werden.

## Methodenbeschreibung

Das in Tabelle 4.1 aufgelisteten Material wird nach der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) analysiert und ausgewertet. Der Fokus der Untersuchung liegt auf der Identifizierung und Beschreibung der beruflichen Handlungsaufgaben von Erziehern und den damit verbundenen Kompetenzanforderungen. Dafür eignet sich die Technik der *inhaltlichen Strukturierung* (vgl. Mayring 2010, S. 98), die auch *inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse* genannt wird (vgl. Uckartz 2014, S. 77). Für die Entwicklung der Kategorie und des Codiersystems wird ein deduktiv-induktives Vorgehen (vgl. Uckartz 2014, S. 69) gewählt.

Ausgehend von den o.g. Fragestellungen beschränkt sich die Untersuchung auf die Hauptkategorie „Berufsaufgaben“. Dieser liegt eine Definition nach Rauner & Heinemann (2011, S. 23ff.) zugrunde:

*„Mit einer beruflichen Arbeitsaufgabe wird eine von einem Beschäftigten zu erbringende spezifische Arbeitsleistung ergebnisbezogen beschrieben. Sie soll sich auf Arbeitszusammenhänge beziehen, die es den Beschäftigten erlauben, diese in ihrer Funktion und Bedeutung für einen übergeordneten betrieblichen Geschäftsprozess zu verstehen und zu bewerten. [...] Berufliche Arbeitsaufgaben lassen sich in Teilaufgaben unterteilen. [...] Teilaufgaben lassen sich schließlich in Arbeitshandlungen bzw. -tätigkeiten unterteilen“ (Rauner & Heinemann 2011, S. 23ff.).*

Entsprechend dieser Definition sind in die Kategorie „Berufsaufgaben“ alle Handlungsaufgaben einzuordnen, mit denen Erzieher im Berufsalltag konfrontiert sind bzw. von denen (in den untersuchten Publikationen) erwartet wird, dass Erzieher sie bewältigen können.

Um die Berufsaufgaben identifizieren zu können, werden sprachliche Indikatoren festgelegt, die aus der o.g. Definition resultieren. Diese sind in der nachstehenden Tabelle aufgeführt:

Tabelle 4.2: Sprachliche Ausdrücke, die im Material eine Beschreibung beruflicher Aufgaben einleiten

Kategorie	Sprachliche Indikatoren
Berufsaufgaben	Pädagogische Fachkräfte/Erzieher sind damit vertraut bzw. beauftragt ...
	Pädagogische Fachkräfte/Erzieher nehmen (folgende) Aufgaben wahr ...
	Zum Aufgabenbereich/dem Tätigkeitsfeld von pädagogischen Fachkräften/Erziehern gehören/zählen ...
	Der Aufgabenbereich/das Tätigkeitsfeld von pädagogischen Fachkräften/Erziehern umfasst ...
	... ist Aufgabe von ..., Arbeit mit/im, im Rahmen dieser Tätigkeit Zielformulierung <sup>78</sup>

<sup>78</sup> Die Zielformulierungen im sächsischen Lehrplan „beschreiben den Qualifikationsstand und die Kompetenzen am Ende des Lernprozesses und sind als Handlungen formuliert, welche Erzieherinnen und Erzieher in

Zunächst wurde überprüft, ob das Material anhand der Indikatoren die in den Texten formulierten Aufgaben identifiziert werden können. Innerhalb der ersten Probecodierungen zeigten sich zwei Dinge: Erstens können die im Material benannten beruflichen Aufgaben in Haupt- und Teilaufgaben eingeteilt werden. Daraus ergaben sich die Subkategorien „Hauptaufgaben“ und „Teilaufgaben“. Aufgrund der Anzahl der Nennungen im Material wurde erstere mit den Aufgaben Erziehen, Bilden und Betreuen besetzt. In die zweite Subkategorie wurden entsprechend alle beruflichen Aufgaben eingeordnet, welche die Hauptaufgaben ausdifferenzieren. Zweitens wurde erkannt, dass die Beschreibungen der beruflichen Aufgaben häufig mit Kompetenzbeschreibungen bzw. mit der Beschreibung von Kompetenzanforderungen einhergehen (bspw. aufmerksames, tolerantes und wertschätzendes Verhalten; vgl. KMK 2011b, S. 10). Teilweise werden sie auch mit ihnen gleichgesetzt. Kompetenzprofile wurden bspw. mit den von der Fachkraft bewältigbaren Aufgaben und Teilaufgaben skizziert (vgl. u.a. KMK 2011b, S. 63). Das erforderte eine zweite Untersuchungskategorie, die als „Kompetenzanforderungen“ bezeichnet wird. In diese Kategorie zählen alle Beschreibungen von aufgabenbezogenen Anforderungen. Sie stellen keine eigenständigen beruflichen Aufgaben dar, sondern sind notwendige Persönlichkeits- bzw. Kompetenzvoraussetzungen, um diese zu bewältigen. Anhand des Materials konnten die Indikatoren für diese Kategorie entwickelt werden:

Tabelle 4.3: Sprachliche Ausdrücke, die auf Kompetenzanforderungen verweisen

Kategorie	Sprachlicher Indikatoren
Kompetenzanforderungen	Pädagogische Fachkräfte/Erzieher können bzw. müssen/sollten können ...
	Pädagogische Fachkräfte/Erzieher haben die Fähigkeit(en) bzw. müssen/sollten die Fähigkeit(en) haben ...
	Pädagogische Fachkräfte/Erzieher sind in der Lage bzw. müssen/sollten in der Lage sein ...
	erfordert Fachkräfte, die ... zeigen, haben, über ... verfügen
	Zielformulierung (erwerben/entwickeln) Kompetenzen, Kernkompetenzen, Fähigkeit

Das Kategorie- und Indikatorensystem wurde erneut am Material getestet. Dabei wurden folgende Schritte vollzogen:

1. Wichtig erscheinende Textpassagen werden markiert oder, falls nicht möglich<sup>79</sup>, auf einem A4-Blatt die Seitenzahlen der Textpassagen notiert.
2. Die als wichtig markierten Textpassagen werden genauer durchgelesen und nach den in den Tabellen 4.2 bzw. 4.3 aufgeführten Indikatoren untersucht.

---

ihrem Beruf ausüben“ (SMK 2008, S. 7). Daher können Sie in Abhängigkeit ihres konkreten Inhalts sowohl zur Kategorie „Berufsaufgaben“ als auch zur Kategorie „Kompetenzanforderungen“ zugeordnet werden.

<sup>79</sup> Einige Publikationen wurden aus der Bibliothek entliehen.

Fundstellen der Indikatoren, die mit der konkreten Benennung einer Berufsaufgabe oder Kompetenzanforderung verbunden sind, werden mit einem Textmarker gelb hervorgehoben und im Datenverarbeitungsprogramm Microsoft Word schriftlich festgehalten (mit der Quellenangabe). Bei Publikationen die im pdf-Format vorliegen oder bei denen eine farbliche Markierung nicht möglich ist, erfolgt die Codierung (Übernahme in Word-Tabelle) ohne eine vorherige Markierung. Dadurch resultiert für jeden Text eine Zusammenfassung, die aus den Aufgabenbeschreibungen (zugrunde liegendes Abstraktionsniveau) besteht (vgl. Uckartz 2014, S. 82; Mayring 2010, S. 69).

3. Auf Basis der Textstellen erfolgt die Zuordnung zur entsprechenden Kategorie.
4. Die erfassten (codierten) Textstellen werden in konkrete Handlungsaufgaben bzw. Kompetenzanforderungen umformuliert (Paraphrasierung der Codiereinheiten; vgl. Mayring 2010, S. 69).
5. Die einzelnen Kategorien<sup>80</sup> werden zusammengefasst (vgl. ebd., S. 99).
6. Überprüfung der ermittelten Haupt- und Teilaufgaben sowie Kompetenzanforderungen hinsichtlich Mehrfachnennungen (Überprüfung von Tabelle V.1 und Tabelle V.2, siehe Anhang V).
7. Beseitigung der Redundanzen bei der Auflistung<sup>81</sup> der Haupt- und Teilaufgaben sowie der Kompetenzanforderungen (vgl. Tabelle 4.5, Tabelle 4.6 und Tabelle 4.7).

Bei der Codierung der Fundstellen der Kategorie „Kompetenzanforderungen“ fiel auf, dass diese sich in zwei Subkategorien einteilen lassen, in Wissens- und Handlungsanforderungen. Die Subkategorie Wissensanforderung umfasst dabei die verschiedenen Wissensarten (im Sinne der Wissensdimensionen nach Anderson & Krathwohl 2001), die im Material in Bezug auf die Berufsausübung beschrieben oder konkret benannt werden (z.B. „Die Absolventinnen [...] verfügen über [...] Wissen über die Grundfragen menschlicher Existenz“; KMK 2011b, S. 13). In der Subkategorie „Verhaltensanforderungen“ werden alle Informationen zusammengefasst, die im Material zu der Art und Weise des professionellen Handelns genannt werden oder die das erforderliche Handeln spezifizieren (z.B. „mit Eltern und Familien pädagogische Prozesse dialogisch [...] planen“; Robert Bosch Stiftung 2011, S. 71).

---

<sup>80</sup> Die Zusammenfassungen beschränkten sich auf die zusammenfassende Auflistung der im Material identifizierten Berufsaufgaben bzw. der Inhalts- und Verhaltensanforderungen. Eine thematische Zusammenfassung im klassischen Sinn, wie sie z.B. bei Interviewstudien angefertigt wird, erschien für die Zielstellung der Untersuchung nicht angemessen.

<sup>81</sup> Die Auflistung erfolgt in der Reihenfolge der Identifizierung. Eine Bündelung zusammenhängender Teilaufgaben und Kompetenzanforderungen erfolgt theoretisch begründet in Abschnitt 4.2.1.



Es zeigte sich, dass diese Subkategorien die erforderlichen Informationen enthalten, auf die eine fachliche Aufgabenanalyse abzielt, d.h. die Inhalts- und Verhaltensaspekte der mit den Berufsaufgaben verbundenen Kompetenzen.

Daraufhin wurde entschieden, das Material kategoriespezifisch zweimal zu codieren: Im ersten Codierprozess wurde es durch die Befolgung der o.g. vier Schritte nach den Berufsaufgaben durchleuchtet und im zweiten Codierprozess wurden diese Schritte zur Analyse des Materials unter dem Aspekt der Kategorie „Kompetenzanforderungen“ (mit ihren zwei Subkategorien) vollzogen. Damit entsprach der erste Codierprozess der semantischen Aufgabenanalyse und der zweite der fachlichen Aufgabenanalyse.

Für Letztere war die Entwicklung einer eigenen Indikatorenliste notwendig. Die Hinweise auf das erforderliche Wissen (Inhaltsaspekte) wurden häufig mit Präpositionen verknüpft (z.B. „Interaktionsprozesse *anhand* theoretischer Modelle [...] beschreiben und [...] analysieren“; KMK 2011b, S. 14). Darüber hinaus konnten anhand der Sichtung des kompetenzorientierten Qualifikationsprofils der KMK (2011b) gezielt sprachliche Indikatoren zur Identifizierung der Inhaltsaspekte entwickelt werden, da dortige Beschreibungen des erforderlichen Wissens die verschiedenen Wissensdimensionen nach Anderson & Krathwohl (2001) am umfangreichsten und genauesten differenzieren (vgl. auch 2.2.2.2). Zur Ableitung der Indikatoren wurden nicht die einzelnen Wissensaufzählungen erfasst, sondern die wiederkehrenden sprachlichen Ausdrücke. Dabei musste unterschieden werden zwischen Ausdrücken, die allgemein auf das Wissen verweisen (z.B. „Wissen über“, KMK 2011b, S. 13) und den Indikatoren für konkrete Wissensdimensionen. Letztere waren mit eindeutigen Schlagwörtern gekennzeichnet, die entweder als eigenständige Begriffe (z.B. Konzepte) oder in Wortverbindungen („*Beobachtungsmethoden*“, „*Bindungstheorien*“; ebd.) auftauchten. Gewinnbringend war dabei insbesondere auch der Verweis auf die Wortverbindungen, die dazu führten, dass im restlichen Material ebenfalls genauer danach gesucht wurde.

Der Entwicklung der Indikatoren für die Subkategorie „Verhaltensanforderungen“ lag die Lernzieltaxonomie nach Anderson & Krathwohl (2001) zugrunde (vgl. 2.2.2.2, S. 37), genauer gesagt die Prozessdimension der Taxonomie. Dazu wurden die Aktivverben, die als Kategoriebezeichnungen dienen (erinnern, verstehen, anwenden, analysieren, evaluieren, kreieren/erschaffen) genutzt. Eine erste Probecodierung ergab allerdings, dass erstens „erinnern“ nicht im Material auftauchte und zweitens, dass für die anderen Verben häufig Synonyme benutzt werden, um den Handlungsaspekt der Kompetenz zu beschreiben. Deshalb wurden die Indikatoren anhand des Materials in einem iterativen Prozess vervollständigt (siehe Tabelle 4.4).

Nach mehrmaligen Probecodierungen, welche mit den beschriebenen Überarbeitungen der Kategorien bzw. der Erweiterungen der Indikatoren eingehergingen, standen

die vollständigen Indikatorlisten fest. Anhand der Kategoriedefinitionen und auf Basis der erarbeiteten Indikatoren wurde das gesamte Material zweimal vollständig in der o.g. Schrittfolge durchgearbeitet. Im ersten Codierprozess stand die semantische Aufgabenanalyse mit der Kategorie „Berufsaufgaben“ im Fokus, im zweiten Codierprozess die fachliche Aufgabenanalyse mit der Kategorie „Kompetenzanforderungen“. Die Codiereinheiten variierten in Abhängigkeit des Materials dabei zwischen kurzen Abschnitten zu den Kompetenzdimensionsbeschreibungen in einzelnen Handlungsfeldern (siehe z.B. KMK 2011b, Robert Bosch Stiftung 2011) bis hin zu umfangreicheren Kapitelabschnitten (siehe z.B. Müller, Schmidt & Schulz 2008). Beide Codiervorgänge sind in Anhang V dokumentiert.

Tabelle 4.4: Sprachliche Indikatoren zur Identifizierung der Inhalts- und Verhaltensaspekte der mit den Berufsaufgaben verbundenen Kompetenzen

<b>Subkategorie</b>	<b>Sprachlicher Indikatoren</b>
Inhaltsaspekte	<u>Präpositionen bzw. präpositionale Ausdrücke</u> : anhand von, mit Hilfe von, unter Bezugnahme auf, unter Berücksichtigung von
	Wissen über/zu/ aus; Verständnis von, Fachwissen, Kenntnisse
	-methoden, methodengeleitet, -verfahren, -theorien, Konzepte, Konzeptionen, Empfehlungen/-empfehlungen, Auftrag/-auftrag, -prozesse, -faktoren, -aufgaben, -besonderheiten, Bedeutung von/der, Grundhaltung, -ansätze, Medien/-medien, -situationen, -verhalten/-verhaltensweisen, Ziele/-ziele
	<u>Fachbegriffe</u> : Konflikte, Störungen, Lebenswelten, Inklusion, Lernumgebungen, Diversität, Rollen/-rollen, Kriterien/-kriterien
	Inhalte <sup>82</sup>
Verhaltensaspekte	Verstehen, beschreiben, einschätzen, beurteilen, bewerten, nachvollziehen, hineinversetzen, einordnen, anwenden, einsetzen, nutzen, umsetzen, ausrichten, planen, gestalten, dokumentieren, analysieren, reflektieren, unterstützen, überprüfen, entwickeln/weiterentwickeln, schaffen, umgehen (mit etwas), fördern, unterstützen

Die jeweiligen Resultate des fünften Schrittes sind Bestandteil der nachstehenden Ergebnisdarstellung<sup>83</sup>.

#### 4.1.2 Darstellung der Untersuchungsergebnisse

Aus der semantischen und fachlichen Aufgabenanalyse resultierte eine umfangreiche Liste mit Berufsaufgaben (siehe Tabelle V.1, Anhang V) und Kompetenzanforderungen (siehe Tabelle V.2, Anhang V). Aufgrund der Vielzahl der untersuchten Publikationen, die z.T. aufeinander aufbauten und daher identische Angaben machten, gab es innerhalb der Kategorien Redundanzen. Da das primäre Ziel der Untersuchung die Identifizierung der beruflichen Aufgaben von Erziehern und der dazugehörigen Kompetenzanforderungen ist (und nicht die Quantität der Angaben im Vordergrund steht), wird jede ermittelte

<sup>82</sup> Im sächsischen Lehrplan werden zu jedem Lernfeld die zu behandelnden Inhalte (Themen) vorgegeben. Diese stellen die Wissensbasis für das Handeln dar. Erfasst werden dabei nur die Themenschwerpunkte, nicht einzelne Teilaspekte.

<sup>83</sup> Auf eine zusätzliche Dokumentation des fünften Schrittes in Anhang V wurde verzichtet.

berufliche Aufgabe und Kompetenzanforderung in der Ergebnisdarstellung nur einmal aufgeführt (siehe Tabelle 4.5).

Tabelle 4.5: Identifizierte berufliche Haupt- und Teilaufgaben von Erziehern (Kategorie „Berufsaufgaben“)

<b>Subkategorie</b>	<b>Aufgabenbezeichnung</b>
Hauptaufgaben	Bildung
	Erziehung
	Betreuung
Teilaufgaben	Entwicklung der Adressaten unterstützen
	Bildungs-, Partizipations- und Unterstützungsprozesse begleiten
	Zusammenarbeit mit Erziehungsberechtigten
	Zusammenarbeit im Team
	Kooperationen gestalten
	Fördermaßnahmen gestalten
	Freizeitangebote gestalten
	Schaffung und Gestaltung von geeigneten Rahmenbedingungen für individuelle Lern- und Entwicklungsprozesse der Adressaten
	Bildungsprozesse ermöglichen, unterstützen und anregen
	Begabungsförderung
	Benachteiligungen abbauen
	Konzeptionsentwicklung
	Arbeit mit und in Gruppen
	Pflegerische Tätigkeiten
	Hauswirtschaftliche Tätigkeiten
	Aufgaben der Unternehmensführung
	Organisatorische Aufgaben
	Organisationsentwicklung
	Qualitätsmanagement
	Pädagogische Beziehungen gestalten
	Öffentlichkeitsarbeit (mitgestalten)
	Förderung der körperlichen und motorischen Leistungsfähigkeit
	Angebote zur Entwicklung kulturell-kreativer Kompetenzen unterbreiten
	Kompetenzen und Entwicklungsstände der Adressaten analysieren und beurteilen
	Notlagen, kritische Lebensereignisse und Abweichungen im Leistungs- und Sozialverhalten erkennen, deren Entstehungsbedingungen analysieren und geeignete Lösungsansätze entwickeln
	Handlungsansätze für Anleitung und Leitung entwickeln
	Beteiligung an lokalen und regionalen Planungsprozessen
	Gestaltung von Übergängen
	Sorgeberechtigte in Fragen der Erziehung unterstützen und bedarfsgerechte Angebote planen und umsetzen
	pädagogische Angebote auf der Grundlage eines Bildungsplanes, einer pädagogischen Konzeption und systematischer Beobachtungen planen und gestalten
	Kinderschutz- und Sicherheitsmaßnahmen auf Grundlage von Beobachtung und Dokumentation sowie rechtlicher Bestimmungen einleiten
	Gesundheits- und Hygienemaßnahmen auf Grundlage von Beobachtung und Dokumentation sowie rechtlicher Bestimmungen einleiten
	Entwicklungsstand eines Adressaten gegenüber Eltern darstellen
	Kollegen und Adressaten fachliche Inhalte vermitteln
	Leitung pädagogischer Gruppen
	Konzeptionen an den Lebenswelten von Kindern ausrichten
	Konfliktlösungsstrategien entwickeln
	Lernumgebungen gestalten
	Als Vorbild wirken
	Konzepte, Methoden und Materialien für die pädagogische Praxis bewerten
Bildungsprozesse beobachten und bewerten	
Beziehungsmuster analysieren und Handlungsmaßnahmen ableiten	
Genderspezifisches Gruppenverhalten, Gruppennormen und Stereotype über	

	Geschlechterrollen analysieren
	Praxisrelevante Ressourcen für Adressaten im Sozialraum erschließen
	Den Prozess der emotionalen Bildung von Adressaten unterstützen und anregen
	Die kognitive und soziale Entwicklung begleiten
	Das kindliche Denkvermögen erweitern
	Die Entwicklung der Sozialkompetenz unterstützen
	Partizipation der Adressaten und ihrer Sorgeberechtigten im pädagogischen Prozess gewährleisten
	Mediationsprozesse adressatengerecht durchführen
	Individuelle Hilfeplanung mitgestalten
	Problemlagen der Betroffenen analysieren
	Adressaten und Sorgeberechtigte beraten
	Problemzusammenhänge analysieren und Lösungsansätze entwickeln
	Adressaten auf ein selbstständiges Leben vorbereiten
	Adressaten in zentralen Lebensfragen beraten
	Sozialisationsprozesse der Adressaten begleiten und unterstützen
	Mit Nähe und Distanz umgehen
	Bedürfnisse, Emotionszustände und Interessen der Adressaten wahrnehmen
	Das pädagogische Handeln reflektieren
	Informelle Bildungsprozesse unterstützen

Noch umfangreicher ist die Liste an identifizierten Wissens- und Verhaltensanforderungen. Auch hier ergaben sich zahlreiche Mehrfachnennungen im Material. Um die Ergebnisse übersichtlich darstellen zu können, ist jede Anforderung in der nachstehenden Tabelle nur einmal aufgelistet. Aufgrund des Umfangs wurde entschieden, die Ergebnisse für die Subkategorien „Wissensanforderung“ und „Verhaltensanforderung“ in zwei getrennten Tabellen anzuordnen.

Tabelle 4.6: Aus der fachlichen Aufgabenanalyse hervorgegangene Wissensanforderungen an Erzieher (Kategorie „Kompetenzanforderungen“)

<b>Subkategorie</b>	<b>Kompetenzanforderungen</b>
Wissensanforderung	Entwicklungsfaktoren, -aufgaben und Entwicklungsprozesse der Lebensphasen
	Beobachtungsmethoden
	Dokumentationsmethoden
	Gütekriterien und Fehler bei der Beobachtung, Dokumentation und Auswertung
	Methoden zur Vermeidung von Fehlern bei der Beobachtung, Dokumentation und Auswertung
	Möglichkeiten der Fort- und Weiterbildung zu Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren
	Analyse- und Dokumentationsmethoden für Entwicklungsprozesse
	Methoden und Instrumente der Analyse, Gestaltung, Reflexion und Evaluation von Bildungsprozessen
	Entwicklungsbesonderheiten
	Bindungstheorien
	Methoden der Beziehungsgestaltung
	Faktoren einer entwicklungsfördernden Beziehungsgestaltung
	Rollen und Rollentheorien
	Inhalte, Relevanz von sowie Konsequenzen bei Nichtbeachtung rechtlicher Rahmenbedingungen der Beziehungsgestaltung (Schweigepflicht, Anzeigepflicht, Fürsorge- und Aufsichtspflicht)
	Sozialisationsprozesse
	Sprachkompetenzentwicklung
	Erziehungsauftrag
	Dimensionen pädagogischen Handelns
	Moderationstechniken
	Inhalte des SächsKitaG

kulturelle, religiöse, lebensweltliche, soziale, institutionelle Einflussfaktoren von Verhalten und Erleben von Adressaten
Bedingungsfaktoren sozialer Ungleichheit in verschiedenen Kontextbezügen (ökonomisch, ethnisch, kulturell, gender- und ethnienbezogen)
Grundsätze, Methoden, Konzepte und Bedingungen inklusiver Pädagogik
das Bildungssystem und Inhalte der aktuellen Bildungspolitik
Bildungsauftrag und Bildungsempfehlung der Arbeitsfelder
Lebenssituation von Migranten in Deutschland
Wirkung, Nutzen und Einsatzmöglichkeiten von Medien
Einflüsse kultureller Prägung und ethnischer Zugehörigkeit
Methoden zur Planung und Gestaltung von erzieherischen Maßnahmen
Erziehungsstile und Erziehungsmethoden
Methoden und Faktoren der Gestaltung entwicklungsförderlicher Interaktionen
Konzepte von Inklusion entwickeln
Methodik zu Integration von Elternarbeit in die pädagogische Praxis
Methoden zur Sicherung der Partizipation von Sorgeberechtigten
Methoden der Erwachsenenbildung
Modelle, Methoden und Formen der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft
Konzepte und Methoden von Familienbildung
Methoden zur Unterstützung von Sorgeberechtigten bei der Wahrnehmung von Erziehungsaufgaben
Unterstützungs- und Beratungssysteme für Sorgeberechtigte im Sozialraum
rechtliche und institutionelle Rahmenbedingungen der Zusammenarbeit mit Sorgeberechtigten
Methoden und Konzepte des Erzieherischen Kinder- und Jugendschutzes
rechtliche Rahmenbedingungen des Kinder- und Jugendschutzes (JuSchG, JArbSchG, KindArbSchV)
Kindeswohlgefährdung (Leistungen des SGB VIII, Prävention und Intervention)
Hilfeplanung
Methoden der Einzelfallhilfe
Inhalte des Sächsischen Bildungsplans
Schnittpunkte der Bildungs- und Lehrpläne
didaktisch-methodisches Wissen zur Gestaltung von Transitionen
Bedeutung von Bindungsverhalten für Transitionen
Rechtliche Grundlagen
didaktisch-methodische Konzepte zur Förderung in versch. Lern- und Bildungsbereichen
entwicklungspsychologisches und neurobiologisches Wissen zu Lern- und Bildungsprozessen
entwicklungspsychologische Konzepte zur gruppenbezogenen Geschlechtsidentität
Konzepte und Methoden zur Gestaltung von Bildungsprozessen (inhaltlich, räumlich, zeitlich)
Methode der informellen Bildung zur Entwicklung der Geschlechtsidentität von Adressaten
didaktisch-methodische und konzeptionelle Ansätze zur Erziehung in Gruppen
Genderaspekte der Gruppenarbeit
Konzeptionelle Ansätze der Alltagsgestaltung
genderspezifisches Gruppenverhalten
didaktisch-methodisches Wissen zur Bildungsgestaltung in Gruppen
Bedingungsfaktoren und Möglichkeiten entwicklungsfördernder Umwelten
Gesundheitsprävention und Stressbewältigung
Hygiene der Atmung und der Stimme
Gemeinwesenarbeit
Handlungsansätze der Kooperation
Konflikte und Konfliktlösungsstrategien
Methoden von Qualitätsmanagement
wissenschaftliche Grundlagen von Qualitätsmanagement
Konzepte der Qualitätsentwicklung
Strukturen und Formen der Teamarbeit
aktuelle soziale Lebenslagen von Adressatengruppen und Adressaten
Bedeutung von Einsamkeit, Trennung und Tod im Leben von Adressaten
Methoden der Prävention und Intervention von Gewalt
Gewaltarten und Gewalt in versch. Lebenskontexten
Formen, Ursachen und Funktionen von Aggression und Gewalt

Resilienz
Methoden zur Bearbeitung existenzieller Fragen
familiäre Lebenskontexte im Sozialraum
Einrichtungen des Elementar- und Primarbereichs (u.a. zuständige Verwaltungen)
Auftrag von familienergänzenden und -ersetzenden Einrichtungen
Grundfragen menschlicher Existenz
Erkennung von und Maßnahmen bei Infektionskrankheiten
Infektionsschutzgesetz
Kommunikationsmodelle und -theorien
Methoden der Gesprächsführung
Einflussfaktoren der Kommunikation
Methoden zur Sensibilisierung der Wahrnehmung
Ausdrucksweisen von Bedürfnissen in verschiedenen Altersgruppen
Merkmale menschlicher Wahrnehmung
Wahrnehmungsfehler und Einflussfaktoren der Wahrnehmung
methodische Unterstützung von Gruppenprozessen
Methoden der Analyse und Dokumentation von Gruppenprozessen
Methoden der Leitung von Gruppen
didaktisch-methodisches Wissen zur Beziehungsgestaltung in Kleingruppen
gruppendynamische Prozesse und ihr Einfluss auf die pädagogische Arbeit in Gruppen
entwicklungsbedingtes Verhalten in Gruppen und dessen Bedingungsfaktoren
Entstehung von Gruppen und Entwicklungsverläufe
Methoden der Gruppenarbeit
Bedeutung der Vorbildwirkung
Bedeutung von Verantwortungsübernahme
Methoden der Lebensweltanalyse
Menschenbilder
Gesellschaftlicher Bildung- und Erziehungsauftrag
Theoretische Grundlagen zu körperlich-rhythmischen, gestalterischen, musikalischen, sprachlichen, spielerischen, medialen Ausdrucksmöglichkeiten und Fördermöglichkeiten
Methoden zur Erkennung und Intervention/Prävention bei psychosomatischen, psychischen und chronischen Erkrankungen und Infektionskrankheiten
Methoden der Prävention und Intervention/Prävention bei Suchtverhalten
Theoretische Grundlagen von Sucht
Methoden zur Erkennung und Intervention/Prävention bei Verhaltensauffälligkeiten
Theoretische Grundlagen zu besonderen Bedürfnissen bei Teilleistungsstörungen und Behinderungen
Grundlagen der Unternehmensführung

Tabelle 4.7: Aus der fachlichen Aufgabenanalyse hervorgegangene Verhaltensanforderungen an Erzieher (Kategorie „Kompetenzanforderungen“)

<b>Subkategorie</b>	<b>Kompetenzanforderungen</b>
Verhaltensanforderung	Sozialisationsprozesse der Adressaten analysieren und beurteilen
	pädagogische Handlungsansätze bezüglich ihrer situationsspezifischen Anwendbarkeit überprüfen und weiterentwickeln
	erzieherische Maßnahmen, Präventions- und Kompensationsmaßnahmen unter Bezugnahme auf die Lebenswelt des Adressaten entwickeln
	Sozialisationsprozesse von Adressaten unter Beachtung der Bedingungsfaktoren planen und gestalten
	Entstehungsbedingungen von Abweichungen im Leistungs- und Sozialverhalten analysieren
	Analyse der Problemlage der Adressaten
	Interessen und Potenziale der Adressaten erkennen/wahrnehmen und ihre Bedeutung für Bildungsprozesse beurteilen
	didaktisch-methodische Konzepte bei der Planung von Lernumgebungen, Bildungssituationen und Fördermaßnahmen einsetzen
	Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren anwenden
	Entwicklungsbedingungen und Entwicklungsstand erfassen und fachlich bewerten
	Entwicklungsprozesse von Adressaten unter Beachtung der Bedingungsfaktoren didaktisch-methodisch planen, gestalten und begleiten

Gestaltung einer entwicklungsfördernden Umwelt
Angebote zur Entwicklung genderbezogener kulturell-kreativer Kompetenzen unterbreiten
Förderung der körperlichen und motorischen Leistungsfähigkeit
Gruppenverhalten unter der Genderperspektive bewerten und zielführende pädagogische Maßnahmen entwickeln und umsetzen
das kindliche Denkvermögen erweitern
Bildungsprozesse beobachten und dokumentieren
pädagogische Maßnahmen unter dem Gesichtspunkt der Entwicklungs- und Bindungsförderung gestalten
soziales Lernen kontextbezogen durch Gruppenaktivität und gruppenbezogene Angebote gestalten
Lernumgebungen (Innen- und Außenräume) gestalten
Einflussfaktoren auf das Verhalten und Erleben von Adressaten analysieren und fachlich bewerten
Auswirkungen von Verhaltensweisen der Adressaten auf andere angemessen darstellen
pädagogische Maßnahmen, Angebote, Bildungsprozesse usw. partizipativ gestalten
Prozess der emotionalen Bildung unterstützen und anregen
Angebote zur Entwicklung kulturell-kreativer Fähigkeiten unterbreiten
erzieherische Maßnahmen gestalten und durchführen
Medien einsetzen
Erziehungsumwelten entwickeln
Bildungsplanungen gemeinsam im Team entwickeln und reflektiert umsetzen
ethische Bildungsprozesse anregen
pädagogische Angebote auf Grundlage von Bildungsplan, Einrichtungskonzeption und Beobachtungen der Bildungs- und Entwicklungsprozesse planen und gestalten
Nutzung didaktisch-methodischer Kenntnisse zur Weckung des Interesses an mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen Sachverhalten
Prävention von Exklusion
Inklusion aktiv fördern
Bildungsanlässe und Bildungsthemen erkennen bzw. initiieren und deren Bedeutung für die Adressaten erschließen
Einrichtungskonzeption unter Beachtung von geltenden Qualitätsstandards und gesetzlicher Vorgaben analysieren und bewerten
Umsetzung institutioneller Konzeptionen in der pädagogischen Praxis
Einrichtungskonzeption an Lebenswelt von Adressaten ausrichten
Erziehungsplanung im Team entwickeln
Benachteiligungen abbauen
Wert- und Normvielfalt akzeptieren und respektieren
Kooperationsstrukturen entwickeln und aufrecht erhalten
Gestaltung von Übergängen
Beteiligung an Planungsprozessen
Einsatz von Instrumenten der Qualitätsentwicklung
Fachwissen generieren und Inhalte vermitteln
im Team kooperieren
Mediationsprozesse und Aushandlungen gestalten und moderieren
Konflikte erkennen, analysieren und damit professionell umgehen
partizipatorisch ressourcenorientierte Konfliktlösungsstrategien entwickeln
Klienten beim Aufbau von Beziehungen zu Gleichaltrigen, Sorgeberechtigten und Angehörigen unterstützen
Aktivierung von Wissen über Kommunikation und Kommunikationsformen im Gespräch
Kommunikations- und Interaktionsprozesse anhand theoretischer Modelle beschreiben, analysieren und beurteilen
symbolische Codes von Adressaten verstehen und adäquat kommunizieren können
Ich-Botschaften formulieren
emotionale Äußerungen, Reaktionen und Bedürfnisse wahrnehmen
auf Äußerungen, Reaktionen und Bedürfnisse des Adressaten eingehen
Gruppenverhalten analysieren und fachlich bewerten
Methoden zur Unterstützung von Gruppenprozessen anwenden
Gruppenkonstellationen für die pädagogische Arbeit nutzen
Bindungsverhalten analysieren und bewerten
Beziehungsprozesse analysieren, beschreiben und bewerten

	pädagogische Interaktionen partizipativ gestalten
	Rechtliche Vorgaben anwenden
	Pädagogische Beziehungen gestalten
	empathisches, wertschätzendes und respektvolles Auftreten
	dem Adressaten emotional zugewandt und im Umgang mit ihm geduldig und verständnisvoll sein
	transparent und demokratisch handeln
	selbstbewusst auftreten
	Verantwortung übernehmen
	Vorbildlich handeln (als Vorbild wirken)

#### 4.1.3 Kritische Diskussion der Ergebnisse

Aus der durchgeführten Inhaltsanalyse gehen berufliche Aufgaben und Kompetenzanforderungen hervor, die unter den aktuellen Bedingungen (Ausbildungsdauer, Zugangsvoraussetzungen usw.) den Rahmen der Ausbildung übersteigen. Einige setzen Kompetenzen voraus, die erst durch eine mehrjährige Berufserfahrung entwickelt werden können. Andere dürfen von Erziehern aus rechtlicher Sicht gänzlich nicht ausgeführt werden. Dazu zählen insbesondere sämtliche Vorgaben, die auf die Leitung einer Einrichtung ausgerichtet sind (z.B. Personalführung, betriebswirtschaftliche Inhalte, Teamentwicklung; vgl. u.a. Landesjugendamt Brandenburg 1999, S. 7 und S. 11ff.). Die Sächsische Qualifikations- und Fortbildungsverordnung pädagogischer Fachkräfte (SächsQualiVO, SMK 2013) regelt, dass Staatlich anerkannte Erzieher ohne eine entsprechende Zusatzqualifikation keine Einrichtungsleitung übernehmen dürfen. Ab einer bestimmten Anzahl an betreuten Kindern ist sogar eine hochschulische Qualifizierung erforderlich (vgl. § 1 (1) und (2) SächsQualiVO, SMK 2013, S. 2f.). Deshalb erscheint es wenig sinnvoll, diese Aufgaben zum Gegenstand der Erzieherausbildung zu machen.

Allerdings gibt es berufliche Aufgaben, die eine Schnittmenge zu denen von Einrichtungsleitungen bzw. akademisch ausgebildeten Fachkräften bilden. Erzieher wirken an diesen Aufgaben in einem eingeschränkten Maß mit. Dazu zählen die nachstehenden Aufgabebereiche, die im Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (QR SArb) einem Fachstudium zugeordnet oder in verschiedenen Publikationen als Leitungsaufgaben deklariert sind:

- Konzeptionsentwicklung (Bachelorniveau, vgl. Bartosch, Maile & Speth 2008, S. 10f.; Landesjugendamt Brandenburg 1999, S. )
- Evaluation (Bachelor- und Masterniveau, vgl. ebd., S. 13f.);
- Qualitätsmanagement (Masterniveau, vgl. ebd., S. 14).

Bereits aus dem Zweck der Konzeption und ihren Adressaten ergibt sich, dass die Konzeptionsentwicklung Aufgabe der Einrichtungsleitung ist (vgl. Michel-Schwartz 2009,



S. 302; von Spiegel 2013, S. 188;). Erzieher sollten (lediglich) in der Lage sein, konzeptionsbezogene Kritikpunkte zu formulieren bzw. Ideen zur Weiterentwicklung der Konzeption einzubringen. Entsprechend ist die Ausbildung auf die Bedeutung der Konzeption für die eigene pädagogische Arbeit sowie deren grundlegende Strukturen, Ziele und inhaltlichen Aufbau zu beschränken. Die Erarbeitung einer Konzeption sollte kein Bestandteil sein.

Gleiches gilt im Themenbereich Evaluation. Die Gestaltung und Durchführung von Evaluationen erfordert ein erweitertes wissenschaftliches Verständnis und ist deshalb in der akademischen Ausbildung angesiedelt (vgl. Bartosch, Maile & Speth 2008, S. 13f.). Mitarbeiter in Einrichtungen können sich an Evaluationen beteiligen, indem sie bspw. in die Evaluation ihrer eigenen pädagogischen Arbeit einwilligen. Es ist jedoch aus Gründen der Aussagekraft und Qualität einer Evaluation davon abzuraten, dass Erzieher Evaluationen selbst durchführen oder auswerten, weil dazu u.a. empirische Kenntnisse erforderlich sind. Davon ausgenommen ist die Selbstreflexion, die als Teilaspekt von Selbstevaluation gilt (vgl. Stimmer 2012, S. 281). Das eigene pädagogische Handeln zu reflektieren ist für die Professionalisierung und Qualitätssicherung der eigenen pädagogischen Arbeit notwendig und verlangt, dass Erzieher über vertiefte Reflexionskompetenz verfügen.

Ebenso wie für die Evaluation gilt auch für das Qualitätsmanagement (im Sinne der Etablierung eines Qualitätsmanagementsystems), dass es sich um einen Bestandteil akademischer Qualifikation handelt, der auf dem Masterniveau angesetzt ist (vgl. Bartosch, Maile & Speth 2008, S. 14). Erzieher können sich in der Einrichtung daran beteiligen, indem sie u.a. ihre eigene Arbeit an Qualitätsvorgaben ausrichten. Gegenstand der Ausbildung sollte daher die Relevanz von Managementsystemen und ihre Verbindlichkeit für das pädagogische Handeln sein.

Eine weitere Aufgabe, die explizit in den Leitungsbereich zählt, ist die Öffentlichkeitsarbeit (vgl. u.a. Landesjugendamt Brandenburg 1999, S. 11; vgl. auch Möller & Schlenther-Möller 2007, S. 10). Die Aufgabe von Erziehern kann hierbei nur sein, sich an der Öffentlichkeitsarbeit zu beteiligen, u.a. durch die Anwendung von entsprechenden Konzepten und die Einbringung eigener Ideen.

Neben den ermittelten beruflichen Aufgaben muss auch das Ergebnis im Bereich der Kompetenzanforderungen kritisch bewertet werden. Es wurden z.T. Wissensanforderungen identifiziert, die zwar für ein professionelles Arbeiten in Unterstützungssystemen/Netzwerken notwendig sind, aber nicht zwangsläufig in den Aufgabenbereich von Erziehern fallen. Ihnen fehlt z.B. die berufliche Befugnis, um medizinische oder psychologische Diagnosen zu erstellen. Deshalb sollte der Umfang der Aspekte „psychosomatische, psychische und chronische Erkrankungen und Infektionskrankheiten, „Sucht“ und „Verhaltensauffälligkeiten“ eingeschränkt sein.

Auch die Hilfeplanung, die in mehreren Publikationen genannt wurde, muss im Aufgabenbereich von Erziehern deutlich eingeschränkt werden: Laut Fachkräftegebot des Kinder- und Jugendhilfegesetzes sind nach § 80 SGB VIII für die Jugendhilfeplanung eingehend qualifizierte Jugendhilfeplaner erforderlich, die u.a. umfassende Praxiserfahrung vorweisen müssen (vgl. BAG LJÄ 2005, S. 29f.). Erzieher sind (im Anschluss an die Ausbildung) keine Jugendhilfeplaner. Da Jugendhilfeplanung jedoch als Instrument der Qualitätssicherung gilt (vgl. u.a. Wiesner 2005, S. 23) und ein Bestandteil der pädagogischen Arbeit in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe ist, sollten angehende Erzieher über den Prozess des Hilfeplanverfahrens grundlegend informiert werden, um für eine Mitarbeit daran innerhalb des Teams *vorbereitet* zu sein.

Das Kompetenzmodell beschränkt sich auf die beruflichen Kernaufgaben, d.h. auf die Bildung, Erziehung und Betreuung von Adressaten und die damit verbundenen Kompetenzen. Die Ergebnisse der Inhaltsanalyse legen dafür den Grundstein, wobei die kritisierten Punkte entsprechend der Diskussion nur eingeschränkt oder überhaupt nicht berücksichtigt werden (z.B. die Unternehmensführung).

Nachdem die Aufgaben ermittelt werden konnten, müssen sie unter Berücksichtigung der theoretischen Modellgrundlagen (vgl. 3.2.2) in eine logische Struktur gebracht und ihnen die entsprechenden Kompetenzaspekte zugeordnet werden. Dieser Entwicklungsschritt ist Gegenstand des nächsten Abschnitts.

#### 4.2 Aufbau und Beschreibung des Kompetenzmodells unter Beachtung einer aufgabenorientierten Systematik

In Kapitel 3 der vorliegenden Arbeit wurde erläutert, dass für die Erzieherausbildung ein Kompetenzmodell zu entwickeln ist, das die Struktur der Kompetenzen beschreibt, Aussagen über verschiedene Niveaus ermöglicht und durch seinen Aufbau die Kompetenzentwicklung innerhalb der Ausbildung unterstützt (vgl. 3.2.2). Weiterhin wurde beschrieben, dass aufgrund des spezifischen Kompetenzverständnisses das Modell aus einzelnen Aufgabenmengen aufgebaut sein muss, die angeben, welche Aufgaben Erzieher bewältigen können müssen, wenn sie über entsprechende berufliche Handlungskompetenzen verfügen. Diese Überlegungen beeinflussen das Vorgehen der nächsten Abschnitte. So bilden die in 4.1 herausgearbeiteten beruflichen Haupt- und Teilaufgaben das Gerüst des Modells. Diese sind eine logische Ordnung zu bringen, um den entwickelten Ansatz realisieren zu können, dass die Aufgabenmengen im Modell zunehmend komplexer werden und auf vorgeordnete Aufgabenmengen zugreifen. Ein erster Schritt besteht also in den Überlegungen zu einer sinnstiftenden Reihenfolge der Hauptaufgaben (vgl. 4.2.1). Ebenso sind innerhalb der Aufgabenkomplexe die Teilaufgaben in einer angemess-

senen Abfolge anzuordnen. In einem zweiten Schritt werden den einzelnen Teilaufgaben dann die aus der Inhaltsanalyse hervorgegangenen Inhalts- und Verhaltensaspekte zugeordnet (vgl. 4.2.2). Aus dem so entstandenen Gerüst wird durch Anwendung des AOLK-Formats das Modell in einem letzten Schritt entwickelt. Unter Beachtung des Taxonomieansatzes werden dabei für jede berufliche Teilaufgabe die inhalts- und verhaltensbezogenen Aufgabenmengen erarbeitet (4.2.3).

#### 4.2.1 Anordnung der Berufsaufgaben und ihrer Teilaufgaben im Modell unter dem Gesichtspunkt der Kompetenzentwicklung innerhalb der Ausbildung

Aus den theoretischen Vorarbeiten zur Entwicklung des Modells ging hervor, dass die beruflichen Aufgaben von Erziehern eine zentrale Funktion im Modell einnehmen. Es ist davon auszugehen, dass ein sinnstiftender Aufbau, der eine zunehmende Komplexitätssteigerung beruflicher Aufgaben im Ausbildungsverlauf beschreibt, den Kompetenzerwerb nachhaltig unterstützt (vgl. 3.2.2.2, S. 73). Nach dieser Überlegung sind an den Beginn der Ausbildung und entsprechend an den Anfang des Kompetenzmodells die grundlegenden Aufgaben resp. elementaren Kompetenzen zu verordnen, auf denen komplexere Aufgaben und Kompetenzen aufbauen.

Um das Modell entsprechend aufbauen zu können, ist zu klären, welche Verbindung die beruflichen Aufgaben eingehen bzw. ob sie sich in eine nachvollziehbare Ordnung bringen lassen. Ebenso ist zu klären, welche der ermittelten Teilaufgaben welcher Hauptaufgabe zugeordnet werden können. Das ist das Ziel des vorliegenden Absatzes. Dazu müssen die drei Hauptaufgaben konzeptuell voneinander abgegrenzt werden, was eine begriffliche und konzeptuelle Definition erfordert<sup>84</sup>.

Obwohl es intuitiv erscheint, was unter den drei Schlagwörtern Bildung, Betreuung und Erziehung zu verstehen ist, überrascht es beim Blick in einschlägige Nachschlagewerke, dass es bei keinem ein einheitliches (wissenschaftliches) Verständnis gibt. Entsprechend gestaltet sich die Findung einer präzisen Definition schwierig. Beim Begriff „Betreuung“ liegt es daran, dass dieser in den meisten Lexika und pädagogischen Wörterbüchern nicht aufgeführt wird (vgl. auch Textor 1999, S. 527). Wenn er doch auftaucht, ist nicht selten von „rechtlicher Betreuung“ i.S.v. Vormundschaft die Rede (vgl. Knösel 2012, S. 142f.), was sich inhaltlich von der Betreuung als familienergänzende Form unterscheidet. Die im

---

<sup>84</sup> Es ist zu beachten, dass die Trennung der Begriffe auf Basis ihrer Definitionen ausschließlich für die Entwicklung eines Modellrahmens bzw. des Kompetenzmodells der Erzieherausbildung vorgenommen wird. Selbsterklärend ist, dass in der pädagogischen Praxis Bildung, Erziehung und Betreuung stets zusammenfallen und sich anteilmäßig in einer Handlungssituation quasi nicht trennen lassen. Vielmehr sind sie miteinander verzahnt. Trotz dessen wird es als sinnvoll erachtet, die Ausbildung hinsichtlich eines effektiven Kompetenzerwerbs zu strukturieren. Die „künstliche“ Trennung der Begriffe ist dabei lediglich ein Hilfsmittel, um zu einer systematischen Struktur zu gelangen.

aktuellen „BELTZ Lexikon Pädagogik“ zu findende Definition beschreibt den Begriff zwar in seinem historischen Ursprung, grenzt ihn dabei jedoch nicht klar von den anderen Fachbegriffen (Bildung, Erziehung) ab:

*„Fürsorge für und Erziehung von Kindern (null bis 14 Jahre), Unterstützung und Anregung ihrer körperlichen, psychischen und kognitiven Entwicklung. Natürliche [...], soziale [...], ökonomische [...] und politische Ursachen des Familienverlusts erfordern unterschiedliche kompensatorische bzw. familienergänzende Formen der außerfamilialen B. [...], die seit des [sic!] Mitte 19. Jhd. in Form von [...] Kinderheimen und Kindergärten existiert. Seit den 1970er-Jahren ist die B. als Erfüllung des gesellschaftlichen Erziehungs- und Bildungsauftrages gesetzlich gefasst [...] und in nach Ländern unterschiedlichem Organisationsgrad, öffentlichen und privaten Trägern institutionalisiert“ (Tenorth & Tippelt 2012, S. 85).*

Eine eindeutigere Begriffserklärung, die stärker am Begriffskonstrukt ausgerichtet ist und das mit dem Begriff verbundene Handeln umschreibt, findet sich dagegen bei Textor:

*„Betreuung bedeutet, daß [sic!] sich eine Person um eine andere kümmert, die mit ihr in der Regel nicht verwandt ist. Sie sorgt sich um sie, hilft ihr und zeigt Zuneigung. Die Erzieherin kümmert sich um die ihr anvertrauten Kinder während der berufsbedingten Abwesenheit der Eltern. Der Betreuungsbegriff umfaßt [sic!] m.E. drei ältere Begriffe, die heute nur noch selten gebraucht werden:*

- 1. Pflege: Pflegen heißt, Kinder gut, sorgsam und schonend zu behandeln, ihr körperliches Wohlbefinden sicher- oder wiederherzustellen. Die Erzieherin achtet auf eine angemessene, saubere Bekleidung, eine ausreichende und gesunde Ernährung, genügend Ruhephasen (Schlafzeiten), das Einhalten von Hygieneregeln usw.*
- 2. Schutz: Beschützen heißt, jemanden zu beschirmen, ihm Obhut zu geben, ihn von Schädigungen körperlicher und seelischer Art zu bewahren, Gefahren abzuwehren. So stellt die Erzieherin durch ihre Betreuung die körperliche Unversehrtheit der Kinder sicher (Aufsichtspflicht).*
- 3. Fürsorge: Damit ist die Verpflichtung gemeint, für das Wohl der Kinder Sorge zu tragen und deren Interessen zu schützen, ihnen Zuwendung und Nestwärme zu geben. Durch Fürsorge werden die materiellen und emotionalen Voraussetzungen für ein gesundes Gedeihen in körperlicher und seelischer Hinsicht geschaffen.*

*Kinder müssen sich im Kindergarten geborgen fühlen und sicher Bindungen an die Erzieherinnen ausbilden können. Zu deren Aufgaben gehört die Befriedigung von Grundbedürfnissen der Kinder, sofern diese während der Betreuungszeit auftreten [...]. Insbesondere die Befriedigung der [...] grundlegenden Bedürfnisse ermöglichen erst eine Erziehung und Bildung des Kindes“ (Textor 1999, S. 532).*

Im Kern geht es bei der Betreuung von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen also um die Herstellung bzw. Sicherstellung des Wohlbefindens der „Schützlinge“, was mit der Befriedigung der Grundbedürfnisse einhergeht. Dabei betont Textor, dass zu diesen auch das Bedürfnis nach Zuneigung, Anerkennung/Wertschätzung und Aufmerksamkeit zählen.

Zugleich macht Textor deutlich, dass die ganzheitliche Erfüllung der Betreuungsaufgabe(n) die Grundlage für gelingende Erziehungs- und Bildungsprozesse legt.

Diese Kernaussage und die präzise Beschreibung der einzelnen Teilaufgaben von Betreuung sind für die logische Struktur innerhalb des Kompetenzmodells wesentlich. Die Zitate veranlassen dazu, die Betreuungsaufgabe an den Anfang der Ausbildung zu stellen, weil diese eine Grundlage für gelingende Erziehungs- und Bildungsprozesse legt. Betreuung wird entsprechend als grundlegendste Aufgabe von Erziehern verstanden, die im Arbeitsalltag immer stattfindet. Sie wird in einer Vielzahl von Situationen ergänzt durch die Aufgaben Bildung und/oder Erziehung, was jedoch nicht immer der Fall sein muss. Diese Annahme resultiert einerseits aus den Zitaten und andererseits aus Hinweisen zur Bedeutung der *Anwesenheit* pädagogischer Fachkräfte bspw. für informelle Selbstbildungsprozesse von Adressaten aus anderen Quellen (vgl. u.a. Müller, Schmidt & Schulz 2008, S. 110f.).

Während nun deutlich ist, was genau unter der Betreuungsaufgabe zu verstehen ist und welche Position sie neben den anderen beiden Hauptaufgaben einnimmt, bleiben die Begriffe „Erziehung“ und „Betreuung“ noch zu klären. Diese sind in einer Vielzahl von Lexika und Wörterbüchern beschrieben. Dennoch erscheint es schwierig, sie klar voneinander zu trennen, was u.a. auch daran liegt, dass zentrale Bildungsthemen häufig mit dem Erziehungsbegriff benannt werden (z.B. „Umwelterziehung“; Textor 1999, S. 531). Wiater stellt zudem fest, dass „häufig [...] die Begriffe [...] geradezu ‚in einem Atemzug‘ genannt [werden; B.R.], so als handele es sich um Synonyme oder um sich zu einem Ganzen ergänzende Teile“ (Wiater 2012, S. 20).

Die Berufsaufgabe Bildung wird gegenüber der Erziehung häufig in den Vordergrund gestellt, was sich in Fachdiskussionen ebenso zeigt wie anhand der Titel einschlägiger Publikationen (vgl. u.a. SMK 2011; Schäfer 2011; Stamm 2010). Dabei handelt es sich um einen Begriff, der im Fachjargon vielfach gebraucht wird, dessen Bedeutung jedoch nicht einheitlich determiniert ist (vgl. u.a. Andresen 2009, S. 76; Böhm 2005, S. 90; Textor 1999, S. 527ff.). Aus der Vielzahl an vorhandenen Definitionsversuchen wurden die folgenden drei ausgewählt, da sie den Kern des Terms präzisieren. Sie ergänzen sich gegenseitig und liefern dadurch eine vollständigere Beschreibung. In seinem konzeptuellen Rahmen wird der Begriff sehr allgemein bei Gymnich erläutert:

*„Allgemeine Bezeichnung sowohl für den Vorgang als auch für das Ergebnis einer Formung des Menschen, die durch die Auseinandersetzung mit der Welt und den Gehalten der Kultur vor sich geht. Der Begriff B. und das ihm zugrunde liegende Bildungsideal sind abhängig von gesellschaftlichen bzw. kulturellen Faktoren und einem historischen Wandel unterworfen. Zum ersten Mal tritt der Begriff B. im Spätmittelalter auf [...]. [...] Der Begriff ist auch heute umstritten, die Grenzen zum*

*Begriff Erziehung sind fließend. Meist wird B. als individueller und zugleich auf die Gesellschaft bezogener Lern- und Entwicklungsprozeß [sic!] verstanden [...]“ (Gymnich 2008, S. 31).*

Auch Textor bezieht sich auf die historische Entwicklung des Bildungsbegriffs. Dabei fasst er die zentralen Aussagen einer Reihe von philosophischen Ansätzen verschiedener Epochen zu einer Begriffsklärung zusammen:

*„Diese ausgewählten und stark verkürzten Aussagen verdeutlichen zentrale Aspekte des Bildungsbegriffs, die nun zusammengeführt werden sollen:*

- 1. Bildung umfaßt [sic!] sowohl die Entwicklung und Schulung ‚innerer Kräfte‘ (formale Bildung) als auch die Aneignung von Kenntnissen und Erschließung der Welt (materiale Bildung).*
- 2. Bildung beinhaltet sowohl Selbstbildung, einen Prozeß [sic!] der Selbstgestaltung und Eigenaktivität (der sich über das ganze Leben erstrecken kann) als auch einen Prozeß [sic!] der Bildung und Wissensvermittlung durch Dritte [...].*
- 3. Bildung ist sowohl die Übernahme und der Erwerb von Bildungsgütern wie Sprache, Kulturtechniken, [...] Wissenschaft, Technik [...] und Kunst als auch die kritische Auseinandersetzung mit diesen, deren Veränderung und Abwandlung aufgrund eigener Denkprozesse und Handlungen.*
- 4. Bildung dient sowohl der Entfaltung des inneren Menschseins und der eigenen Individualität (Bildung als Selbstzweck) als auch zur gesellschaftlichen Nützlichkeit [...].*
- 5. [...]*
- 6. Bildung bedeutet sowohl einen Prozeß [sic!] des kognitiven, moralischen, sozialen und emotionalen Lernens als auch das Resultat eigener ‚Studien‘.*

*[...] Schon im Kindergarten ist Bildung etwas von außen und innen kommendes [...]“ (Textor 1999, S. 529f.).*

Während sich die ersten beiden Zitate eher auf den kognitiven Bildungsprozess, d.h. die Entstehung von Bildung im Individuum beziehen, beschreibt das nachstehende die beobachtbaren menschlichen Handlungen bei bzw. den Nutzen von „vorhandener Bildung“:

*„Während Erziehung und Ausbildung von außen bewirkt werden, ist Bildung auf den reflexiven Prozess des Sichbildens verwiesen. [...] Ihrer formalen Struktur nach artikuliert Bildung die Gestaltung eines kritisch-reflexiven Verhältnisses, das Menschen zu sich selbst (Selbstbezug), zu den Mitmenschen (Sozialbezug) und zur Welt (Sachbezug) haben. [...] Bildung wird gedeutet als Umgang mit Schlüsselproblemen, als Selbstständigkeit im Denken und als Emanzipation, als Kritik und skeptisch-kritische Haltung oder als eine [...] Lebenskunst“ (Dörpinghaus 2012, S. 154f.).*

Zusammenfassend bleibt festzuhalten, dass Bildung einerseits den individuellen Vorgang der Aneignung bzw. der Übernahme und Weiterentwicklung von Wissensinhalten (Fakten, Methoden etc.) und Handlungen beschreibt und andererseits – als Momentaufnahme – den (nicht statischen) Zustand des Individuums, über dieses Wissen und Handeln „zu

verfügen“. Bildung als Kernaufgabe von Erziehern ist also als begleitende und unterstützende Tätigkeit zu verstehen, wodurch die Bildungsprozesse der Adressaten angeregt und ihnen die Auseinandersetzung mit Wissensinhalten und Handlungen ermöglicht wird. Das Ziel ist die individuelle, durch außen unterstützte Aneignung von Bildungsgütern seitens der Adressaten.

Der Bezug zur Gesellschaft findet sich auch beim Begriff Erziehung, obwohl es hierbei ebenfalls keine einheitliche Definition gibt. Im BELTZ Lexikon Pädagogik wird sogar darauf verwiesen, dass der Erziehungsbegriff im Grunde nicht definierbar sein (vgl. Miller-Kipp & Oelkers 2012, S. 204), was einerseits am historischen Wandel liegt, dem die begriffliche Bedeutung unterlegen ist (vgl. ebd.) und andererseits an der von Reichenbach betonten Tatsache, dass Erziehung kein „Beobachtungsbegriff“ (Reichenbach 2011, S. 20) ist und deshalb „soziales Handeln immer nur als Erziehung interpretiert oder rekonstruiert werden kann“ (ebd.).

Dennoch existiert eine Reihe von Worterläuterungen. Miller-Kipp & Oelkers beginnen beim lateinischen Ursprung des Wortes und umreißen den konzeptuellen Rahmen von Erziehung folgt:

*Erziehung „[lat. Educatio »Aufzucht«] meint zentral diejenigen Akte, die sich auf das heranwachsende Individuum richten und dessen Entwicklung [...] fördern wollen. [...] Die agierenden Personen, die Subjekte im Erziehungsprozess werden mit dem klassischen Dual von Erzieher und Zögling begriffen, wobei die Erzieher unstrittig als erwachsene Person, der Zögling als heranwachsendes Individuum vorgestellt wird. [...] Im Blick auf das Geschehen meint E. im Allgemeinen (entwicklungs-)fördernde Akte. [...] Als personale Handlung wird E. unterschiedlich akzentuiert, z.B. als Unterstützung einer »natürlichen« [...] Entwicklung [...], als Disziplinierung, Zivilisierung, Kultivierung und Moralisierung (Kant), [...] als Lernhilfe (Giesecke). [...] Unterstellt ist allgemein, es handle sich um positives und konstruktives bzw., moralisierend, um gutes Einwirken [...]“ (Miller-Kipp & Oelkers 2012, S. 204f.).*

Diese allgemeine Beschreibung wird von Textor genauer spezifiziert. Er greift dabei auch die Problematik der begrifflichen Abgrenzung zum Bildungsbegriff auf und beschreibt diesbezüglich einen nachvollziehbaren Ansatz.

*„Auch der Erziehungsbegriff hat im Verlauf der Geschichte viele Bedeutungen erfahren; oft sind Überschneidungen mit dem Bildungsbegriff festzustellen. Erziehung erfolgt aufgrund der ‚Erziehungsbedürftigkeit‘ des Menschen und nur aufgrund seiner ‚Erziehbarkeit‘ möglich. Sie ist somit eine notwendige Hilfe zur Menschwerdung. Erziehung bezieht sich im Gegensatz zur Bildung mehr auf das (soziale) Verhalten und die diesem zugrunde liegenden Einstellungen, Werthaltungen, Regeln und sittlichen Grundsätze – somit also auch auf den Charakter und das Gewissen des Kindes [...]. Das Kind soll das Normengefüge und die Sitten seiner Gesellschaft weitgehend übernehmen und sich den vorherrschenden Rollenerwartungen anpassen. Das bedeutet aber nicht, daß [sic!] Werte und Regeln auferzungen werden sollen. [...] Erziehung richtet sich also auf die*

*Persönlichkeit – als positiv beurteilte Persönlichkeitseigenschaften sollen hervorgerufen, gefördert und stabilisiert werden, während negativ bewertete Charakteristika beseitigt oder geschwächt werden sollen. [...] Im weitesten Sinne werden Reife (Befähigung zur Übernahme von ‚Lebensaufgaben‘) und Mündigkeit (Autonomie, Selbstverantwortung) des jungen Menschen angestrebt. [...] In den letzten Absätzen wurde schon angedeutet, daß [sic!] Erziehung nicht nur intentional (absichtlich, direkt) erfolgt, sondern auch ‚funktional‘, ‚indirekt‘ bzw. ‚mittelbar‘ [...]“ (Textor 1999, S. 530f.).*

Zusammenfassend lässt sich aus beiden Zitaten entnehmen, dass Erziehung (absichtsvoll oder unabsichtsvoll) die Menge an Handlungen bzw. kommunikativen Ausdrucksweisen ist, mit denen entweder auf Verhaltensweisen des zu Erziehenden reagiert wird oder präventiv bestimmte (negativ konnotierte) Verhaltensweisen unterbunden werden (sollen). Hauptanliegen ist dabei die Integration des zu Erziehenden in die Gesellschaft, wobei mittels der erziehenden Vorgehensweisen die Normen und Werte, Möglichkeiten und Grenzen der Gesellschaft aufgezeigt werden.

Nachdem die drei Kernaufgaben in ihrer begrifflichen Bedeutung geklärt worden sind, stellt sich die Frage ihrer logischen Anordnung. Genauer gesagt geht es darum, die Aufgabenbereiche im Modell so anzuordnen, dass innerhalb der Ausbildung zunächst die Grundfertigkeiten erworben werden, um die elementaren beruflichen (Teil-)Aufgaben zu bewältigen. Entsprechend müssen zu Beginn der Ausbildung die inhaltlichen, methodischen und handlungsbezogenen Grundlagen gelegt werden, die für die verschiedenen beruflichen (Teil-)Aufgaben gleich sind und lediglich auf die konkrete Handlungssituation oder die Zielgruppe angepasst werden müssen (z.B. Reflexionsmethoden, Partizipationsverfahren). Auf den Grundaufgaben und -kompetenzen bauen später komplexere und/oder anspruchsvollere Aufgaben auf (z.B. Bildungsprozesse begleiten).

An dieser Stelle ist es erforderlich zu klären,

- welcher der drei Aufgabenbereiche grundlegend für die praktische Arbeit von Erziehern ist,
- welche Grundkompetenzen in diesem Aufgabenbereich erworben werden müssen und
- in welchem Bezug die verbleibenden zwei Aufgabenbereiche zu einander stehen, d.h. in welchem Aufgabenbereich Kompetenzen erworben werden, die auch für den anderen Aufgabenbereich relevant sind.

Aus den o.g. Definitionen geht hervor, dass ohne ganzheitliche Betreuung, die auf einer (möglichst) stabilen pädagogischen Beziehung zum Adressaten beruht, kaum tiefgreifende Erziehungs- und Bildungsprozesse möglich sind (vgl. Behr, Hoffmann & Rauschen-



bach 1999, S. 97; Textor 1999, S. 532). Unter diesem Gesichtspunkt ist im Kompetenzmodell die Betreuung den Aufgaben Bildung und Erziehung voranzustellen.

Da sich Betreuung auf die Begleitung und Unterstützung des Adressaten im Alltag bezieht (je nach Institutionsart bezogen auf verschiedene Tagesabschnitte) sowie auf die Sicherstellung bzw. Herstellung der Grundlagen für eine entwicklungs- und bildungsförderliche Lebenswelt, ergeben sich aus den in 4.1 ermittelten Teilaufgaben für diesen Aufgabenbereich vier Themengruppierungen<sup>85</sup>: a) die Gestaltung der pädagogischen Beziehung, b) die Unterstützung von Adressaten bei der Bewältigung von alltäglichen und besonderen Fragen des Lebens (die pädagogische Arbeit mit dem Adressaten) und c) die pädagogische Arbeit im Sozialraum des/der Adressaten (z.B. Elternarbeit, Tätigkeit in der Institution, institutionelle Kooperationen). Im Folgenden wird dieser Aufgabenbereich näher beschrieben und unter Bezugnahme auf den Praxiskontext sein Aufbau im Kompetenzmodell erläutert. Die nachstehenden Erläuterungen erfolgen nacheinander für die oben aufgeführten vier Themenkomplexe.

Die Beziehung zwischen Erziehern und Adressaten bestimmt im Wesentlichen den Erfolg pädagogischer Maßnahmen und Ziele, d.h. der pädagogischen Interaktionen überhaupt. Entwicklungs- und Bildungsprozesse nachhaltig begleiten und unterstützen zu können erscheint ohne eine feste Beziehung kaum möglich. Darüber besteht in den analysierten Publikationen Konsens. Auch andere aktuelle Veröffentlichungen, die nicht Gegenstand der Analyse waren, belegen, dass z.B. die emotionale Zuwendung und die positive Prägung von Beziehungen (bspw. durch entwicklungsfördernde Interaktionen) einen maßgeblichen Einfluss auf die Intelligenzentwicklung sowie die kognitive Leistungsfähigkeit der Adressaten hat (vgl. Nelson, Fox & Zeanah 2014, S. 157ff.<sup>86</sup>). Dies gilt umso mehr, je weniger entwicklungsfördernd die Rahmenbedingungen in anderen Lebens- und Sozialisationskontexten der Adressaten sind (z.B. im Familienkontext; vgl. Stern & Neubauer 2013, S. 122f.; Nisbett 2009, S. 86ff.).

---

<sup>85</sup> Auf Basis der Analyseergebnisse wurde versucht, die ermittelten beruflichen Teilaufgaben, aber auch die erfassten Wissens- und Verhaltensanforderungen thematisch zu gruppieren, um die Hauptaufgaben und ihre Teilaufgaben zu strukturieren. Damit sollte erreicht werden, dass das Modell stärker geordnet und die Kompetenzanforderungen leichter den einzelnen Aufgaben zugeordnet werden können. Die Gruppierungen werden im Verlauf des Abschnitts auch als „Aspekte“ der Teilaufgaben bezeichnet.

<sup>86</sup> Von der Universität Harvard wurde eine Langzeitstudie (November 2000 bis Dezember 2013; vgl. Nelson, Fox & Zeanah 2014; S. 19ff.) mit 136 vernachlässigten rumänischen Heimkindern im Klein- und Kleinstkindalter (vgl. ebd., S. 26) durchgeführt, von denen ein Teil in Pflegefamilien untergebracht wurde und der andere Teil in den Heimen verblieb. Die Ergebnisse zeigen, dass eine (extreme) Vernachlässigung der psychischen Grundbedürfnisse (Aufmerksamkeit, sprachlicher Input, Zuwendung, Interaktion und Kommunikation usw.; vgl. ebd., S. 55ff. und S. 303) in den frühen Lebensjahren u.a. die Gehirnentwicklung/-aktivität (vgl. ebd., S. 189ff., S. 209f. und S. 291), die Intelligenzentwicklung (vgl. ebd., S. 157ff.) sowie die sozio-emotionale Entwicklung (z.B. die emotionale Ausdrucksfähigkeit; vgl. ebd., S. 232ff.) größtenteils irreparabel schädigt. Es ist anzunehmen, dass es auch bei Kindern und Jugendlichen, die zwar nicht in derart extremen (Hospitalismusverursachenden) Lebensbedingungen aufwachsen, jedoch trotzdem nur in einem geringen Maß eine Erfüllung zwischenmenschlicher Grundbedürfnisse erfahren (z.B. wenig Liebenswürdigeit und emotionale Zuwendung), zu nachhaltigen Beeinträchtigungen der physischen und kognitiven Leistungsfähigkeit kommt.

Die pädagogische Beziehung(-sgestaltung) steht deshalb am Anfang des professionellen Handelns, d.h. mit dem Arbeitsbeginn in einer Einrichtung der Kinder- und Jugendhilfe ist die primäre berufliche Aufgabe eine pädagogische Beziehung zum Adressaten oder der Adressatengruppe aufzubauen und diese zu festigen. Aus diesem Grund wird (a) die Gestaltung der pädagogischen Beziehung an den Anfang des Kompetenzmodells gesetzt. Diesem Aufgabenbereich sind sämtliche Kompetenzanforderungen zuzuordnen, die sich auf die professionellen Verhaltensweisen des Erziehers sowie auf die Analyse, Berücksichtigung und den Umgang mit beziehungsbeeinflussenden Faktoren für eine gelungene Beziehungsgestaltung beziehen. Ausgangspunkt ist die Wahrung der professionellen, pädagogischen Grundhaltung, die alle erforderlichen Persönlichkeitsattribute und Verhaltensanforderungen inkludiert (vgl. u.a. KMK 2013, Autorengruppe Fachschulwesen 2011; KMK 2011b; Robert Bosch Stiftung 2011; SMK 2008). Das Wissen über die Bedeutung dieser Grundhaltung und ihren Einfluss sowie das Ausrichten des eigenen Verhaltens innerhalb von Interaktionen sind zentrale Kompetenzaspekte.

Neben der Entwicklung bzw. Verstärkung dieser Persönlichkeitsattribute ist es für die Beziehungsgestaltung grundlegend, mit beeinflussenden Faktoren umzugehen und diese bei dem konkreten Interagieren zu berücksichtigen. Im Speziellen handelt es sich um pädagogisch-psychologische und entwicklungspsychologische Kenntnisse über Bindungen resp. Bindungstheorien, Beziehungsmuster und -prozesse (vgl. u.a. KMK 2013; Autorengruppe Fachschulwesen 2011), die situationspezifisch im Handeln einbezogen werden müssen.

Erweitert werden diese Grundfähigkeiten um die spezifischen Anforderungen, die sich im Zusammenhang mit Gruppen ergeben, da diese nicht nur komplexer sind als eine 1:1-Beziehung, sondern mit ihnen weitere Einflussfaktoren einhergehen. Die zu vertiefenden Kompetenzen richten sich hierbei auf die Analyse von und den professionellen Umgang mit Gruppendynamiken und norm-, wert- oder konstellationsspezifischen Verhaltensweisen.

Ist die Beziehung zum Einzelnen oder der Gruppe aufgebaut, wird diese vertieft und verstärkt, indem Erzieher auf die Personen und ihre Bedürfnisse, Fähigkeiten und Problemlagen eingehen. Dazu sind Kompetenzen im Bereich der Wahrnehmung erforderlich, die sich auf das Erkennen von Änderungen im und der Deutung von Ausdrucks- und Verhaltensweisen des Gegenübers beziehen.

Eng verbunden mit der Wahrnehmung ist die Kommunikation über das Wahrgenommene, d.h. die Führung pädagogischer Gespräche mit dem Adressaten, seinen Angehörigen oder bspw. Teammitgliedern. Professionell Gespräche zu führen erfordert neben den Fähigkeiten zum angemessenen, d.h. situations- und gesprächspartnerbezogenen sprachlichen, mimischen und gestischen Ausdrucks auch die Kompetenz, Kommunikationspro-

zesse fachlich zu bewerten, um professionell auf den Gesprächspartner und seine Kommunikation einzugehen (vgl. u.a. Becker-Mrotzek & Brünner 2009, S. 7; KMK 2011b; Robert Bosch Stiftung 2011). Eine umfassende Kommunikationskompetenz ermöglicht Erziehern ihre pädagogischen Absichten zielführend umzusetzen, aber auch auf interaktionsbeeinflussende Faktoren professionell einzugehen (vgl. Becker-Mrotzek & Brünner 2009, S. 7).

Konflikte und andere Störungen können bspw. die pädagogische Interaktion und die Kommunikation zum Gegenüber maßgeblich (negativ) beeinflussen. Sie treten im pädagogischen Prozess häufig auf und erfordern einen professionellen Umgang damit (vgl. Glasl 2010, S. 13). Die Konfliktkompetenz bezieht sich nicht nur auf den individuellen Umgang mit Konflikten durch den Erzieher, sondern im Sinne der Pluralität der beruflichen Aufgaben auch darauf, auftretende Konfliktsituationen als Ausgangspunkt für die Entwicklung von Konfliktkompetenz der/des Konfliktpartner/s pädagogisch zu nutzen. In Abhängigkeit der spezifischen Konfliktsituation und dem Grad der Beteiligung des Erziehers zielt das Handeln entweder auf die Entwicklung von Lösungsstrategien, die Mediation zwischen Konfliktparteien und/oder der Befähigung von Beteiligten zur eigenständigen Konfliktlösung ab.

Die beschriebenen Punkte „Wahrung der professionellen Grundhaltung“, „Aufbau und Festigung der pädagogischen Beziehung“, „Gruppen“, „Adressaten wahrnehmen“, „Pädagogische Gespräche führen“ und „Umgang mit Konflikten“ werden als unmittelbare Aspekte (siehe <sup>89</sup>) der Teilaufgabe „Pädagogische Beziehungen gestalten“ gesehen. Mit dieser Teilaufgabe ist eine weitere verbunden, die sich an den Aufgabenkomplex anschließt und aufgabenübergreifend von besonderer Bedeutung für die berufliche Professionalität ist. Es handelt sich dabei um die Aufgabe, das eigene berufliche Handeln zu reflektieren. Diese Aufgabe ist im Praxiskontext ebenso fundamental wie die Gestaltung pädagogischer Beziehungen, und ist ein bedeutendes Instrument der Bewertung und Weiterentwicklung der eigenen Professionalität (vgl. u.a. KMK 2011b, S. 14). Dabei handelt es sich zum einen um den Kompetenzerwerb auf Basis biografischer Reflexionen und zum anderen um die kritische Betrachtung des eigenen pädagogischen Agierens mit Hilfe verschiedener Methoden (vgl. von Spiegel 2013, S. 83ff.). Die Kompetenz zur Selbstreflexion (des eigenen Handelns) ist eng verbunden mit der Fähigkeit zur Selbstbeobachtung (vgl. ebd., S. 93). Es ist davon auszugehen, dass die Entwicklung von Reflexionskompetenz bis hin zu einem habituellen Automatismus bzgl. der Regelmäßigkeit des methodischen Einsatzes (tiefgreifende Verinnerlichung) ein langwieriger Prozess ist, der insbesondere durch die Reflexionsübungen von Ausbildungsbeginn an gefördert wird. Der Aufbau und die Gestaltung pädagogischer Beziehungen müssen Gegenstand von Reflexionsprozessen sein.

Die Platzierung der Teilaufgabe „Das pädagogische Handeln reflektieren“ in den Aufgabenbereich Betreuung, unmittelbar nach der Beziehungsgestaltung, ist aufgrund der im Kompetenzmodell folgenden (Teil-)Aufgaben aus einem weiteren Grund sinnvoll: Unter Einsatz von Reflexionsmethoden werden die frühen selbstständigen pädagogischen Handlungen von Innen (Lernender) und Außen (z.B. Dozent oder betreuende pädagogische Fachkraft/Praxisanleiter) kritisch betrachtet und beurteilt. Das professionelle Verhalten entwickelt sich dadurch von Anfang an unter dem Abgleich der professionellen Anforderungen (Ausbildungsgegenstand) und dem eigenen Handeln im Praxiskontext. Diese Form des Kompetenzerwerbs ist als Ansatz zur Auflösung eines verbreiteten Deutungsmusters zu verstehen, „die ‚Theorie‘ sei das eine, die ‚Praxis‘ das ganz andere“ (Schallberger 2012, S. 78; vgl. auch ebd. S. 72), da von Anfang an über Möglichkeiten und Lösungswege reflektiert werden muss, wissenschaftlich fundierte Inhalte, Methoden etc. in die Praxis zu integrieren.

Die aufgabenübergreifende Reflexionskompetenz ist auch für die fachliche Bewertung eigenen Handelns im Kontext der Unterstützung von Adressaten bedeutsam, was die nächste Teilaufgabe im Kompetenzmodell darstellt (vgl. oben, Themenkomplex b). Hierbei geht es um die Hilfestellung bei allgemeinen Lebensfragen, aber auch bei Lebenskrisen und Konflikten. Zwar gibt es Überschneidungen zu den Aufgaben der Bildung und Erziehung (z.B. Bildungsprozesse im Kontext der selbstständigen Lebensführung zu initiieren), jedoch steht die Lebenshilfe als solche im Vordergrund, um bspw. mit entsprechenden Hilfsangeboten eine emotionale Stabilität für konkrete Bildungs- und Erziehungsmaßnahmen zu schaffen.

Im Ergebnis der Literaturanalyse wurden zwei Aspekte identifiziert, die dieser Teilaufgabe zugeordnet werden können. Einer davon bezieht sich auf den Umgang mit und die Prävention von Erkrankungen, was einerseits die Durchführung und Überwachung hygienischer Maßnahmen umfasst (z.B. Toilettengänge und anschließendes Händewaschen bei Kleinkindern), andererseits aber auch zu ergreifende präventive und intervenierende Maßnahmen bei Krankheiten (vgl. SMK 2008, S. 32). Diese Aspekte werden aus zwei Gründen dem Aufgabenbereich Betreuung zugeordnet:

1. Hygienische Maßnahmen bzw. pflegerische Aufgaben sind insbesondere in den Arbeitsfeldern Kindertagesbetreuung und Hilfen zur Erziehung ein wichtiger Bestandteil des Arbeitsalltags. In Abhängigkeit des Selbstständigkeitsgrades benötigen Adressaten entsprechende Unterstützung.
2. Erkrankungen (chronisch oder akut) beeinflussen Bildungs- und Erziehungsprozesse (vgl. SMK 2008, S. 31). Der Aspekt „Umgang mit und Prävention von

Erkrankungen“ kann aber nicht unmittelbar den Aufgabenkomplexen „Bildung“ und „Erziehung“ zugeordnet werden, sondern ist ihnen vielmehr vorgeschaltet.

Das Kompetenzmodell beschränkt sich dabei auf die für „frisch“ ausgebildete Erzieher relevantesten Kernpunkte, d.h. die Maßnahmen und Verhaltensweisen beim Umgang mit und der Prävention von Infektionskrankheiten sowie den damit verbundenen hygienischen Maßnahmen, welche durchgeführt bzw. begleitet werden müssen. Es ist davon auszugehen, dass diese Aufgaben vor allem in den Bereichen der Kindertagesbetreuung (Krippe, Kindertagesstätte, Hort) und der Heimerziehung eine Rolle spielen.

Für die Entwicklung des Kompetenzmodells ist es von Bedeutung, bei diesem Punkt klar die Grenzen des Zuständigkeitsbereiches von Erziehern zu ziehen. Erzieher sind weder Ärzte noch Psychologen oder gar Psychotherapeuten und deshalb nicht zu einer Diagnostik oder zu therapeutischen Maßnahmen befugt. Zwar müssen sie die spezifischen Anforderungen für einen angemessenen Umgang mit Erkrankungen erfüllen, doch sollte sich das zunächst auf Infektionskrankheiten beschränken<sup>87</sup>.

Der zweite Aspekt der Teilaufgabe ist die Unterstützung der Adressaten in existenziellen Grundfragen und Lebenskrisen, der neben allgemeinen Lebensfragen (z.B. Umgang mit Tod und Verlust; finanzielle Grundversorgung) auch Fragestellungen der Kindeswohlgefährdung und des Kinder- und Jugendschutzes einbezieht. Die zu erwerbenden Kompetenzen beziehen sich auf die Kenntnis von unterstützenden, hilfeleistenden Institutionen bzw. Anlaufstellen (Ressourcen) im Sozialraum, der methodischen (Mit-)Gestaltung und Umsetzung individueller Hilfeplanung sowie die Beratung des Adressaten zu seinen Rechten und Pflichten laut Sozialgesetzbuch (insbesondere laut SGB VIII).

An den Aufgabenbereich „Adressaten unterstützen“, insbesondere im Kontext von Lebenskrisen und existenziellen Grundfragen grenzt die Teilaufgabe „Mit Sorgeberechtigten und Angehörigen zusammenarbeiten“ an. Das resultiert einerseits aus §1 (1) SGB VIII (Recht und Pflicht zur Erziehung) und andererseits aus der Bedeutung der Familie als primäre Sozialisationsinstanz, die einen entscheidenden Einfluss auf die Nachhaltigkeit von Hilfeleistungen haben kann (vgl. u.a. Stange 2013, S. 25). Gleiches gilt auch für den Erfolg von Bildungs- und Entwicklungsprozessen, die durch Erzieher begleitet werden. Aufgrund dieses Stellenwertes der Elternarbeit in Verbindung mit der Betreuung von Klienten, schließt diese Teilaufgabe im Kompetenzmodell nahtlos an die beruflichen Auf-

---

<sup>87</sup> Aktuell werden in der sächsischen Erzieherausbildung auch chronische Erkrankungen („Diabetes mellitus, Asthma bronchiale und Neurodermitis“; SMK 2008, S. 32), psychosomatische Störungen und psychische Erkrankungen („Depression und eine weitere“; ebd.) in den Krankheitsbildern, Erkennungsmethoden und Interventions- bzw. Präventionsmaßnahmen behandelt (Gleiches gilt auch für die Themen Suchterkrankungen und Verhaltensauffälligkeiten; vgl. ebd.). In der vorliegenden Arbeit wird die Auffassung vertreten, dass chronische Krankheiten, psychosomatische Störungen, Suchterkrankungen und Verhaltensauffälligkeiten den Rahmen der Ausbildung übersteigen und daher Bestandteil einschlägiger Fortbildungen sein sollten.

gaben der Unterstützung von Adressaten an und ist Bestandteil des Themenkomplexes c). Anstelle von „Elternarbeit“ wird im Modell von „Mit Sorgeberechtigten und Angehörigen zusammenarbeiten“ gesprochen. Diese Formulierung wurde gewählt, weil er den Adressatenkreis nicht auf die (leiblichen) Eltern beschränkt, sondern in Erziehungs- und Bildungspartnerschaften auch andere Angehörige (die z.B. als primäre Bezugsperson eine besondere Rolle im Leben der Adressaten spielen) oder Sorgeberechtigte, die nicht die (leiblichen) Eltern sind, einbezieht. Im Kern geht es um die kooperative Zusammenarbeit mit dem Ziel, die Grundlagen für einen positiven Entwicklungsprozess des Adressaten durch die gegenseitige Unterstützung bei und die Abstimmung von erforderlichen Maßnahmen zu schaffen. Um den Adressaten gezielt unterstützen zu können, ist es dazu auch erforderlich die Ressourcen von Familien/Sorgeberechtigten zu erkennen und zu nutzen. Darüber hinaus umfasst diese Teilaufgabe zugleich die Beratung und Unterstützung der Sorgeberechtigten in Erziehungsfragen und in Fragen der Familienbildung. Die Bewältigung dieser Aufgaben basiert u.a. auf analytischen, konzeptionellen und kommunikativen Kompetenzen der Erzieher. Besondere methodische Fähigkeiten sind für die beraterische Funktion notwendig.

Die pädagogische Praxis wird allerdings nicht nur durch die Zusammenarbeit mit Sorgeberechtigten beeinflusst und mitgestaltet, sondern auch durch die institutionelle Infrastruktur. Dazu zählen die Einrichtung (in der die Erzieher tätig sind) mit ihrer Konzeption, dem Qualitätsmanagement und den dort tätigen Personen (dem Team). Zudem sind auch externe Institutionen zu nennen (z.B. das Jugendamt, Beratungsstellen, Freizeitstätten), die z.B. spezifische Hilfen oder Angebote unterbreiten. Diese institutionelle Infrastruktur wird in der Teilaufgabe „Die pädagogische Arbeit in der Einrichtung gestalten und Qualität sichern“ aufgegriffen. Sie ist in den Aufgabenkomplex „Betreuung“ eingebettet, weil sie – wie beschrieben – die pädagogische Praxis mit dem Adressaten unmittelbar und mittelbar beeinflusst, d.h. auch den Rahmen für Bildungs- und Erziehungsprozesse innerhalb der Einrichtung steckt.

Die Arbeit im Team, das Qualitätsmanagement der Einrichtung und die Einrichtungskonzeption bestimmen die Effizienz und Nachhaltigkeit der pädagogischen Arbeit von Erziehern. In den analysierten Publikationen wird betont, dass insbesondere der fachliche Austausch und die gegenseitige Unterstützung im Team einen positiven Einfluss haben (vgl. u.a. KMK 2011b, S. 23). Die Teamfähigkeit muss innerhalb der Ausbildung geprägt bzw. vertieft werden. Sie umfasst Personenattribute, die im Kompetenzmodell weiter oben bereits bei der Teilaufgabe „Pädagogische Beziehungen gestalten“ im Aspekt „Wahrung der pädagogischen Grundhaltung“ enthalten sind (z.B. Wertschätzung, Durchsetzungsfähigkeit). Ebenso ist auch Kommunikationskompetenz erforderlich.

Damit greift der Aspekt Teamfähigkeit auf Kompetenzen zurück, die innerhalb des Kompetenzmodells vorgeschaltet sind, d.h. zuvor im Ausbildungsverlauf entwickelt werden sollten.

Erzieher sind neben der Arbeit im Team auch für die Weiterentwicklung der Einrichtung verantwortlich (vgl. KMK 2011b, S. 23). Das bezieht sich insbesondere auf die Ausrichtung des eigenen pädagogischen Handelns an Qualitätsstandards und dem neuesten wissenschaftlichen Erkenntnisstand. Bedenkt man, dass in den vergangenen Jahren eine Vielzahl dieser Erkenntnisse gewonnen wurde und diese möglicherweise noch nicht flächendeckend in den Einrichtungen angekommen sind, dann besteht die Aufgabe von Lernenden und „frisch“ ausgebildeten Erziehern auch darin, diesen Erkenntnisstand in die Einrichtung zu tragen, also Inhalte zu vermitteln. Dafür sind kommunikative Kompetenzen ebenso erforderlich wie die Durchsetzungsfähigkeit zur Implementierung dieser Erkenntnisse in die pädagogische Praxis (das Team, die Einrichtung; z.B. in Form einer institutionellen Richtlinienentwicklung). Ebenso sollte die vorhandene Konzeption in der Einrichtung unter dem Blickpunkt des Forschungsstandes, vorhandener Qualitätskriterien und gesetzlicher Vorgaben analysiert und weiterentwickelt werden.

Die Einrichtungskonzeption gilt als Leitlinie der pädagogischen Arbeit mit Adressaten, d.h. einerseits ist das eigene Handeln daran auszurichten und andererseits muss die Konzeption in ihrer praktischen Umsetzung an den Lebenswelten der Adressaten ausgerichtet werden.

Die beschriebenen Aufgaben im Bereich Teamarbeit und Einrichtungskonzeption tragen bereits dazu bei, die Qualität in der Einrichtung zu sichern. Darüber hinaus geht es beim „Qualitätsmanagement“ um die Anwendung von Qualitätskonzepten und die Beteiligung an Evaluationsmaßnahmen. Das erfordert die Kenntnis der Konzepte und der Möglichkeiten ihrer Umsetzung in der Praxis.

Im Folgenden werden berufliche Teilaufgaben beschrieben, die eine direkte Schnittstelle zu den anderen Aufgabenkomplexen „Bildung“ und „Erziehung“ bilden. Die Rede ist von „Mit anderen Institutionen kooperieren“ und „Arbeitnehmerische Rahmenbedingungen beachten“, auf die im Folgenden eingegangen wird.

Die institutionelle Zusammenarbeit ist nicht nur im Bereich der Betreuung erforderlich, sondern auch bei der Begleitung von Bildungs-, Entwicklungs- und Erziehungsprozessen. Damit verbunden sind die Beachtung von Handlungsansätzen und die Anwendung von Methoden der Kooperationsinitiierung und -gestaltung. Im planerischen Bereich sind dabei die Vereinbarung von Kooperationszielen sowie die prozessbegleitende Überprüfung zum Stand der Zielerreichung erforderlich. Die Teilaufgabe greift in diesem Kontext auf analytische und kommunikative Kompetenzen zurück, die innerhalb anderer erworben und nunmehr erweitert bzw. vertieft werden können.

Die letzte Teilaufgabe der Betreuung lautet „Arbeitnehmerische Rahmenbedingungen beachten“. Dabei steht die Ausrichtung des eigenen Agierens an den gesetzlichen Vorgaben sowie die Erhaltung und Stärkung der persönlichen Arbeitskraft im Vordergrund. Der Aspekt „Rechtliche Rahmenbedingungen“ bezieht sich nicht auf die gesamte Gesetzeslage des Berufs, sondern nur auf den tarif- und arbeitsvertraglichen Rahmen des eigenen Anstellungsverhältnisses und damit verbundenen Rechten und Pflichten als Arbeitnehmer. Weitere aufgaben- und kontextbezogenen Rechtsfragen sind Gegenstand der entsprechenden Teilaufgaben.

Der zweite Aspekt „Persönliche Gesundheit“ hat eine besondere Bedeutung für die Professionalität und die Erhaltung der eigenen Leistungsfähigkeit. Die Kenntnis über die Auswirkungen der physischen und psychischen Gesundheit sowie die Anwendung von Methoden zum angemessenen Umgang mit Stressoren zählen ebenso zu dieser Teilaufgabe wie die Einbindung von Maßnahmen zur Prävention arbeitsbedingter Erkrankungen (z.B. Burnout) in den Arbeitsalltag.

Insgesamt wurden dem Aufgabenbereich innerhalb der Erläuterungen sechs Teilaufgaben zugeordnet. Eine Übersicht zur Anordnung der Teilaufgaben und den einzelnen, beschriebenen Aspekten findet sich in Anhang VI (Tabelle VI.1) der Dissertation.

Nachdem der Bereich „Betreuung“ in seinen einzelnen Teilaufgaben und ihren jeweiligen Aspekten sowie in seiner logischen Struktur erläutert wurde, wird im Folgenden der Blick auf die beiden anderen Aufgabenkomplexe gerichtet. Zunächst ist zu klären, welcher davon im Kompetenzmodell an die Betreuung anschließen soll. Während aus der Definition des Begriffs „Betreuung“ hervorging, dass dieser Aufgabenbereich der Bildung und Erziehung vorgeschaltet sein muss, kann allein aus der Definition heraus nicht festgelegt werden, ob der Bereich Bildung oder der Bereich Erziehung logisch folgt bzw. darauf aufbaut. Die häufige Verknüpfung beider Begriffe in der Fachliteratur (siehe oben) erschwert die Entscheidung. Im Rahmen der Analyse entstand der Eindruck, dass die Bildung die *bedeutendere* der beiden Berufsaufgaben ist. So gibt es zwar einen Sächsischen Bildungsplan, aber keinen entsprechenden Erziehungsplan. Nicht nur die Inhalte oder einschlägigen Titel der analysierten Publikationen bewegen dazu, den Aufgabenkomplex „Bildung“ an die Betreuung anzuschließen. Es ist vor allem § 1 (2) SGB VIII, aus dem hervorgeht, dass die Erziehung das primäre Recht und die erste Pflicht von Eltern/Sorgeberechtigten ist, nicht aber die Bildung. Entsprechend ist anzunehmen, dass die Bildung stärker die Pflicht von Institutionen der Kinder- und Jugendhilfe bzw. der Schule ist als von Eltern. Der zweite Aufgabenkomplex im Kompetenzmodell lautet dem-



entsprechend „Bildung“<sup>88</sup> und wird in seinen Teilaufgaben, Aspekten und dem logischen Aufbau nachstehend erläutert.

Bei der Analyse der in Tabelle 4.1 aufgeführten Veröffentlichungen fiel auf, dass dort zwar von der Kernaufgabe Bildung gesprochen wurde, in den Erläuterungen bzw. Ausführungen zu den Kompetenzanforderungen/-profilen jedoch häufig Bildungs- und Entwicklungsprozesse in einem Atemzug genannt worden sind (vgl. u.a. KMK 2013, S. 21; KMK 2011b, S. 5; Robert Bosch Stiftung 2011, S. 62; Sylva et al. 2004, S. iii). Diese Verknüpfung erscheint auch sinnvoll, da sich Bildungs- und Entwicklungsprozesse gegenseitig bedingen. Beispielsweise beeinflusst das Bindungsverhalten die kognitive Entwicklung von Kleinkindern und die kognitive Entwicklung wiederum deren Explorationsverhalten (vgl. u.a. Ahnert & Gappa 2010, S. 112; Barth, Bernitzke & Fischer 2010, S. 219; Elsner & Pauen 2012, S. 180), verstanden als Erkunden und (Kennen-)Lernen der umgebenden Welt, ihrer Objekte und Subjekte. Darüber hinaus ist die Methodik im Bildungsprozess abhängig von der kognitiven Entwicklung (vgl. Schneider & Hasselhorn 2012, S. 193). Ein Säugling bildet sich demnach inhaltlich und methodisch anders als Schüler in der Grundschule oder Studenten an Universitäten (vgl. ebd., S. 202). Auch das didaktisch-methodische Vorgehen der adressatenumgebenden Akteure (z.B. der Erzieher) bei der Begleitung von Bildungsprozessen muss entwicklungspezifisch angepasst werden. Entwicklungs- und Bildungsprozesse sind also eng miteinander verbunden. Aus diesem Grund beschränkt sich der zweite Aufgabenkomplex des Kompetenzmodells nicht auf die Bildung, sondern umfasst auch Entwicklungsprozesse. Die Bezeichnung „Begleitung von Bildungs- und Entwicklungsprozessen“ erscheint daher sinnvoller.

Um Bildungsprozesse professionell, d.h. methodisch und inhaltlich adressatenorientiert begleiten und initiieren zu können, sind Kompetenzen zur Analyse und Gestaltung von Entwicklungsprozessen erforderlich. Diese umfassen auch Fähigkeiten zur Beobachtung und Dokumentation von Zuständen und von (Entwicklungs- und Bildungs-)Prozessen. Es erscheint somit logisch, die Teilaufgabe „Entwicklungs- und Bildungsprozesse analysieren und fachlich beurteilen“ an erster Stelle des Aufgabenkomplexes zu platzieren, weil die fachliche Einschätzung des Entwicklungsstands der Adressaten Ausgangspunkt für die inhaltliche und methodische Planung von Unterstützungs- und Fördermaßnahmen ist. Erzieher müssen dabei kontextspezifisch professionell beobachten und ihre Beobachtungen dokumentieren können. Für eine fachlich fundierte Bewertung der Beobachtungen ist

---

<sup>88</sup> Das soll nicht bedeuten, dass im Rahmen der Dissertation davon ausgegangen wird, dass Erziehung eine untergeordnete Rolle im Erzieheralltag spielt. Vielmehr sind die Erziehungs- und Bildungsaufgabe gleichermaßen wichtig, um ganzheitlich die Entwicklung des Klienten zu einem selbstständigen und eigenverantwortlich handelnden Menschen zu fördern (vgl. § 1 (1) SGB VIII). Dennoch gestattet die obige, an § 1 (2) SGB VIII orientierte Überlegung die sinnvolle Anordnung der beiden Aufgabenkomplexe im Kompetenzmodell.

die Bezugnahme auf den Lebenskontext, die Ressourcen von Adressat und Umfeld sowie ein Vergleich zu „Normalentwicklungen“<sup>89</sup> erforderlich.

Nach der erfolgten Analyse und der fachlichen Beurteilung des Entwicklungs- und Bildungsstandes können Unterstützungs- und Fördermaßnahmen inhaltlich, methodisch und in ihrem Umfang fundiert geplant und umgesetzt werden. Die zweite Teilaufgabe des Komplexes bezieht sich auf die Entwicklung von planerischen und gestalterischen Kompetenzen, bedient sich dabei aber auch den im Aufgabenbereich „Betreuung“ erworbenen Reflexionskompetenzen. Wie bereits erläutert wurde, bedingen sich die Entwicklung und Bildung des Menschen gegenseitig. Im Rahmen der Dissertation wird davon ausgegangen, dass ohne (kognitive, sprachliche, motorische etc.) Entwicklung Bildung nur eingeschränkt möglich ist. Deshalb muss sich die pädagogische Arbeit erst auf die Begleitung und Förderung der Entwicklung konzentrieren, bevor Bildungsarbeit nachhaltig gestaltet werden kann.

„Entwicklungsprozesse gestalten“ umfasst generell planerische Fähigkeiten, welche das didaktisch-methodische Wissen adressaten- und situationsspezifisch in die Maßnahmen einbeziehen. Die geplanten Angebote bzw. pädagogischen Handlungen werden umgesetzt und sind mit Hilfe von Reflexion(en) (begleitend oder nach Beendigung) fachlich zu beurteilen. Somit kann das eigene pädagogische Handeln im Kontext der Wirkung resp. des Erfolgs der Maßnahme weiterentwickelt und die Reflexionskompetenz zugleich vertieft werden. Damit ist der allgemeine Part dieser Teilaufgabe beschrieben. Zudem ergab sich aus der obigen Inhaltsanalyse, dass die pädagogische Praxis von Erziehern neben der körperlichen, kognitiven, sprachlichen usw. Entwicklung auch auf die Identitätsbildung (auch: Entwicklung des Selbst) von Adressaten einzugehen hat. Damit ist die Wahrnehmung und Erfahrung der eigenen Person, deren Position und Wirkung im Gesellschafts-/Umweltkontext gemeint, was u.a. die Entwicklung die Selbstbewusstseins beeinflusst (vgl. u.a. Elsner & Pauen 2012, S. 180). In der Analyse kristallisierten sich zwei Aspekte, quasi Spezialfälle dieser Identitätsentwicklung heraus, die neben der generellen Wertschätzung und Anerkennung des Adressaten besondere inhaltliche und methodische Anforderungen an die pädagogische Arbeit von Erziehern stellen. Identifiziert wurden der Genderbezug im pädagogischen Handeln und die Berücksichtigung von besonderen Entwicklungskontexten (Migration und Behinderungen) zur Realisierung gesellschaftlicher Teilhabe sowie dem Abbau sozialer Ungleichheiten und Benachteiligungen.

---

<sup>89</sup> In der Entwicklungspsychologie besteht zwar Konsens darüber, dass Entwicklungsprozesse individuell ablaufen (Kritik an klassischen Stufen- und Phasenmodellen der Entwicklung), jedoch werden grundlegende Entwicklungsziele/-etappen bei normalen Entwicklungsbedingungen insbesondere von Kleinkindern in eingrenzbaaren Zeiträumen erreicht, z.B. die sprachliche Entwicklung im ersten Lebensjahr (vgl. Montada, Lindenberger & Schneider 2012, S. 28ff.).

Der Aspekt „Genderorientierung“ umfasst „all jene Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissensdimensionen, über die eine Fachkraft [...] verfügen muss, um insbesondere im Zuge der Implementierung und Umsetzung der Gender Mainstreaming Strategie die eigene Arbeit geschlechterbewusst und gleichstellungsorientiert gestalten zu können“ (Böllert & Karsunky 2008, S. 7). Diese Genderkompetenz besteht aus dem Wissen über Geschlechterrollen, der Wahrnehmung eigener Stereotypisierungen bzw. denen im Adressatenumfeld sowie der Anwendung von Methoden zur Gestaltung eines geeigneten Lebensraumes, in dem Adressaten ihre geschlechtliche Identität individuell entwickeln können (vgl. ebd., S. 7f.).

Die „Inklusion“ fokussiert hingegen die Einbindung von Individuen mit besonderen Lebensbedingungen in die Gemeinschaft. Inklusion bzw. inklusive Pädagogik wird in Anlehnung an die UN-Behindertenrechtskonvention vor allem mit Menschen mit Behinderungen in Verbindung gebracht (vgl. Hirschberg & Lindmeier 2013, S. 39), während umgangssprachlich mit Integration häufig Menschen mit Migrationshintergrund assoziiert werden. In neueren Arbeiten zum Thema geht hervor, dass Inklusion den bisherigen Ansatz von Integration, verstanden als „Einbindung von Individuen in das normative Gefüge der Gesellschaft“ (Degener & Mogge-Grotjahn 2012, S. 60) erweitert und sich löst von der Unterscheidung zwischen Randgruppen und (normaler) Gesellschaft (vgl. u.a. Ziemer 2013, S. 47ff.). Inklusion bezieht sich entsprechend nicht nur auf Menschen mit Behinderungen und/oder Menschen mit Migrationshintergrund.

Im Kompetenzmodell wird der Aspekt „Inklusion“ auf adressatengruppenbezogene Wissens- und Handlungsgegenstände übertragen, die zum Abbau bzw. der Unterbindung sozialer Ungleichheit erforderlich sind.

Ein weiterer relevanter Aspekt von Entwicklungsbegleitung bzw. -förderung, der in den analysierten Publikationen vermehrt hervorgehoben wurde, sind Transitionen. Dabei handelt es sich um die Annahme, dass es in der Biographie von Menschen zu an bestimmten Stellen des Lebens zu einem Wechsel von Lebensräumen (Transitionen der vertikalen Dimension; vgl. Tietze & Viernickel 2007, S. 242) kommt, durch den er mit neuen (Entwicklungs-)Aufgaben konfrontiert wird (vgl. Tesch-Römer & Albert 2012, S. 142). Beispiele für normative Übergänge sind der Beginn der Kindertagesbetreuung von Kleinkindern (Erweiterung des Lebensraumes durch die Kindertagesstätte), die Einschulung oder der Start in das Berufsleben. Diese Übergänge erfordern eine Anpassungsleistung. Bei einer erfolgreichen Anpassung und Bewältigung der entsprechenden Entwicklungsaufgaben bringen sie die Entwicklung positiv voran (vgl. u.a. Barth, Bernitzke & Fischer 2010, S. 140). Andererseits können nicht bewältigte Entwicklungsaufgaben die individuelle Entwicklung negativ beeinflussen und bspw. zu schulischen Problemen oder gar Le-

benskrise führen (vgl. u.a. Koglin & Petermann 2010, S. 340; Montada, Lindenberger & Schneider 2012, S. 35 u. S. 54). Erfolgreiche Transitionen sind auf die Nutzung individueller und sozialräumlicher Ressourcen zurückzuführen, sodass Erzieher durch gezielte Kooperationen mit Akteuren der verschiedenen Lebensräume (z.B. Eltern oder Grundschullehrer) und die aktive Vorbereitung des Adressaten auf die bevorstehenden Anforderungen einen enormen Beitrag zum Gelingen leisten (können) (vgl. Barth, Bernitzke & Fischer 2010, S. 140). Dazu müssen sie über entwicklungspsychologische und methodische Kenntnisse verfügen und diese bei der Gestaltung konkreter Übergänge unter Beachtung der vorhandenen Rahmenbedingungen (u.a. Einrichtungskonzeption) anwenden.

Auf den bisher erläuterten Teilaufgaben baut die mit Abstand bedeutendste berufliche Aufgabe von Erziehern auf: Die Gestaltung und Begleitung von Bildungsprozessen. Diese Aufgabe greift auf analytische, methodische und persönliche Kompetenzen zurück, die im Kompetenzmodell auf tieferen Ebenen bereits besprochen wurden. Bildungsprozesse müssen didaktisch-methodisch ebenso wie inhaltlich auf die persönlichen Interessen (Themen), den Entwicklungsstand und die Ressourcen im Lebensraum der Adressaten angepasst werden. Zudem sind sie an ministeriellen Vorgaben auszurichten, z.B. am Sächsischen Bildungsplan. Nicht nur für die unmittelbare Begleitung und Initiierung von Bildungsprozessen, sondern auch für deren Beobachtung und Dokumentation sowie die Schaffung geeigneter Rahmenbedingungen für nachhaltige und ganzheitliche Lernprozesse sind umfassende Kompetenzen u.a. im pädagogisch-psychologischen, medialen, kommunikativen und allgemeinbildenden Bereich erforderlich. Letzterer ist auch für die Vorbildwirkung bedeutend. Die Entwicklung dieser Kompetenzen wird z.T. durch die ausbildungs- bzw. handlungsbegleitenden Reflexionsvorgänge bestimmt (vgl. von Spiegel 2013, S. 83).

Aus den Erläuterungen resultiert, dass dem Aufgabenkomplex insgesamt drei umfassende Teilaufgaben zugeordnet werden (siehe Tabelle VI.2, Anhang VI).

Abschließend ist noch der Aufbau des letzten Aufgabenkomplexes zu beschreiben. Aus der Definition des Begriffs geht hervor, dass dieser Aufgabenbereich sämtliche Handlungen umfasst, mit denen auf das Verhalten des Adressaten eingewirkt wird, um dieses zu einem gesellschaftlich als positiv beurteiltem, zumindest jedoch akzeptablen Verhalten zu formen (vgl. Textor 1999, S. 530f.). Erziehung als Prägung von Verhalten bzw. das Bewirken einer Verhaltensänderung ist seit vielen Jahren Gegenstand pädagogisch-psychologischer Forschungen, die untersuchen, wie und wodurch Individuen die angestrebten Verhaltensweisen übernehmen. Die gewonnenen Erkenntnisse (bspw. über die Wirkung von Belohnung und Strafe oder des Konditionierens; vgl. Steiner 2008, S. 139ff.) bilden die wissenschaftliche Grundlage für das professionelle Handeln heutiger Erzieher, insbesondere hinsichtlich der Wahl geeigneter Erziehungsmethoden und des zu

wählenden Erziehungsstils. Erzieher sind aus Gründen der Qualitätssicherung, dem Schutz der Adressaten und der eigenen Professionalisierung dazu verpflichtet, ihr erzieherisches Handeln an diesen Erkenntnissen auszurichten. Deshalb müssen in der Ausbildung pädagogisch-psychologische Zusammenhänge auf der Wissensbasis vertieft und in der Praxis umgesetzt werden (Handeln).

Ein weiterer Aspekt dieses Aufgabenbereichs ist die Wirkung von Erziehung auf den Sozialisationsprozess des Adressaten. Erziehung als Bestandteil von Sozialisation (vgl. Bauer 2012, S. 22) muss auch die Einflussfaktoren auf den Erziehungs- bzw. Sozialisationsprozess berücksichtigen, um die entsprechenden Prozesse nachhaltig (inhaltlich und methodisch) gestalten zu können. Dies erfordert auch die Betrachtung der verschiedenen Lebenswelten von Adressaten, z.B. ihrer Familie.

Erziehungsprozesse ganzheitlich und langfristig wirkend zu gestalten bzw. zu begleiten erfordert in seiner inhaltlichen und methodischen Planung zudem die Betrachtung des Entwicklungsstandes des Adressaten. Aus der psychologischen Forschung ist bekannt, dass der Prozess des Erzogen-Werdens ein Lernprozess ist (vgl. Steiner 2008, S. 137ff.), der u.a. methodisch und in seinen Zielstellungen an die Fortschritte des Adressaten ebenso wie an den generellen Entwicklungsstand angepasst werden sollte (vgl. ebd., S. 143). Das heißt, die Bewältigung der Erziehungsaufgabe setzt Kompetenzen im Kontext der Analyse und Beurteilung des Entwicklungsstandes/-prozesses voraus.

Diese Überlegungen bewegen dazu, den Aufgabenbereich unter Berücksichtigung der initiierten bzw. entwickelten Kompetenzen innerhalb der vorhergehenden Aufgabenkomplexe und der in der Analyse ermittelten Aufgaben in zwei Teilaufgaben zu gliedern (siehe Tabelle VI.3, Anhang VI). Die erste Teilaufgabe bezieht sich auf den Erziehungsprozess. Nachdem die adressatenbezogenen Einflussfaktoren sondiert wurden, können die erzieherischen Maßnahmen unter Berücksichtigung der Lebenswelt des Adressaten und pädagogisch-psychologischer Erkenntnisse gestaltet werden. Das beschreibt die zweite Teilaufgabe.

Zusammenfassend ist zu sagen, dass der Aufgabenkomplex „Erziehung“ inhaltlich einen deutlich geringeren Umfang hat als die beiden anderen Aufgabenkomplexe. Das bedeutet allerdings nicht, dass Erziehung im Erzieheralltag eine untergeordnete Rolle spielt. Vielmehr erklärt sich der Umfang aus dem logischen Aufbau des Kompetenzmodells heraus, denn in den Aufgabenbereichen „Betreuung“ und „Begleitung von Bildungs- und Entwicklungsprozessen“ wird die Entwicklung von Kompetenzen initiiert, auf die im Bereich der Erziehung zurückgegriffen wird. Beispielsweise handelt es sich um persönliche Kompetenzen (u.a. die Wahrung der pädagogischen Grundhaltung), Reflexionskompetenzen, kommunikative Kompetenzen sowie Kompetenzen der Analyse und Beobachtung. Der Aufgabenbereich „Erziehung“ erweitert diese Kompetenzen, indem sie aufgabenbezogen

in einem anderen Kontext angewendet bzw. vertieft werden müssen. Damit verbunden ist auch die aufgabenspezifische Erweiterung des Fachwissens und dessen Nutzung bei der Handlungsgestaltung.

Die Herleitung und Beschreibung des Aufbaus der drei Aufgabenkomplexe stellt eine wichtige Grundlage für das Kompetenzmodell dar. Es wurde aufgezeigt, in welchem Zusammenhang die Bereiche stehen und welche Teilaufgaben ihnen aufgrund der Begriffsdefinitionen zuzuordnen sind. Die entwickelte Anordnung setzt die theoretischen und praktischen Grundlagen, die für die Beziehungsgestaltung zum Adressaten und für die pädagogische Arbeit mit ihm erforderlich sind, an den Anfang des Modells. Darauf bauen die beiden anderen Komplexe mit ihren Teilaufgaben auf.

Durch diesen Aufbau des Modellgerüsts und die strukturierte Anordnung der Teilaufgaben wird der Erwerb der beruflichen Handlungskompetenz von den elementaren Grundfähigkeiten bis hin zu komplexen Handlungsvollzügen strukturiert.

Im nächsten Schritt ist es notwendig, den Teilaufgaben ihre spezifischen Inhalts- und Verhaltensaspekte zuzuordnen, um daraus die Aufgabenmengen entwickeln zu können.

#### 4.2.2 Zuordnung der Inhalts- und Verhaltensaspekte zu den Berufsaufgaben und ihren Teilaufgaben

Auf Basis der grundlegenden Modellstruktur mit den drei Aufgabenkomplexen und ihren Teilaufgaben kann nun die Zuordnung der ermittelten Kompetenzaspekte erfolgen. Aus den Ergebnissen der Inhaltsanalyse resultiert eine Vielzahl von Wissens- und Verhaltensanforderungen (siehe Tabelle 4.6 und Tabelle 4.7). Diese konkretisieren, welches Wissen im Erzieherberuf erforderlich ist und wozu es genutzt werden soll. Dabei wurden die Kategorienamen bewusst gewählt, um die Beziehung zu den Inhalts- und Verhaltensaspekten der zu beschreibenden Kompetenzen herzustellen<sup>90</sup>. Die ermittelten Wissensanforderungen stellen die Inhaltsaspekte dar und die Verhaltensanforderungen die Verhaltensaspekte. Diese wurden den Teilaufgaben der drei Aufgabenkomplexe zugeordnet, indem anhand der Aufgabenbeschreibung (z.B. „Pädagogische Beziehungen gestalten“) und den o.g. Erläuterungen zu der Teilaufgabe die thematisch passenden Aspekte aus der Ergebnisliste extrahiert wurden. So ist dem Aspekt „Aufbau und Festigung der pädagogischen Beziehung“ bspw. der Inhaltsaspekt *Bindungstheorien* und der Verhaltensaspekt *Bindungsverhalten analysieren und bewerten* zugeordnet.

Bei der Zuordnung fiel auf, dass aus dem Material bzw. dem Ergebnis der Inhaltsanalyse nicht immer die Inhalts- und Verhaltensaspekte einer Kompetenz hervorgingen, sondern

---

<sup>90</sup> Auf eine identische Bezeichnung wurde verzichtet, um eindeutig zwischen der Inhaltsanalyse und dem Kompetenzmodell zu unterscheiden.

z.T. nur einer der Aspekte. Daraus resultierte die Notwendigkeit, aus den ermittelten Wissensanforderungen die Verhaltensanforderungen abzuleiten (oder umgekehrt). Die fehlenden Informationen wurden auf Basis dieser Annahme ergänzt, um die Inhalts- und Verhaltensaspekte vollständig beschreiben zu können. Die Ergänzung erfolgte entweder mit Hilfe zusätzlicher Fachliteratur oder durch die logische Ableitung auf Basis der ermittelten Aspekte.

Dem Aufgabenbereich „Betreuung“ wurden anteilmäßig die meisten Inhalts- und Verhaltensaspekte zugeordnet (siehe Tabelle VII.1, Anhang VII). Dieser Umfang ist auf die oben beschriebene Grundidee zurückzuführen, dass in diesem Bereich die grundlegendsten Fähigkeiten verankert sind. Entsprechend geringer fällt die zahlenmäßige Zuordnung der Kompetenzaspekte in den anderen beiden Aufgabenbereichen aus (siehe Tabelle VII.2 und Tabelle VII.3, Anhang VII). Für jede Teilaufgabe und die jeweiligen Aspekte der Teilaufgabe wurden die Inhalts- und Verhaltensaspekte zugeordnet (bzw. ergänzt), wobei im oberen Bereich der Spalte „Inhalts- und Verhaltensaspekte“ die Inhaltsaspekte und im darunter liegenden Teil die dazugehörigen Verhaltensaspekte angeordnet wurden. In Tabelle 4.8 ist ein Auszug dieser Zuordnung dargestellt, um das Prinzip nachvollziehen zu können.

Tabelle 4.8: Auszug aus dem Ergebnis der Zuordnung der ermittelten und ergänzten Inhalts- und Verhaltensaspekte zu den Teilaufgaben im Aufgabenbereich „Betreuung“

Ermittelte Teilaufgaben	Identifizierte Aspekte der Teilaufgaben	Inhalts- und Verhaltensaspekte
Pädagogische Beziehungen gestalten	Aufbau und Festigung der pädagogischen Beziehung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bindungstheorien (vgl. KMK 2011b, S. 13; ...)</li> <li>• Methoden der Beziehungsgestaltung (vgl. KMK 2011b, S. 13)</li> <li>• Faktoren einer entwicklungsfördernden Beziehungsgestaltung (vgl. Autorengruppe Fachschulwesen 2011, S. 18; Ruoff &amp; Gollwitzer 2002, S. 27)</li> <li>• Bindungsverhalten analysieren und bewerten (vgl. SMK 2008, S. 16)</li> <li>• Beziehungsprozesse analysieren, beschreiben und bewerten (vgl. Autorengruppe Fachschulwesen 2011, S. 23)</li> </ul>

Bei der Auflistung wurde noch nicht im Detail auf die Planung, Durchführung und Auswertung von pädagogischen Maßnahmen eingegangen. Diese Dimensionen des Handelns werden erst bei der Gestaltung der konkreten Aufgabenmengen in das Modell einbezogen.

Durch die Einordnung der ermittelten Inhalts- und Verhaltensaspekte in die erarbeitete Modellstruktur ist ein umfassendes Modellgerüst entstanden, das bereits für jede einzelne berufliche Teilaufgabe die Kompetenzanforderungen präzisiert. Das Modell wird nun durch den Vollzug des letzten Entwicklungsschrittes vervollständigt. Dabei werden

auf Basis der einzelnen Kompetenzaspekte die Aufgabenmengen entwickelt, welche die Kompetenzen von Erziehern eindeutig und umfassend beschreiben.

#### 4.2.3 Anwendung des AOLK-Formats zur Beschreibung der Kompetenzen

Der vorliegenden Arbeit liegt ein spezifisches Kompetenzverständnis zugrunde, welches auf den Ansatz von Schott und Azizi Ghanbari zurückgeht. Dieses ist im folgenden Zitat nochmals zusammengefasst:

*„Eine Kompetenz ist eine Fähigkeit, die als nicht unmittelbar beobachtbares Konzept den Charakter eines Konstrukts hat [...]. Sie wird beschrieben durch zwei Angaben:*

- 1. Angabe einer bestimmten Menge von Aufgaben, die man ausführen kann, wenn man die betreffende Kompetenz besitzt; [...] und*
- 2. Angabe von einem Kompetenzgrad oder, bei mehreren Teilmengen von Aufgaben, von mehreren Kompetenzgraden, die festlegen, wie gut man die betreffenden Aufgaben ausführen kann, wenn man die betreffende Kompetenz hat“ (Schott & Azizi Ghanbari 2012, S. 38).*

Entsprechend dieses Ansatzes ist das Kompetenzmodell aus einzelnen Aufgabenmengen aufzubauen, welche die präskriptiven Kompetenzen von Erziehern transparent beschreiben (vgl. 3.2.2). Dazu wird das AOLK-Beschreibungsformat genutzt. Es erfordert neben der konkreten Aufgabenstellung auch die Angabe des Operators, der Aufgabenlösung und des Kompetenzgrads<sup>91</sup> (vgl. ebd., S. 61). Entsprechend besteht das Modell aus der Angabe von

- Aufgabenbereich und Teilaufgaben (inkl. ihrer Aspekte);
- Aufgabenstellungen;
- Operatoren;
- Aufgabenlösungen und
- Kompetenzgraden.

Alle Angaben sind im Rahmen der vorliegenden Arbeit zu entwickeln. Den wichtigsten Teil bilden die Aufgabenstellungen. Dabei handelt es nicht um einzelne Aufgaben, sondern um komplexe Aufgabenmengen (vgl. ebd., S. 59f.). Deshalb werden die im Kompetenzmodell benannten Aufgaben als Repräsentanten der jeweiligen konkreten Aufgabenmengen gesehen, welche die konkreten Aufgabenmengen charakterisieren. Auf Basis dieser Aufga-

---

<sup>91</sup> Da die Aufgabenmengen im Modell zu den einzelnen beruflichen Aufgabenbereichen und ihren Teilaufgaben zugeordnet werden, erübrigt sich die Angabe des Kompetenznamens.



benennen müssen später konkrete Testitems<sup>92</sup> ableitbar sein, die entweder die gleiche Komplexität aufweisen wie der Repräsentant oder sich auf Teile davon (z.B. einzelne Wissensaspekte) beziehen. Das stellt u.a. die Anforderungen an eine neutrale Formulierung der Aufgabenmengen, welche die Generierung von Items mit verschiedenen Kontextbezügen (Binnenvariation<sup>93</sup> und Außenvariation<sup>94</sup>) ermöglichen (vgl. Schott & Azizi Ghanbari 2012, S. 59).

Entsprechend dem Kompetenzverständnis, dass Kompetenzen stets aus Inhalts- und Verhaltensaspekten bestehen, sind im Modell inhaltsbezogene und verhaltensbezogene Aufgabenklassen zu entwickeln. Der Formulierung der einzelnen Aufgabenmengen liegt die Taxonomie von Anderson & Krathwohl (2001) zugrunde. Dabei wurde auf Basis der teilaufgabenbezogenen Inhalts- und Verhaltensaspekte die erforderliche Wissensdimension und die Prozessdimension der präskriptiven Kompetenz ermittelt und z.B. mit Hilfe der Aktivverben in den Aufgabenmengen verankert. In Abbildung 4.1 ist dieses Vorgehen schematisch veranschaulicht.

Die im Modell gelb markierten Aufgaben entsprechen jeweils den Inhaltsaspekten und fokussieren die Erfassung des Wissens in seinen verschiedenen Dimensionen und in den Dimensionen „Erinnern“ und „Verstehen“ des kognitiven Prozesses (vgl. Anderson & Krathwohl 2001, S. 27ff.). Auf diesen bauen die orange markierten Aufgabenmengen auf, zu deren Bewältigung das erworbene Wissen angewendet werden muss. Entsprechend zielen sie auf die Erfassung des kognitiven Prozesses vom Erinnern des Wissens bis hin zum Erschaffen neuer Lösungsansätze auf Basis des Wissens (im Sinne des kognitiven Prozesses einer Aufgabenbewältigung; vgl. ebd.).

---

<sup>92</sup> Als Item (auch: Testaufgabe, vgl. Heinemann, Maurer & Rauner 2011, S. 71ff. oder singuläre Aufgabe, vgl. Schott & Azizi Ghanbari 2012, S. 59) wird die „kleinste Erhebungseinheit [bezeichnet; B.R.], z.B. Einzelaufgaben/-fragen, die [...] bearbeitet bzw. gelöst wird, um zu diagnostischen Aussagen [...] zu kommen“ (Tenorth & Tippelt 2012, S. 365).

<sup>93</sup> Unter Binnenvariation verstehen Schott & Azizi Ghanbari die „Variation, welche innerhalb der Aufgabe bestehen kann [...] (z.B. können beim Addieren unterschiedlich viele Zahlen mit unterschiedlicher Zusammensetzung der Ziffern auftreten [...])“ (Schott & Azizi Ghanbari 2012, S. 59). Übertragen auf die Erzieherausbildung kann bspw. ein Item z.B. die Beobachtung auf Basis von Methode x fordern und ein anderes Item die Beobachtung von Methode y.

<sup>94</sup> Bei der Außenvariation unterscheiden sich die „Kontexte, d.h. [...] die unterschiedlichen situativen Umstände in denen dieselbe Aufgabe realisiert wird (z.B. kann das Addieren durch Störungen innerer Art, etwa Müdigkeit [...] beeinträchtigt werden)“ (ebd.). Berufsbezogen bedeutet Außenvariation bspw. die Anwendung von Beobachtungsmethode x im Kontext a) der Krippe und im Kontext b) der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Als Außenvariation kann auch die „theoretische“ Bewältigung von Items im Unterricht im Vergleich zur „praktischen“ Bewältigung derselben Items im Praktikum gesehen werden.

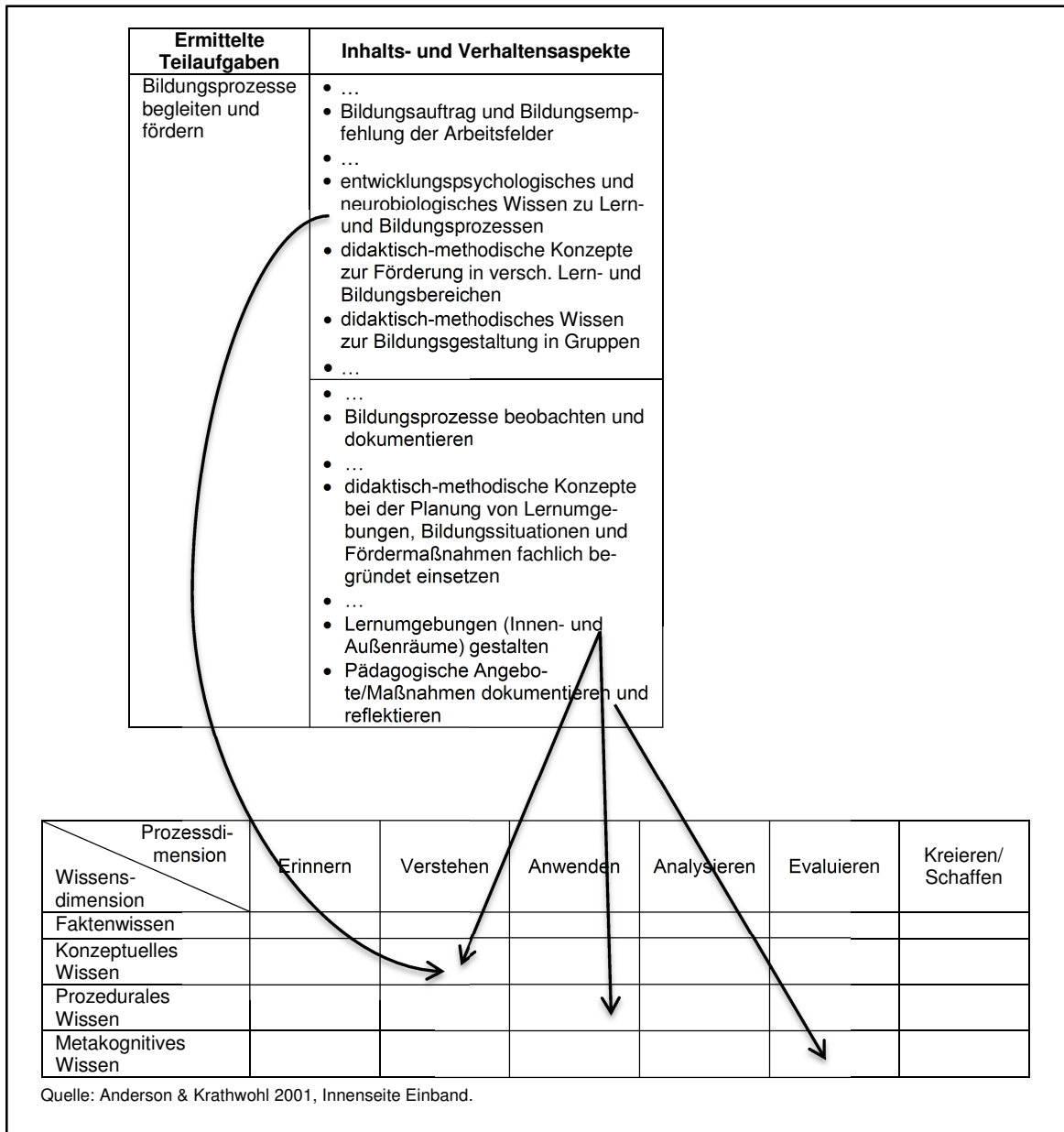


Abbildung 4.1: Schematische Darstellung der Zuordnung von Inhalts- und Verhaltensaspekten und Lernzieltaxonomie zur Entwicklung der Aufgabenmengen im Kompetenzmodell

Anhand eines Beispiels soll der Entwicklungsprozess verdeutlicht werden: In der beruflichen Aufgabe „Betreuung“, Teilaufgabe „Adressaten unterstützen“, Aspekt „Umgang mit und Prävention von Erkrankungen“ ist der Verhaltensaspekt *Einhaltung rechtlicher Vorgaben überprüfen* verankert. Das Ziel ist, dass der Lernende die Einhaltung der Vorgaben in einer Einrichtung kriteriengeleitet bewerten und ggf. auf Basis seines methodischen und konzeptuellen Wissens Maßnahmen zur Optimierung einleiten kann. Bei der Bewältigung der Aufgabe muss der Lernende die Kriterien erinnern, ihre Bedeutung für die pädagogische Praxis einordnen (verstehen), die Situation vor Ort analysieren und bewerten. Die

Aufgabenstellung lautet entsprechend: *Analysieren und bewerten Sie die Einhaltung von Qualitätskriterien und gesetzlichen Vorgaben im Bereich Körperpflege und Gesundheit in einer pädagogischen Einrichtung.* In der dazugehörigen Aufgabenlösung muss die Komplexität der einzelnen Stufen (Erinnern, Verstehen, Anwenden, Analysieren, Evaluieren) beachtet werden. Da es sich um eine verhaltensbezogene Aufgabenmenge handelt, ist diese im Modell orange markiert.

Die orange markierten Aufgabenklassen bauen stets auf den gelb markierten auf. Das entspricht der Überlegung, dass ohne verfügbares Wissen keine Anwendung von Wissen, also keine fachlich fundierte Handlung möglich ist.

Einige der im Modell beschriebenen beruflichen Teilaufgaben sind sehr komplex und erfordern neben einem umfassenden Wissen auch verschiedene Handlungsschritte zu ihrer Bewältigung. Um bei diesen Berufsaufgaben später u.a. eine differenzierte Kompetenzdiagnostik zu ermöglichen, wurden zum Teil einzelne Handlungsschritte in eigene Aufgabenmengen verpackt, die den komplexen Aufgabenmengen vorgelagert sind. Diese komplexen Aufgabenmengen, in denen die Teilschritte zusammengeführt werden, entsprechen der Bewältigung der gesamten beruflichen Teilaufgabe. Diese Anordnung gewährleistet die differenzierte Erfassung des Kompetenzstands des Lernenden, indem das Kompetenzniveau mittels Aufgabenmengen mit variierenden Schwierigkeitsanforderungen genau bestimmt werden kann.

Der Modellauszug in Tabelle 4.9 veranschaulicht den beschriebenen Modellaufbau:

Tabelle 4.9: Modellauszug aus dem Aufgabenbereich „Begleitung von Entwicklungs- und Bildungsprozessen“ zur Veranschaulichung der erfassten Teilschritte und komplexen Handlungen innerhalb der verhaltensbezogenen Aufgabenmengen

Nr.	Aufgabenstellung	Operator	Aufgabenlösung	Kompetenzgrad
2.6-7	Beobachten Sie die Bildungsprozesse in einer Gruppe. Identifizieren Sie die konkreten Bildungsthemen und deren Bedeutung für den Bildungsprozess der Adressaten. Unterstützen Sie den Bildungsprozess der Adressaten mit Hilfe einer geeigneten Methode. Reflektieren Sie über Ihr Vorgehen und dessen Wirkung auf den Bildungsprozess.	...	...	...
2.6-8	...	...	...	...
2.6-9	Beobachten, begleiten und dokumentieren Sie die Bildungsprozesse von Adressaten. Reflektieren Sie über Ihr pädagogisches Handeln bei der Bewältigung dieser Aufgabe.	...	...	...

Die angeführten Aufgabenmengen in der Tabelle zeigen, dass die verhaltensbezogene Aufgabenmenge (Nr. 2.6 - 9) nicht explizit nach den Teilschritten zur Bewältigung der Aufgabe fragt. Dennoch ist der Teilschritt (Nr. 2.6 - 7) Bestandteil der Aufgabenlösung. Der

Grund für die nicht explizite Nachfrage resultiert aus den Praxisanforderungen. Im Berufsalltag müssen Erzieher wissen, welche Teilschritte auszuführen sind, um Berufsaufgaben wie bspw. die Beobachtung, Begleitung und Dokumentation von Bildungsprozessen erfolgreich bewältigen zu können. Wenn es der Anspruch einer Kompetenzdiagnostik sein soll, annähernd realitätsnah die beruflichen Kompetenzen zu erfassen, dann müssen solche Komplexitätsaspekte Berücksichtigung finden.

Darüber hinaus weist das Modell eine weitere Besonderheit bezüglich der verhaltensbezogenen Aufgabenmengen auf. Da das Modell nicht nur die Grundlage zur Kompetenzdiagnostik bilden soll, sondern auch für die vertiefte Kompetenzentwicklung, fließen darin lernpsychologische Annahmen ein. Bei der oben genannten Abfolge der verschiedenen Aufgabenmengen (jene, die sich auf Teilschritte beziehen und solche, welche die komplexe Handlung erfassen), wird z.B. auf die Gewohnheitsbildung Bezug genommen. Die ursprünglich auf die Vertiefung von Bewegungsabfolgen bezogenen Ansätze (vgl. Steiner 2008, S. 150ff.) lassen sich dabei auf allgemeine Handlungsabläufe übertragen. So ist anzunehmen, dass die Festigung der Teilschritte und deren Vernetzung bzw. die eingeübte, vernetzte Anwendung der Teilschritte bei der Bewältigung komplexer Handlungsaufgaben in der Ausbildung zu einer gewissen Automatisierung führt (vgl. ebd., S. 154). Durch den gestuften Aufbau der Handlungsabfolgen werden die kognitiv repräsentierten Informationseinheiten zunehmend größer, wodurch schneller darauf zugegriffen werden kann (vgl. ebd., S. 155). Dementsprechend kann später in der Praxis schneller und systematischer agiert werden.

Weiterhin wird angenommen, dass die Kompetenzentwicklung vertiefter erfolgt, wenn die Aufgabenmengen nicht nur inhaltlich, sondern auch in der geforderten Anwendungsform variieren. Im Modell werden daher zwei unterschiedliche Anwendungsformen unterschieden: a) die Beurteilung der Praxis bezüglich der Lösung von Berufsaufgaben durch andere Fachkräfte und b) die selbstständige Lösung dieser beruflichen Aufgaben (selbstständige Handlung). Beide Formen sind in Tabelle 4.10 veranschaulicht. In der ersten Aufgabenmenge (Nr. 3.2 - 4) ist Anwendungstyp a) repräsentiert. Die Lernenden sind dazu aufgefordert, auf Basis ihres Wissens (über aktuelle wissenschaftliche und fachliche Erkenntnisse, geltende rechtliche Vorgaben und über Qualitätsstandards) die Handlungen der Fachkraft bzw. (in anderen Aufgabenmengen) Situationen in der Praxis zu beurteilen. Da es sich um die Bewertung komplexer beruflicher Aufgaben handelt, die einerseits verschiedene Wissensdimensionen vernetzen und andererseits mehrere Teilschritte sowie die Beachtung der Rahmenbedingungen vor Ort erfordern, muss auch der Lernende sein Wissen vernetzen, um die Aufgabe ganzheitlich zu bewältigen. Zudem ist anzunehmen, dass durch die Bewertung der konkreten Handlungen von Fachkräften eine Art Vorstufe zum eigenen Handeln geprägt wird, welche das eigene, selbstständige Handeln festigt.

Diese Form der Anwendung orientiert sich an der Lerntheorie des Beobachtungslernens (vgl. Steiner 2008, S. 157ff.). Durch die Vorbereitung im Unterricht sowie die Art der Aufgabenstellung wird verhindert, dass das Handeln der Fachkräfte kritiklos übernommen wird (z.B. unprofessionelle Facetten). Vielmehr sind die kritische Auseinandersetzung mit dem pädagogischen Handeln dieser Fachkräfte und die Identifizierung von „Schwachstellen“ hinsichtlich des professionellen Handelns gefordert. Mit Bezug auf den Kontext, d.h. die Rahmenbedingungen vor Ort (z.B. Betreuungsschlüssel, Verhaltensweisen und Entwicklungsstand der Adressaten) können diese Schwachstellen bewertet und zugleich Lösungsansätze für eine Optimierung entwickelt werden. Durch die Erfassung des Kontextes (z.B. Zeitknappheit, Personalmangel) im Rahmen der Bewertung werden insbesondere auch die Praxisanforderungen an Erzieher realisierbar, wodurch der Professionalisierungsprozess innerhalb der Ausbildung optimaler auf ein Handeln unter diesen Bedingungen ausgerichtet werden kann.

Tabelle 4.10: Modellauszug aus dem Aufgabenbereich „Erziehen“ zur Veranschaulichung der verschiedenen Anwendungsformen innerhalb der verhaltensbezogenen Aufgabemengen

Nr.	Aufgabenstellung	Operator	Aufgabenlösung	Kompetenzgrad
3.2-4	Analysieren Sie die pädagogische Arbeit in einer Einrichtung hinsichtlich der Gestaltung erzieherischer Maßnahmen. Bewerten Sie diese aus fachlicher Sicht und besprechen Sie Ihre Ergebnisse mit dem Praxisanleiter. Reflektieren Sie über Ihr Vorgehen sowie den Gesprächsverlauf.	...	...	...
3.2-5	Gestalten Sie erzieherische Maßnahmen und dokumentieren Sie den Erziehungsprozess. Reflektieren Sie über Ihr pädagogisches Handeln und das Ergebnis des Erziehungsprozesses.	...	...	...

Die Art der Aufgabenstellung (vgl. 3.2 - 4) verfolgt zudem das Ziel, dass ein stärkerer Austausch zwischen Fachschule bzw. der Erzieherausbildung allgemein und der Praxis erfolgt. Aus diesem Grund enthält die Aufgabenstellung die Teilaufgabe „Besprechen Sie Ihre Ergebnisse mit dem Praxisanleiter.“ Die Lernenden übertragen damit nicht nur den aktuellen Stand der Lehre auf die Praxis, sondern sind dazu aufgefordert, fachlich zu argumentieren und ihren Standpunkt zu verteidigen. Die Aufgabenstellung stellt einen Bezug zur beruflichen Aufgabe der Teamarbeit her („Fachwissen generieren und Inhalte vermitteln“, in einem vorgelagerten Modellabschnitt erfasst) und greift damit auf bereits entwickelte Fähigkeiten zurück. Die Lernenden legen ihr Fachwissen und ihre Analyse einer Beurteilung aus Praxissicht offen, was zudem einen fachlichen Austausch bewirkt. Die Erfahrungen und das Fachwissen der berufserfahrenen Fachkräfte fließen dadurch verstärkt in den eigenen Professionalisierungsprozess ein.

Auch die Praxiseinrichtungen profitieren von diesem Austausch: Einerseits fließen Lehrinhalte aus dem Unterricht (z.B. der aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisstand in einem Fachbereich) in die Praxis ein und frischen das Wissen der Fachkräfte auf. Andererseits geben die Bewertungen durch die Lernenden Anlässe zur Reflexion der pädagogischen Praxis in der Einrichtung.

Der fachlichen Bewertung der Praxis und der damit verbundenen Wissensvertiefung schließt sich das eigene Handeln an, d.h. die selbstständige Bewältigung beruflicher Handlungsaufgaben. Dieser Anwendungsform entspricht die zweite Aufgabe (Nr. 3.2 - 5) in Tabelle 4.10. Die Lernenden sind aufgefordert, ihr Wissen in den verschiedenen Dimensionen zu vernetzen und situationsspezifisch einzusetzen. Die Änderung der Kontextbedingungen erfordert eine Transferleistung (vgl. Steiner 2008, S. 193ff.), d.h. die Übertragung und Anwendung des Wissens auf die spezifischen Kontextbedingungen, welche zur Festigung und Erweiterung der Kompetenzen führt.

Mit Hilfe dieser Anwendungsform ist erfassbar, inwieweit die Lernenden zum selbstständigen Handeln in der Praxis in variierenden Situationen in der Lage sind. Da es in Anlehnung an die Praxisanforderungen für die Aufgabenlösung notwendig ist, die Rahmenbedingungen vor Ort zu analysieren und davon ausgehend die pädagogischen Maßnahmen zu gestalten und durchzuführen, wird eine differenzierte Kompetenzdiagnostik bezüglich der verschiedenen Prozessdimensionen der Handlung ermöglicht. So wird transparent, in welchen Prozessschritten der Lernende gefestigt und bei welchen eine vertiefende Kompetenzentwicklung notwendig ist.

Bestandteil von Aufgaben dieser Anwendungsform ist stets die Teilaufgabe „Reflektieren Sie über Ihr pädagogisches Handeln“. Damit wird das pädagogische Handeln unmittelbar mit der Anforderung zur Reflexion verknüpft, wodurch das Reflektieren als notwendiger Bestandteil pädagogischer Professionalität habitualisiert werden kann. Darüber hinaus trägt der Reflexionsprozess dazu bei, dass das eigene pädagogische Handeln zunehmend professioneller wird, indem es regelmäßig fachlich bewertet, Optimierungspotenziale erkannt und Optimierungslösungen entwickelt werden.

Die einzelnen (inhalts- und verhaltensbezogenen) Aufgabenmengen sind so formuliert, dass keine spezifischen pädagogischen Theorien, Methoden oder Konzepte für die Ausbildung „vorgegeben“ werden. Stattdessen wird bspw. allgemein nach „Methoden“ gefragt. Dadurch ist gewährleistet, dass das Modell auch dann seine Gültigkeit bewahrt, wenn neue wissenschaftliche Erkenntnisse, Theorien, Methoden etc. in die Erzieherausbildung einfließen. Zudem sichert die neutrale Aufgabenformulierung sowohl die Lehrfreiheit einzelner Dozenten als auch die Profilbildung von Fachschulen.

Um das Modell in seinem Aufbau nachvollziehen zu können, bedarf es noch einigen Erläuterungen zu den verwendeten Operatoren (Spalte „Operator“ im AOLK-

Beschreibungsformat). Der Modellansatz von Schott & Azizi Ghanbari orientiert sich am Verständnis von Lernen und Kompetenzentwicklung als Verhaltensänderung (vgl. Schott & Azizi Ghanbari 2012, S. 76). Das AOLK-Format wird genutzt, um diese Verhaltens- bzw. Zustandsänderung<sup>95</sup> zu beschreiben. Die Aufgabenmengen entsprechen dabei den Zuständen des Lernenden nach dem Kompetenzerwerb. Der Operator gibt an, wie diese Aufgabenmengen (oder davon abgeleitete Items) bewältigt werden können (vgl. ebd., S. 84), d.h. welche generelle Anforderung die Aufgabe stellt. In der vorliegenden Arbeit werden folgende Operatoren verwendet: Wissen (im Sinne von Erinnern), Verstehen, Anwenden und Reflektieren. Mit „Wissen“ wird zum Ausdruck gebracht, dass der angehende Erzieher über Wissen auf verschiedenen Dimensionen (vgl. u.a. Anderson & Krathwohl 2001, Innenseite Einband) verfügen, diese aktivieren (bzw. „erinnern“, vgl. ebd., S. 27ff.) und aufgabenbezogen zum Ausdruck bringen muss (z.B. schriftlich oder mündlich). Bezogen auf den kognitiven Prozess bewegen sich Aufgabenmengen, die sich ausschließlich auf diesen Operator beziehen auf einem niedrigen kognitiven Anforderungsniveau. Bewältigt der Lernende diese Aufgabenklassen, hat er das unterste Kompetenzniveau erreicht. Beim Operator „Verstehen“ geht es darum, dass der Lernende das Wissen auf verschiedenen Dimensionen (z.B. Faktenwissen zu rechtlichen Vorgaben) nicht nur erinnert, sondern seine Bedeutung für die Professionalität im Beruf erkennt und den Stellenwert für den Beruf einschätzt. Genauer gesagt geht es darum, dass das Wissen mit den Konsequenzen für den Berufsalltag verknüpft wird, falls das Wissen nicht im Handeln berücksichtigt wird. Typische Aufgabenmengen mit diesem Operator enthalten Formulierungen wie bspw. *Beschreiben Sie die Relevanz von Bindungen für die Gestaltung pädagogischer Beziehungen.* oder *Erläutern Sie die daraus resultierenden Anforderungen an Erzieher ....* Aufgrund des inhaltlich logischen Aufbaus des Modells sind Aufgabenmengen mit dem Operator „Wissen“ nicht immer jenen mit den Operatoren „Wissen, Verstehen“ vorangestellt. Dennoch sind Aufgabenmengen, die beide Operatoren enthalten und bewältigt werden, auf einer höheren Kompetenzstufe einzuordnen, weil die Verknüpfung zwischen dem Wissen und seiner Bedeutung/Relevanz für die berufliche Praxis eine höhere kognitive Leistung erfordert<sup>96</sup> als das Wissen lediglich zu erinnern (vgl. Anderson & Krathwohl 2001, S. 27ff.).

Der Operator „Anwenden“ baut auf dem Operator „Verstehen“ auf, denn es ist davon auszugehen, dass Wissen insbesondere dann in der Praxis genutzt wird, wenn dem Lernen-

---

<sup>95</sup> Ausgehend vom Verständnis des Lernens als Verhaltensänderung, erklären Schott & Azizi Ghanbari, den Begriff „Verhaltensänderung“ wie folgt: „Da Verhalten selbst eine Änderung von Zuständen ist, besteht eine Verhaltensänderung aus der Änderung der Änderung von Zuständen, also aus einer Zustandsänderung zweiter Ordnung. Es ändert sich das nun als Zustand betrachtete Verhalten 1 in den Zustand von Verhalten 2“ (Schott & Azizi Ghanbari 2012, S. 76).

<sup>96</sup> Der Operator „Verstehen“ bezieht sich analog auf die von Anderson et al. bezeichnete Dimension „Verstehen“ im kognitiven Prozess (vgl. Anderson et al. 2001, S. 27ff.).

den dessen Stellenwert bewusst ist. „Anwenden“ wird hier allgemein verstanden als die Bewältigung von verhaltensbezogenen Aufgabenmengen, in denen das Wissen in seinen verschiedenen Dimensionen erinnert und zur Initiierung und Durchführung einer konkreten Handlung in verschiedenen Modi (z.B. motorische Umsetzung in der Praxis, sprachliche Gestaltung im Sprechakt) genutzt wird.

Nun könnte kritisch argumentiert werden, dass beim Operator „Wissen“ ebenfalls das Wissen aktiviert und zur Initiierung und Durchführung der Handlung in verschiedenen Modi (z.B. schriftliche Darstellung des Wissens) genutzt wird und sich deshalb die Operatoren „Wissen“ und „Anwenden“ nicht unterscheiden. Beim Blick in das Modell wird jedoch deutlich, dass wesentliche Unterschiede in den Aufgabenmengen bestehen, mit denen die Operatoren verbunden sind. Aufgabenmengen, die „nur“ den Operator „Wissen“ (bzw. die Verknüpfung „Wissen, Verstehen“) aufweisen, sind inhaltsbezogene Aufgabenmengen, d.h. hier geht es grundsätzlich nur um die theoretische Wiedergabe des Wissens bezogen auf eingeschränkt komplexe Aufgabenstellungen. Demgegenüber bezieht sich der Operator „Anwenden“ (bzw. die Verknüpfung „Wissen, Anwenden“) auf verhaltensbezogene Aufgabenmengen, die zumeist komplexe berufliche (Teil-)Aufgaben umfassen und bei denen in den einzelnen Teilschritten verschiedenes Wissen in seinen Dimensionen erforderlich ist, um die berufliche Handlungsaufgabe bewältigen zu können.

Darüber hinaus ist in diesen Aufgabenmengen zumeist als wichtiger Teilschritt die Analyse der Situation erforderlich, weshalb die hier verwendete Bezeichnung „Anwenden“ nicht identisch ist mit der Kategorie „Anwenden“ bei Anderson & Krathwohl.

Ebenfalls in Verbindung mit verhaltensbezogenen Aufgabenklassen steht der Operator „Reflektieren“, der auf die Fähigkeiten des Lernenden zur kritischen Auseinandersetzung und Bewertung seines eigenen pädagogischen Handelns ausgerichtet ist. Die Reflexionskompetenz umfasst neben der Fähigkeit zur Selbstbeobachtung auch die Fähigkeit, das eigene Handeln unter dem Gesichtspunkt der Qualitätsentwicklung pädagogischer Professionalität positiv und negativ zu bewerten und daraus Schlussfolgerungen für das zukünftige Handeln zu ziehen (vgl. von Spiegel 2013, S. 93). Das eigene Handeln zu reflektieren und sich für Kritik sowie die damit verbundene Weiterentwicklung der Professionalität zu öffnen, erfordert (so die hier vertretende Meinung) eine enorme kognitive und metakognitive Leistung vom Lernenden. Es ist jedoch davon auszugehen, dass Reflexion erst dann effektiv zur Qualitätssicherung beiträgt, wenn die angehende Fachkraft in der Lage ist, ihr Wissen in pädagogischen Handlungen anzuwenden. Verfügt der Lernende über Kompetenzen, die sich nur auf die inhaltsbezogenen Aufgabenklassen beziehen (Wissen), dann erscheint eine Reflexion wenig sinnvoll, weil der Bezug zu den Auswirkungen in der Praxis fehlt (z.B. Wirkung der gestalteten erzieherischen Maßnahmen auf das soziale Verhalten des Adressaten).



Obwohl die Operatoren aufeinander aufbauen, sind sie im Modell bei den verschiedenen Aufgabenmengen einzeln aufgeführt<sup>97</sup>, was zu begründen ist. Wie bereits weiter oben erläutert wurde, handelt es sich im Modell nicht um einzelne Aufgaben, sondern um Aufgabenmengen, aus denen einzelne Items zur Kompetenzdiagnostik abgeleitet werden können. Die Auflistung der Operatoren, insbesondere bei den komplexen verhaltensbezogenen Aufgabenklassen verweist darauf, welche einzelnen Anforderungen zu erfüllen sind. Anders gesagt sollten auch diese komplexen handlungsbezogenen Aufgabenmengen stets anteilig das erforderliche Wissen erfassen. So liefert die Kompetenzdiagnostik ein differenziertes Bild über die Fähigkeiten des Lernenden, weil deutlich wird, ob das Wissen vom Lernenden richtig ausgewählt wurde und ob dieses Wissen vollständig ist. Gleichwohl wird differenzierbar, ob das Wissen tatsächlich so angewendet werden kann, wie es für die Aufgabe erforderlich ist.

Neben den Operatoren ist auch der Kompetenzgrad von Bedeutung, da er angibt, „wie gut man die Menge der Aufgaben lösen kann, welche die Kompetenz beschreiben“ (Schott & Azizi Ghanbari 2012, S. 67). Mit der Zielstellung der vorliegenden Arbeit präskriptive Kompetenzen für die Erzieherausbildung zu beschreiben und für eine gültige Kompetenzdiagnostik zugänglich zu machen, ist die Absicht verbunden, die beruflichen Bildungsstandards für die Domäne zu beschreiben. Aus diesem Grund fiel in Anlehnung an die Expertise „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ (Klieme et al. 2009) die Entscheidung, den Kompetenzgrad so zu wählen, dass damit die Mindestanforderungen (Mindeststandards; vgl. ebd., S. 29) für die Ausbildung bestimmt werden. Dabei werden zwei Formulierungen verwendet: a) „Mindestens 50% der Aufgabenstellung werden vollständig und korrekt gelöst“ (Festlegung für die inhaltsbezogenen Aufgabenmengen) und b) „Vollständige Aufgabenbearbeitung“ (Festlegung für die verhaltensbezogenen Aufgabenmengen). Kompetenzgrad a) ergibt sich aus den Vorgaben der sächsischen Fachschulordnung, in der es heißt:

*„Die Ausbildung ist bestanden wenn*

- 1. In keinem Fach der Abschlussprüfung und in keiner Komplexprüfung eine schlechtere Zeugnisnote als ‚ausreichend‘ erteilt wurde,*
- 2. In den Fächern, die nicht Gegenstand der Abschlussprüfung waren, höchstens einmal die Zeugnisnote ‚mangelhaft‘ durch mindestens eine Zeugnisnote ‚befriedigend‘ in einem anderen*

---

<sup>97</sup> Eine Ausnahme bildet der Operator „Verstehen“. Er ist nur bei den inhaltsbezogenen Aufgabenmengen aufgeführt. Ursächlich dafür ist die Annahme, dass zur ganzheitlichen und erfolgreichen Bewältigung von verhaltensbezogenen Aufgabenmengen, also der Anwendung des Wissens erforderlich ist, dieses Wissen zu verstehen. So ist zwar das Erinnern von Wissen und sein Verstehen voneinander trennbar sind, jedoch ist die Wissensanwendung unmittelbar mit dem Wissens-Verstehen verknüpft. Wird Wissen situationspezifisch angewendet, muss es also verstanden worden sein.

*Fach oder einer Komplexprüfung ausgeglichen werden kann und im Übrigen keine Note schlechter als ‚ausreichend‘ ist [...]“ (§ 31 (1) FSO).*

Der FSO kann entnommen werden, dass der Mindeststandard der Schulnote „4“ entspricht. Eine Leistung ist dann als „ausreichend“ (Note 4) zu bewerten, wenn sie „zwar Mängel aufweist, aber im Ganzen den Anforderungen entspricht“ (§ 10 (1), 4. FSO). Da die Bewertung der Leistung bzw. die Zuordnung der Note zur Leistung von den Erwartungen an die Leistung abhängt, ist in § 10 (2), 4. FSO beschrieben, dass für ein „ausreichend“ mindestens 50% der erwarteten Leistung erreicht werden müssen.

Daraus resultiert für das Modell der folgende Mindeststandard: 50% der erwarteten Lösung müssen korrekt und vollständig bearbeitet worden sein, damit davon auszugehen ist, dass der Lernende über die entsprechende Kompetenz in ihrem konkreten Inhaltsaspekt verfügt. Der Kompetenzgrad bezieht sich nicht nur auf die einzelnen Items, sondern auch auf die Gesamtmenge der gestellten Items pro Aufgabenklasse. Entsprechend muss mindestens die Hälfte der gestellten Items zu 50% der erwarteten Lösung korrekt und vollständig bewältigt werden.

Während beim Kompetenzgrad a) explizit der prozentuale Anteil richtiger Lösungen vorgegeben wird, ist bei den verhaltensbezogenen Aufgaben (die auf den inhaltsbezogenen mit ihrem Kompetenzgrad aufbauen) relevanter, ob die Aufgabenmenge bzw. einzelne Items vollständig bearbeitet worden sind (Kompetenzgrad b)). Die Entscheidung zu dieser Formulierung beruht auf den Annahmen, dass

1. die ganzheitliche, professionelle Bewältigung komplexer beruflicher Aufgaben die Bewältigung einzelner Teilschritte sowie die Beachtung der situationsspezifischen Rahmenbedingungen (z.B. Adressaten und konzeptionelle Richtlinien) und die darauf basierende Entwicklung und Umsetzung der konkreten pädagogischen Handlung erfordert. Da die Richtigkeit der pädagogischen Handlung nicht per se feststeht, sondern eine Frage der Auswirkungen auf den Adressaten (z.B. eingetretene Verhaltensänderung) ist und zudem weitgehend von den Rahmenbedingungen vor Ort (u.a. geltende Einrichtungskonzeption, Bildungsauftrag, personelle Ressourcen) abhängt, sind der inhaltlichen Bewertung durch den Dozenten, teils auch durch die betreuende Fachkraft vor Ort Grenzen gesetzt. Teilweise entscheidet sich zudem die Richtigkeit des pädagogischen Handelns erst im Zeitverlauf, z.B. bei später eintretenden Situationen, in denen die zuvor durchgeführte pädagogische Maßnahme ihre Wirkung zeigt.
2. es für die Weiterentwicklung der pädagogischen Professionalität bedeutender ist, die Handlungsabläufe bzw. das methodische und schrittweise Vorgehen

beim pädagogischen Handeln zu habitualisieren und durch eine gezielte, regelmäßige Reflexion des eigenen Handelns zur kontinuierlichen Vertiefung von Kompetenzen beizutragen als von Beginn an „alles richtig zu machen“. Im Lernprozess muss es möglich sein, Fehler zu machen, um daraus Optimierungsansätze für das zukünftige Handeln abzuleiten. Gerade dieser Vorgang, d.h. sich selbst kritisch zu bewerten und ggf. Schwachstellen im pädagogischen Handeln zu erkennen, macht pädagogische Qualität und Professionalität aus. Aus diesem Grund ist es auch für die Kompetenzdiagnostik sowie für die Kompetenzentwicklung innerhalb der Ausbildung von zentraler Bedeutung, dass das Modell mit Hilfe des Kompetenzgrades gezielt auf das grundlegende strategische Vorgehen Bezug nimmt und sich vom Zwang der inhaltlichen Richtigkeit löst.

3. durch die Anordnung der verschiedenen Aufgabenmengen im Modell erfasst wird, ob die Lernenden über das notwendige Wissen verfügen, um die verhaltensbezogenen Aufgabenmengen zu bewältigen. So ist zu einem gewissen Maß die „Richtigkeit“ des wissensbezogenen Aufgabenanteils gewährleistet.

Darüber hinaus wird mit der Formulierung von Kompetenzgrad b) an den aktuellen Forschungsstand im Bereich der beruflichen Kompetenzentwicklung angeschlossen:

*„Die Berufsfähigkeit im Sinne beruflicher Handlungskompetenz ist das Kriterium, anhand dessen überprüft werden kann, ob eine Berufsausbildung ihr Ziel erreicht hat. [...] Lern- und entwicklungstheoretisch bedeutet berufliche Bildung, das Hineinwachsen in die jeweilige berufliche Praxisgemeinschaft zu fördern. [...] Das Lernen im Prozess der Arbeit, herausgefordert durch berufliche Arbeitsaufgaben, die die Kompetenzentwicklung bewirken, und die darauf bezogene Reflexion, Systematisierung und Verallgemeinerung beruflicher Arbeitserfahrung als berufsfachliches Wissen sind die Grundlage beruflicher Lernprozesse. [...] Mit einer beruflichen Arbeitsaufgabe wird eine von einem Beschäftigten zu erbringende spezifische Arbeitsleistung ergebnisbezogen beschrieben. Sie soll sich auf Arbeitszusammenhänge beziehen, die es den Beschäftigten erlauben, diese in ihrer Funktion und Bedeutung für einen übergeordneten betrieblichen Geschäftsprozess zu verstehen und zu bewerten. [...] Implizit wird mit beruflicher Handlungskompetenz unterstellt, dass der Handlungskompetente nicht nur in der Lage ist, berufliche Handlungen vollständig auszuführen, sondern die beruflichen Handlungen auch in ihren beruflichen und gesellschaftlichen Bedeutungen einordnen und bewerten zu können“ (Rauner & Heinemann 2011, S. 20ff.<sup>98</sup>).*

Aus dem Zitat folgt, dass ein Kompetenzmodell, welches eine Basis für die berufliche Ausbildung (Kompetenzentwicklung und Kompetenzdiagnostik) sein soll, Bezug nehmen

---

<sup>98</sup> Das Zitat entspricht nicht einem einzelnen Absatz in der genannten Quelle, sondern ist zusammengefasst aus den Seiten 20 bis 30 des Kapitels der Autoren, um deren Kernaussage auszudrücken.

muss auf das vollständige berufliche Handeln in diesem Beruf. Dieser Anforderung wird das Modell für die Erzieherausbildung mit Hilfe des Kompetenzgrades b) gerecht.

Durch die Angabe des Kompetenzgrades für jede einzelne Aufgabenmenge wird anhand des Modells der Mindeststandard der beruflichen Handlungskompetenz festgelegt und beschrieben.

Eng mit der vollständigen Aufgabenbearbeitung in Verbindung steht die Angabe der Aufgabenlösung für die einzelnen Aufgabenmengen im Kompetenzmodell. Während dabei die Lösungen der inhaltsbezogenen Aufgabenmengen stark am inhaltlichen Rahmen der Aufgabenstellung ausgerichtet sind (erforderliches Wissen in seinen verschiedenen Dimensionen), beziehen sich die Aufgabenlösungen der verhaltensbezogenen Aufgabenmengen eher auf den Prozess des vollständigen, beruflichen Handelns. Die Formulierungen nehmen Bezug auf das allgemeine Kompetenzmodell von Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Pietsch, das den Prozess des beruflichen Handels darstellt (vgl. Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Pietsch 2011, S. 17). Das Modell basiert auf Annahmen über das Zusammenwirken von Situationswahrnehmung und -analyse, der Auswahl und Übertragung verschiedener Wissensarten auf den Anwendungskontext zur Bewältigung komplexer Handlungen. Dabei trägt Reflexion (resp. die Evaluation) dazu bei, den gesamten Handlungsprozess stetig zu optimieren.

Bezugnehmend auf die verhaltensbezogenen Aufgabenklassen bedeutet dies, dass bei der Angabe der Aufgabenlösungen sowohl auf die einzelnen Prozessschritte als auch auf die verschiedenen Wissensdimensionen und die Reflexionskomponente des Handelns Bezug genommen werden muss. Dadurch ist gewährleistet, dass die ganzheitliche berufliche Handlung differenziert und damit der Kompetenzdiagnostik zugänglich gemacht wird. Dabei ist die Angabe der Aufgabenlösung in ihrem Umfang begrenzt. Sie kann lediglich den Kern der Lösung mit dem Hinweis auf die notwendigen Teilschritte und das erforderliche Wissen angeben, nicht aber die vollständige Lösung in Text- oder Handlungsform. Eine vollständige Lösungsvorgabe würde der Annahme widersprechen, dass berufliche Aufgaben auf mehreren Wegen (i.S.v. Ausgestaltungen der Prozessschritte) bearbeitet und bewältigt werden können. Zudem würde es die Lehrfreiheit der Dozenten und die Profilbildung der Fachschulen einschränken, was zu verhindern gilt. Exemplarisch sind die Formen der beiden Aufgabenlösungstypen in Tabelle 4.11 veranschaulicht.

Tabelle 4.11: Modellauszug aus dem Aufgabenbereich „Begleitung von Bildungs- und Entwicklungsprozessen“ zur Veranschaulichung der verschiedenen Aufgabenlösungstypen der Aufgabenmengen

Nr.	Aufgabenstellung	Operator	Aufgabenlösung	Kompetenzgrad
2.6-2	Beschreiben Sie die Bedeutung des Sächsischen Bildungsplans für die pädagogische Arbeit in der Kindertagesbetreuung. Benennen Sie die verschiedenen Bildungsbereiche und darin enthaltene Bildungsvorgaben sowie empfohlene Methoden zur Gestaltung der Bildungsprozesse.	Wissen, Verstehen	Die Bedeutung des Sächsischen Bildungsplanes als Richtlinie für die pädagogische Arbeit in der sächsischen Kindertagesbetreuung wird hinreichend beschrieben. Die sechs Bildungsbereiche und die zentralen Bildungsvorgaben sowie empfohlene Methoden benannt.	Mindestens 50% der Aufgabenstellung werden vollständig und korrekt gelöst.
...	...	...	...	...
2.6-9	Beobachten, begleiten und dokumentieren Sie die Bildungsprozesse von Adressaten. Reflektieren Sie über Ihr pädagogisches Handeln bei der Bewältigung dieser Aufgabe.	Wissen, Anwenden, Reflektieren	Ausgehend von Beobachtungen werden die Bildungsthemen, Interessen und Potenziale/Ressourcen von Adressaten ermittelt. Darauf aufbauend wird der Bildungsprozess didaktisch-methodisch unterstützt [...], wobei das methodische Vorgehen fachlich begründet wird (lern- und entwicklungspsychologisch). Der Bildungsprozess der Adressaten wird mit Hilfe einer geeigneten Methode dokumentiert. Über das Handeln im gesamten Prozess (Beobachtung, Begleitung, Dokumentation) wird methodisch reflektiert und aus der Reflexion Rückschlüsse für das zukünftige Handeln gezogen.	Vollständige Aufgabenbearbeitung.

### 4.3 Das Kompetenzmodell der Erzieherausbildung

#### 4.3.1 Aufgabenkomplex Betreuung

Teilaufgabe: Pädagogische Beziehungen gestalten, Aspekt: Wahrung der pädagogischen Grundhaltung			
Nr.	Aufgabenstellung	Operator	Aufgabenlösung
1.1 - 1	Erläutern Sie die Dimensionen der pädagogischen Grundhaltung. Bestimmen Sie dabei a) die Charakteristik; b) die Bedeutung für die pädagogische Beziehung zum Adressaten; c) Einflussfaktoren auf die Wahrung der pädagogischen Grundhaltung; d) Problematiken bei der Herstellung und e) Methoden zur Herstellung.	Wissen, Verstehen	Die Dimensionen (Empathie, Wertschätzung, emotionale Zuwendung, Kongruenz, Vorbildwirkung, Verantwortungsübernahme, Nähe und Distanz, emotionale Stabilität) werden benannt, und auf die geforderten Punkte a) bis e) hinreichend eingegangen.
1.1 - 2	Erläutern Sie die Bedeutung der Übernahme von Verantwortung für Adressaten und ihrer Vorbildwirkung.	Wissen, Verstehen	Verantwortungsübernahme und Vorbildfunktionen werden begrifflich bestimmt und die Relevanz für die pädagogische Beziehung hinreichend dargestellt.
1.1 - 3	Wahren Sie die pädagogische Grundhaltung beim Gestalten berufsbezogener Interaktionen.	Wissen, Anwenden	Die Dimensionen der pädagogischen Grundhaltung werden beachtet. Der Lernende agiert als Vorbild und übernimmt Verantwortung für die Adressaten.

Teilaufgabe: Pädagogische Beziehungen gestalten, Aspekt: Aufbau und Festigung der pädagogischen Beziehung			
Nr.	Aufgabenstellung	Operator	Aufgabenlösung
1.2 - 1	Beschreiben Sie die Relevanz von Bindungen für die Gestaltung pädagogischer Beziehungen. Erläutern Sie dabei verschiedene Bindungstypen, deren Charakteristik und daraus resultierende Anforderungen an die Beziehungsgestaltung.	Wissen, Verstehen	Die verschiedenen Bindungstypen werden benannt und ihr Einfluss auf die pädagogische Beziehungsgestaltung hinreichend dargelegt.
1.2 - 2	Erläutern Sie die Bedeutung von Rollenflexibilität für das professionelle Auftreten als Erzieher. Nehmen Sie Bezug auf verschiedene Rollen. Beschreiben Sie mögliche Rollenkonflikte.	Wissen, Verstehen	Die Merkmale von Rollenflexibilität und deren Bedeutung für das professionelle Handeln mit verschiedenen Adressatengruppen werden hinreichend erläutert. Auf die Charakteristik einzelner Rollen wird eingegangen und damit verbundene Auslöser von Rollenkonflikten benannt.
1.2 - 3	Benennen Sie Einflussfaktoren auf die Gestaltung einer stabilen und entwicklungsförderlichen pädagogischen Beziehung. Erläutern Sie dabei die Bedeutung der Beziehungskontinuität und beschreiben Sie unter Einbezug der Rahmenbedingungen der Praxis Möglichkeiten zur Herstellung einer Beziehungskontinuität.	Wissen, Verstehen	Verschiedene Einflussfaktoren (intern im Beziehungsgefüge und extern durch Faktoren außerhalb der Beziehung) werden benannt. Auf die Bedeutung und Herstellung von Beziehungskontinuität wird hinreichend eingegangen.
1.2 - 4	Erläutern Sie Methoden der Beziehungsgestaltung. Gehen Sie auf deren Eignung in verschiedenen Kontexten (Adressatengruppen und Arbeitsspezifika) ein.	Wissen	Verschiedene Methoden werden erläutert. Auf die Eignung im Anwendungskontext wird hinreichend eingegangen.

1.2 - 5	Nennen Sie die rechtlichen Rahmenbedingungen bei der Gestaltung pädagogischer Beziehungen. Gehen Sie auf die einzelnen Anforderungen an die pädagogische Praxis und die Konsequenzen bei Nichtbeachtung der Vorgaben ein.	Wissen, Verstehen	Der Gegenstand von Aufsichts-, Schweige-, Anzeige- und Fürsorgepflicht sowie datenschutzrechtliche Bestimmungen werden mit eigenen Worten wiedergegeben und auf die rechtlichen Konsequenzen hinreichend eingegangen.	Mindestens 50% der Aufgabenstellung werden vollständig und korrekt gelöst.
1.2 - 6	Analysieren Sie das Bindungsverhalten des Adressaten. Beschreiben Sie den Bindungstyp und seinen Einfluss auf die pädagogische Beziehung zur pädagogischen Fachkraft.	Wissen, Anwenden	Das Bindungsverhalten wird auf Basis einer Beobachtung erfasst und die Zuordnung zu einem Bindungstypen fachlich begründet. Anschließend wird der Einfluss des Bindungsverhaltens auf die pädagogische Beziehung diskutiert.	Vollständige Aufgabenbearbeitung.
1.2 - 7	Bewerten Sie die pädagogische Beziehung zwischen einem Erzieher und einem Adressaten aus fachlicher Sicht. Gehen Sie auf die Wahrung der pädagogischen Grundhaltung, beeinflussenden Faktoren, die Beziehungsgestaltung, die Beachtung rechtlicher Rahmenbedingungen und die verschiedenen Rollen der Akteure ein.	Wissen, Anwenden	Die pädagogische Beziehung wird beobachtet und alle geforderten Aspekte anhand des Beobachteten fachlich diskutiert.	Vollständige Aufgabenbearbeitung.
1.2 - 8	Bauen Sie eine pädagogische Beziehung zu einem Adressaten auf.	Wissen, Anwenden	Der Aufbau der Beziehung erfolgt adressatenorientiert und unter Wahrung der pädagogischen Grundhaltung, der Beachtung von rechtlichen Vorgaben und unter Anwendung geeigneter Methoden. In Abhängigkeit der Adressatengruppe wird eine Rolle angemessen übernommen.	Vollständige Aufgabenbearbeitung.

### Teilaufgabe: Pädagogische Beziehungen gestalten, Aspekt: Gruppen

Nr.		Aufgabenstellung	Operator	Aufgabenlösung	Kompetenzgrad
1.3 - 1	Erläutern Sie die Spezifik von Gruppen in der Faktoren a) Gruppenbildung und Gruppenentwicklung; b) entwicklungsbedingtes Gruppenverhalten und c) Gruppendynamik. Leiten Sie jeweils die entsprechenden Anforderungen an die Arbeit mit Gruppen ab.	Wissen, Verstehen	Die geforderten Faktoren werden hinreichend beschrieben und jeweils die daraus resultierenden Anforderungen an Erzieher abgeleitet.	Mindestens 50% der Aufgabenstellung werden vollständig und korrekt gelöst.	
1.3 - 2	Beschreiben Sie Methoden zur Analyse und Dokumentation von Gruppenprozessen und Gruppenstrukturen.	Wissen	Verschiedene Methoden werden hinreichend beschrieben.	Mindestens 50% der Aufgabenstellung werden vollständig und korrekt gelöst.	
1.3 - 3	Beschreiben Sie Methoden der Gruppenarbeit. Gehen Sie auch auf die didaktisch-methodische Gestaltung der Beziehung zu einer Gruppe ein. Diskutieren Sie deren Eignung im Kontext verschiedener Adressatengruppen und spezifischer Arbeitsfelder der Kinder- und Jugendhilfe.	Wissen	Verschiedene Methoden der Gruppenarbeit und didaktisch-methodische Vorgehensweisen der Beziehungsgestaltung werden hinreichend beschrieben und ihre Eignung kontextspezifisch diskutiert.	Mindestens 50% der Aufgabenstellung werden vollständig und korrekt gelöst.	
1.3 - 4	Erklären Sie Methoden zur Leitung von Gruppen. Gehen Sie dabei auf die Anforderungen an pädagogische Fachkräfte ein, die mit einer Gruppenleitung verbunden sind. Beschreiben Sie, wie Sie Gruppenprozesse methodisch unterstützen können.	Wissen, Verstehen	Auf die methodische Gestaltung einer Gruppenleitung wird hinreichend eingegangen und konkrete Anforderungen dargestellt. Die methodischen Vorgehensweisen zur Unterstützung von Gruppenprozessen werden beschrieben.	Mindestens 50% der Aufgabenstellung werden vollständig und korrekt gelöst.	

1.3 - 5	Analysieren Sie die Gruppe in einer Einrichtung hinsichtlich ihres Gruppenverhaltens, ihrer Struktur sowie ihrer Gruppendynamik. Leiten Sie davon Anforderungen an die Beziehungsgestaltung und die Arbeit mit der Gruppe ab. Bewerten Sie die Beziehungsgestaltung und die Methodik der Gruppenarbeit einer Fachkraft aus fachlicher Sicht.	Wissen, Anwenden	Eine Gruppe wird beobachtet und ihrem Verhalten, der Struktur und ihrer Gruppendynamik eingeschätzt. Anhand der Beobachtungen werden konkrete Anforderungen an die pädagogische Fachkraft abgeleitet. Diese werden mit dem Verhalten einer Fachkraft der Einrichtung verglichen und dieses fachlich bewertet.	Vollständige Aufgabebearbeitung.
1.3 - 6	Gestalten Sie die Arbeit mit einer Gruppe.	Wissen, Anwenden	Die Gruppenstruktur, -dynamik und das Gruppenverhalten werden analysiert und Anforderungen an die Beziehungsgestaltung und die pädagogische Arbeit mit der Gruppe abgeleitet. Das methodische Vorgehen wird anhand der Analyse geplant und umgesetzt.	Vollständige Aufgabebearbeitung.
1.3 - 7	Leiten Sie eine Kleingruppe in einer Einrichtung.	Wissen, Anwenden	Die Gruppenstruktur, -dynamik und das Gruppenverhalten werden analysiert und Anforderungen an die Beziehungsgestaltung und die pädagogische Arbeit mit der Gruppe abgeleitet. Das methodische Vorgehen wird anhand der Analyse geplant und umgesetzt. Wenn erforderlich, wird auf die methodische Unterstützung von Gruppenprozessen handlungsbezogen eingegangen.	Vollständige Aufgabebearbeitung.

Teilaufgabe: Pädagogische Beziehungen gestalten, Aspekt: Adressaten wahrnehmen				
Nr.	Aufgabenstellung	Operator	Aufgabenlösung	Kompetenzgrad
1.4 - 1	Erläutern Sie die Charakteristik menschlicher Wahrnehmung. Gehen Sie dabei auf a) Wahrnehmungsfehler, b) Einflussfaktoren auf die Wahrnehmung und c) Methoden zur Sensibilisierung der Wahrnehmung ein.	Wissen, Verstehen	Menschliche Wahrnehmung wird in ihren Merkmalen und ihrer Fehleranfälligkeit hinreichend beschrieben. Auf die Möglichkeit und Methoden der Sensibilisierung und Fehlerminimierung wird eingegangen.	Mindestens 50% der Aufgabenstellung werden vollständig und korrekt gelöst.
1.4 -2	Beschreiben Sie Methoden zur Erkennung von Bedürfnissen von Adressaten. Nehmen Sie dabei Bezug auf Erkennungsmerkmale von Bedürfnissen und Kompetenzen in Abhängigkeit der Adressatengruppe.	Wissen, Verstehen	In Abhängigkeit der Adressatengruppe (z.B. Kleinkinder, Jugendliche) werden Erkennungsmerkmale von Grundbedürfnissen benannt. Anhand der Erkennungsmerkmale werden Methoden zur Erkennung von Bedürfnissen abgeleitet.	Mindestens 50% der Aufgabenstellung werden vollständig und korrekt gelöst.
1.4 - 3	Analysieren Sie die emotionalen und kommunikativen Ausdrucksweisen eines Adressaten. Beschreiben Sie auf dieser Basis seine Bedürfnisse. Bestimmen Sie auf dieser Basis das erforderliche pädagogische Handeln.	Wissen, Anwenden	Die Ausdrucksformen/-weisen eines Adressaten (emotional, mimisch, gestisch, sprachlich) werden analysiert und Annahmen über seine Bedürfnisse abgeleitet. Auf Basis der Analyse und Bedürfniseinschätzung wird das erforderliche Handeln bestimmt.	Vollständige Aufgabebearbeitung.



Teilaufgabe: Pädagogische Beziehungen gestalten, Aspekt: Pädagogische Gespräche führen					
Nr.	Aufgabenstellung	Operator	Aufgabenlösung	Kompetenzgrad	
1.5 - 1	Erläutern Sie Anforderungen an die Gestaltung pädagogischer Gespräche anhand von Kommunikationsmodellen und Kommunikationstheorien. Beschreiben Sie die Bedeutung des dialogischen Verstehens und der Formulierung von Ich-Botschaften für die pädagogische Arbeit.	Wissen, Verstehen	Verschiedene Kommunikationsmodelle und Kommunikationstheorien werden zur Bestimmung der Anforderungen an die professionelle Gesprächsführung herangezogen. Auf die Relevanz von Ich-Botschaften und des dialogischen Verstehens wird hinreichend eingegangen.	Mindestens 50% der Aufgabenstellung werden vollständig und korrekt gelöst.	
1.5 - 2	Bestimmen Sie in Abhängigkeit der Adressatengruppe geeignete verbale und nonverbale Kommunikationsmittel und erläutern Sie deren Wirkung auf die Kommunikation. Nennen Sie zu vermeidende Kommunikationsmittel und ihren negativen Einfluss auf die Kommunikation.	Wissen, Verstehen	Unter Bezugnahme auf die Adressatengruppe (z.B. Altersstrukturaspekte) werden geeignete und ungeeignete verbale und nonverbale Kommunikationsmittel benannt und ihre Wirkung auf die Kommunikation hinreichend dargestellt.	Mindestens 50% der Aufgabenstellung werden vollständig und korrekt gelöst.	
1.5 - 3	Erläutern Sie verschiedene Gesprächsarten in ihrer Charakteristik, den damit verbundenen Anforderungen an Erzieher und geeigneten Methoden der Gesprächsführung.	Wissen, Verstehen	Verschiedene Gesprächsarten (z.B. Beratungsgespräche, Tür- und Angelgespräche) werden in ihrer Charakteristik beschrieben und davon geeignete Methoden der Gesprächsführung sowie kommunikative Anforderungen an Erzieher benannt.	Mindestens 50% der Aufgabenstellung werden vollständig und korrekt gelöst.	
1.5 - 4	Beschreiben Sie Methoden der professionellen Gesprächsführung. Bestimmen Sie die jeweils zugrunde liegenden Kommunikationsmodelle und -theorien.	Wissen	Verschiedene Methoden der Gesprächsführung werden unter Betrachtung der zugrunde liegenden Kommunikationstheorien und Modelle hinreichend beschrieben.	Mindestens 50% der Aufgabenstellung werden vollständig und korrekt gelöst.	
1.5 - 5	Analysieren Sie ein Gespräch zwischen einem Erzieher und einem Adressaten. Bewerten Sie dieses Gespräch aus fachlicher Sicht.	Wissen, Anwenden	Auf Basis einer Beobachtung wird das Gespräch in folgenden Punkten fachlich bewertet: a) eingesetzte Kommunikationsmittel, b) Anforderungen an die Gesprächsführung und deren Beachtung, c) Methode der Gesprächsführung. Die Bewertung erfolgt unter Berücksichtigung der Adressatencharakteristik.	Vollständige Aufgabebearbeitung.	
1.5 - 6	Führen Sie ein Gespräch mit einem Adressaten.	Wissen, Anwenden	Unter Berücksichtigung des Adressaten, seiner Merkmale (z.B. Alter) und daraus resultierender Anforderungen wird das Gespräch gestaltet. Eine entsprechend geeignete Methode und angemessene Kommunikationsmittel werden gewählt. Ich-Botschaften werden formuliert und mittels des dialogischen Verstehens auf das Anliegen des Adressaten eingegangen.	Vollständige Aufgabebearbeitung.	

Teilaufgabe: Pädagogische Beziehungen gestalten, Aspekt: Umgang mit Konflikten				
Nr.	Aufgabenstellung	Operator	Aufgabenlösung	Kompetenzgrad
1.6 - 1	Beschreiben Sie die Merkmale und Erkennungsmöglichkeiten von verschiedenen Konfliktarten. Erläutern Sie die Auswirkung von Konflikten auf den pädagogischen Prozess und begründen Sie die Notwendigkeit von Konfliktlösungen.	Wissen, Verstehen	Verschiedene Konfliktarten werden in ihrer Charakteristik und ihren Erkennungsmerkmalen beschrieben. Der positive und negative Einfluss von Konflikten auf die pädagogische Arbeit erläutert. Unter Betrachtung einer möglichen Konflikteskalation und deren Auswirkungen wird die Notwendigkeit der Konfliktlösung begründet.	Mindestens 50% der Aufgabenstellung werden vollständig und korrekt gelöst.
1.6 - 2	Beschreiben Sie Methoden zur Konfliktlösung und damit verbundene Anforderungen an die Konfliktparteien. Gehen Sie auch auf das methodische Vorgehen zur Unterstützung der selbstständigen Konfliktlösung von Adressaten ein.	Wissen, Verstehen	Verschiedene Methoden der Konfliktlösung und damit verbundene Anforderungen an die Konfliktparteien werden beschrieben. Die Vorgehensweisen zur Unterstützung der Konfliktlösung durch die Konfliktparteien werden beschrieben.	Mindestens 50% der Aufgabenstellung werden vollständig und korrekt gelöst.
1.6 - 3	Beschreiben Sie Methoden der Mediation. Gehen Sie auch auf die damit verbundenen Anforderungen an pädagogische Fachkräfte ein.	Wissen, Verstehen	Das methodische Vorgehen zur Mediation zwischen Konfliktparteien wird hinreichend beschrieben. Die fachlichen und persönlichen Voraussetzungen an Erzieher zur erfolgreichen Mediation werden benannt (z.B. partizipatorische Gestaltung der Konfliktlösung).	Mindestens 50% der Aufgabenstellung werden vollständig und korrekt gelöst.
1.6 - 4	Analysieren Sie einen Konflikt zwischen zwei Konfliktparteien. Bestimmen Sie die Anforderungen an eine erfolgreiche Konfliktlösung und bewerten Sie das dahingehende Vorgehen der Konfliktparteien aus fachlicher Sicht.	Wissen, Anwenden	Der vorliegende Konflikt wird in seiner Art, der Konfliktphase und der Positionen der Konfliktpartner bestimmt. Anhand der Bestimmung einer geeigneten Lösungsstrategie werden die Anforderungen an die Konfliktpartner bestimmt.	Vollständige Aufgabenbearbeitung.
1.6 - 5	Vermitteln Sie zwischen zwei Konfliktparteien zur Lösung des vorliegenden Konflikts.	Wissen, Anwenden	Ausgehend von einer Analyse des vorliegenden Konflikts werden Voraussetzungen für die Anwendung von Mediation geschaffen und der Mediationsprozess unter Nutzung geeigneter Methoden zielführend gestaltet. Die Gesprächsführung und die Wahl der Kommunikationsmittel sind auf die Adressaten ausgerichtet.	Vollständige Aufgabenbearbeitung.
1.6 - 6	Lösen Sie einen Konflikt, an dem Sie selbst beteiligt sind.	Wissen, Anwenden	Basis der Konfliktlösung ist die Analyse des Konflikts bezüglich Ursachen, gegensätzlichen Positionen und aktueller Konfliktphase. Zur Lösung wird eine geeignete Methode gewählt und fachlich angewendet.	Vollständige Aufgabenbearbeitung.

Teilaufgabe: Das pädagogische Handeln reflektieren				
Nr.	Aufgabenstellung	Operator	Aufgabenlösung	Kompetenzgrad
1.7 - 1	Beschreiben Sie Methoden der Reflexion. Erläutern Sie die Bedeutung von Reflexion und Selbstbeobachtung für das professionelle Handeln.	Wissen, Verstehen	Verschiedene Reflexionsmethoden werden hinreichend beschrieben. Dieser hohe Stellenwert der Selbstbeobachtung und Reflexion für die eigene Professionalisierung wird erläutert.	Mindestens 50% der Aufgabenstellung werden vollständig und korrekt gelöst.

1.7 - 2	Beschreiben Sie das Verfahren der Supervision. Gehen Sie dabei auf den Ablauf, die Vorgehensweise und die Voraussetzungen ein, die seitens der Teilnehmer für eine professionelle Supervision erfüllt sein müssen. Beschreiben Sie die Bedeutung von Supervision für die pädagogische Praxis.	Wissen	Supervision wird als wichtiges Instrument zur Professionalisierung des pädagogischen Handelns gesehen. Das Verfahren wird hinreichend genau beschrieben, sodass erkennbar ist, dass die Methodik, der Ablauf und der Stellenwert verinnerlicht wurden. Die zentralen persönlichen und fachlichen Voraussetzungen von Supervisor und Supervisanden werden genannt.	Mindestens 50% der Aufgabenstellung werden vollständig und korrekt gelöst.
1.7 - 3	Reflektieren Sie Ihr pädagogisches Handeln.	Wissen, Anwenden	Unter Berücksichtigung des Handlungskontextes (z.B. Gestaltung einer pädagogischen Maßnahme) wird eine geeignete Reflexionsmethode gewählt und angewendet.	Vollständige Aufgabenbearbeitung.
1.7 - 4	Nehmen Sie in Ihrem Praktikum an einer Supervision teil. Beurteilen Sie die Sitzung hinsichtlich Ablauf und Vorgehensweise auf Basis Ihres professionellen Verständnisses von Supervision. Welches Ergebnis nehmen Sie aus der Sitzung mit und wie bewerten Sie dieses?	Wissen, Anwenden	An der Supervision wird teilgenommen. Der konkrete Ablauf und die Vorgehensweise des Supervisors wird mit dem Fachwissen über Supervision kritierengeleitet verglichen. Das Gesamtprozess inklusive persönlichem Ergebnis wird fachlich eingeschätzt und beurteilt.	Vollständige Aufgabenbearbeitung.

<b>Teilaufgabe: Adressaten unterstützen, Aspekt: Umgang mit und Prävention von Erkrankungen</b>				
<b>Nr.</b>	<b>Aufgabenstellung</b>	<b>Operator</b>	<b>Aufgabenlösung</b>	<b>Kompetenzgrad</b>
1.8 - 1	Beschreiben Sie die Qualitätskriterien und gesetzlichen Vorgaben im Bereich Körperpflege und Gesundheit in pädagogischen Einrichtungen. Erläutern Sie deren Bedeutung für die Prävention von Erkrankungen.	Wissen	Der Inhalt gesetzlicher Vorgaben und arbeitsfeldspezifischer Qualitätskriterien wird mit eigenen Worten wiedergegeben. Auf deren Relevanz zur Prävention von Erkrankungen wird hinreichend eingegangen.	Mindestens 50% der Aufgabenstellung werden vollständig und korrekt gelöst.
1.8 - 2	Erklären Sie die Erkennungsmerkmale und die zu ergreifenden Maßnahmen bei häufig auftretenden Infektionskrankheiten. Gehen Sie dabei auf den Inhalt des Infektionsschutzgesetzes ein.	Wissen	Der Inhalt des Infektionsschutzgesetzes wird mit eigenen Worten wiedergegeben. Für häufig auftretende Infektionskrankheiten (u.a. Kinderkrankheiten) werden Erkennungsmerkmale und zu ergreifende Maßnahmen beschrieben.	Mindestens 50% der Aufgabenstellung werden vollständig und korrekt gelöst.
1.8 - 3	Analysieren und bewerten Sie die Einhaltung von Qualitätskriterien und gesetzlichen Vorgaben im Bereich Körperpflege und Gesundheit in einer pädagogischen Einrichtung.	Wissen, Anwenden	Die Einhaltung der gesetzlichen Vorgaben und arbeitsfeldspezifischen Qualitätskriterien wird in der Einrichtung analysiert und aus fachlicher Sicht beurteilt.	Vollständige Aufgabenbearbeitung.
1.8 - 4	Führen Sie hygienische Maßnahmen und Maßnahmen zur Prävention von Erkrankungen in einer Einrichtung durch.	Wissen, Anwenden	Unter Beachtung der gesetzlichen Vorgaben, Konzeptionsvorgaben und arbeitsfeldspezifischen Qualitätskriterien werden die hygienischen Maßnahmen sowie Präventionsmaßnahmen durchgeführt. Bei Auftreten von Infektionskrankheiten wird das Infektionsschutzgesetz beachtet und die erforderlichen Maßnahmen ergriffen.	Vollständige Aufgabenbearbeitung.

Teilaufgabe: Adressaten unterstützen, Aspekt: Existenzielle Grundfragen und Lebenskrisen				
Nr.	Aufgabenstellung	Operator	Aufgabenlösung	Kompetenzgrad
1.9 - 1	Beschreiben Sie die Grundfragen menschlicher Existenz. Erläutern Sie die Bedeutung von Lebenskrisen und existenziellen Grundfragen auf die Entwicklungs-, Bildungs- und Erziehungsprozesse von Adressaten.	Wissen, Verstehen	Ausgewählte Grundfragen der menschlichen Existenz werden beschrieben. Der Einfluss von Lebenskrisen und existenziellen Grundfragen auf die Entwicklungs-, Bildungs- und Erziehungsprozesse von Adressaten werden hinreichend beschrieben.	Mindestens 50% der Aufgabenstellung werden vollständig und korrekt gelöst.
1.9 - 2	Beschreiben Sie das Sozial- und Jugendhilfesystem in Deutschland. Gehen Sie dabei auf die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe (insbesondere den Sozialleistungen) sowie auf nationale und internationale rechtliche Bestimmungen ein.	Wissen	Der Aufbau und die Zielstellung des Sozial- und Jugendhilfesystems werden unter Bezugnahme auf rechtliche Regelungen (z.B. das SGB VIII) und spezifische Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe hinreichend beschrieben.	Mindestens 50% der Aufgabenstellung werden vollständig und korrekt gelöst.
1.9 - 3	Beschreiben Sie die Handlungsanforderungen bei folgenden Problemstellungen: a) Gewalt und Aggression gegenüber Adressaten; b) Trennung und Tod; c) Kindeswohlgefährdung.	Wissen	Die Problemstellungen werden fachlich diskutiert und beziehend auf konkrete Handlungsempfehlungen oder rechtliche Vorgaben die Anforderungen an eine professionelle Unterstützung beschrieben.	Mindestens 50% der Aufgabenstellung werden vollständig und korrekt gelöst.
1.9 - 4	Erläutern Sie die Aufgabenbereiche, den Auftrag, die Rechtsgrundlagen sowie Finanzierungs- und Trägerstrukturen von Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe.	Wissen	In Anlehnung an arbeitsfeldspezifische rechtliche Vorgaben (z.B. SächSKitatG) werden die Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe in den einzelnen Aspekten hinreichend beschrieben.	Mindestens 50% der Aufgabenstellung werden vollständig und korrekt gelöst.
1.9 - 5	Beschreiben Sie die Aufgabenbereiche von verschiedenen regionalen Fachdiensten und Beratungsstellen.	Wissen	Die Aufgabenbereiche spezifischer Fachdienste und Beratungsstellen werden unter Beachtung relevanter Problemstellungen (z.B. Kindeswohlgefährdung) hinreichend beschrieben.	Mindestens 50% der Aufgabenstellung werden vollständig und korrekt gelöst.
1.9 - 6	Beschreiben Sie die familiären und sozialen Lebenskontexte von Adressaten im Sozialraum.	Wissen, Verstehen	Unter Betrachtung von Statistiken, Sozialraumanalysen und Kinder- und Jugendberichten werden die Lebenskontexte von Adressaten beschrieben und nachvollzogen.	Mindestens 50% der Aufgabenstellung werden vollständig und korrekt gelöst.
1.9 - 7	Beschreiben Sie Methoden zur Bearbeitung existenzieller Fragestellungen und Lebenskrisen. Nehmen Sie dabei Bezug auf die Vorgehensweisen und die Anforderungen an Erzieher sowie deren professionelle Grenzen.	Wissen, Verstehen	Verschiedene Methoden, insbesondere die Einzelfallhilfe und die Hilfeplanung werden in den geforderten Aspekten hinreichend beschrieben.	Mindestens 50% der Aufgabenstellung werden vollständig und korrekt gelöst.
1.9 - 8	Beschreiben Sie Methoden, Konzepte und rechtlichen Grundlagen des Erzieherischen Kinder- und Jugendschutzes.	Wissen	Ausgewählte Methoden, Konzepte und rechtlichen Grundlagen (z.B. JuSchG, JArbSchG, KindArbSchV) des Erzieherischen Kinder- und Jugendschutzes werden hinreichend beschrieben.	Mindestens 50% der Aufgabenstellung werden vollständig und korrekt gelöst.

1.9 - 9	Analysieren Sie die Problemlage des Adressaten und ihre Ursachen. Bestimmen Sie die Ressourcen des Adressaten sowie die des Sozialraumes zur Gestaltung einer ziel-führenden Unterstützung. Gestalten Sie die Unterstüt-zungsmaßnahme unter Beachtung Ihrer professionellen Grenzen und der Aufgabebereiche anderer Einrichtun-gen und Fachdienste. Reflektieren Sie über Ihr fachliches Handeln im Unterstützungsprozess und das Ergebnis Ihren Handlungen.	Wissen, Anwenden, Reflektieren	Die Problemlage wird hinreichend analysiert. Entsprechend der Problemstellung, rechtlicher Vorgaben sowie vorhandener Ressourcen wird eine geeignete Methode gewählt und ggf. andere Einrichtungen hinzugezogen. Über die Analyse, Pla-nung und Durchführung der Unterstützung sowie deren Er-gebnis wird mit Hilfe einer geeigneten Methode reflektiert und Schlussfolgerungen für zukünftige Maßnahmen gezogen.	Vollständige Aufgabenbear-beitung.
1.9 - 10	Führen Sie ein Gespräch mit einem Klienten, in dem Sie ihn über seine Rechte und Pflichten hinsichtlich der Sozi-alleistungen nach SGB VIII informieren.	Wissen, Anwenden	Die Rechte und Pflichten des Adressaten sowie seine An-sprüche auf Sozialleistungen nach SGB VIII werden korrekt dargestellt.	Vollständige Aufgabenbear-beitung.

**Teilaufgabe: Adressaten unterstützen, Aspekt: Mit Sorgeberechtigten und Angehörigen zusammenarbeiten**

		Aufgabenlösung		Kompetenzgrad
Nr.	Aufgabenstellung	Operator		
1.10 - 1	Beschreiben Sie Modelle und Formen der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Erläutern Sie die Bedeutung der Zusammenarbeit mit Sorgeberechtigten und Angehörigen für den pädagogischen Prozess. Nennen Sie die rechtli-chen und institutionellen Rahmenbedingungen, aus denen die Pflicht zur Elternarbeit resultiert.	Wissen, Verstehen	Verschiedene Modelle und Formen der Zusammenarbeit werden hinreichend beschrieben. Der hohe Stellenwert der Zusammenarbeit wird herausgearbeitet. Die gesetzliche Ver-ankerung der Pflicht zur Elternarbeit im SGB VIII, in arbeits-feldspezifischen Vorgaben (z.B. SächskitaG) und der Kon-zeption werden benannt.	Mindestens 50% der Aufga-benstellung werden voll-ständig und korrekt gelöst.
1.10 - 2	Beschreiben Sie mögliche Probleme bei der Zusammen-arbeit mit Sorgeberechtigten und Angehörigen und ent-sprechende professionelle Lösungsansätze.	Wissen, Verstehen	Als mögliche Probleme werden auftretende Konflikte (Rollen-konflikte, Beschwerden etc.), Kommunikationsprobleme und mangelndes Elterninteresse in ihrer Charakteristik ausrei-chend beschrieben und geeignete Lösungsansätze genannt.	Mindestens 50% der Aufga-benstellung werden voll-ständig und korrekt gelöst.
1.10 - 3	Beschreiben Sie Methoden der Bildungs- und Erziehungs-partnerschaft. Gehen Sie dabei auch auf die Bedeutung und Methodik der Erwachsenenbildung sowie Möglichkei-ten zur Sicherung von Partizipation ein. Erläutern Sie die Möglichkeiten, Bildungs- und Erziehungspartnerschaften in die pädagogische Praxis zu integrieren.	Wissen, Verstehen	Verschiedene Methoden der Bildungs- und Erziehungspart-nerschaft sowie der Möglichkeiten ihrer Integrierung in die pädagogische Praxis werden beschrieben. Die Bedeutungen der Erwachsenenbildung und Partizipation für den pädagogi-schen Prozess werden hinreichend dargestellt.	Mindestens 50% der Aufga-benstellung werden voll-ständig und korrekt gelöst.
1.10 - 4	Beschreiben Sie Methoden zur Analyse und Erkennung der Bedarfslagen, Lebenssituation und Ressourcen von Sorgeberechtigten und Angehörigen.	Wissen	Verschiedene Methoden werden hinreichend beschrieben.	Mindestens 50% der Aufga-benstellung werden voll-ständig und korrekt gelöst.
1.10 - 5	Nennen Sie Unterstützungs- und Beratungssysteme für Sorgeberechtigte und Angehörige im Sozialraum. Be-schreiben Sie Methoden und Konzepte zur Familienbil-dung und zur Unterstützung der Eltern bei der Wahrneh-mung ihrer Erziehungsaufgaben, die Sie als Erzieher anwenden können.	Wissen	Anhand einer Sozialraumerkundung bzw. Analyse werden problemspezifische Unterstützungs- und Beratungssysteme identifiziert. Verschiedene Methoden und Konzepte der Fami-lienbildung und Unterstützung in Erziehungsfragen werden auch hinsichtlich persönlicher und fachlicher Anforderungen hinreichend beschrieben.	Mindestens 50% der Aufga-benstellung werden voll-ständig und korrekt gelöst.

1.10 - 6	Beschreiben Sie mögliche Probleme bei der Elternarbeit und entsprechende professionelle Lösungsansätze.	Wissen, Verstehen	Als mögliche Probleme werden auftretende Konflikte (Rollenkonflikte, Beschwerden etc.), Kommunikationsprobleme und mangelndes Elterninteresse in ihrer Charakteristik ausreichend beschrieben und geeignete Lösungsansätze genannt.	Mindestens 50% der Aufgabenstellung werden vollständig und korrekt gelöst.
1.10 - 7	Nennen Sie die Qualitätskriterien für die Zusammenarbeit mit Familien laut nationalem Kriterienkatalog in den Bereichen "Inhalt und Planung", "Interaktion und Kommunikation", "Individualisierung" und "Partizipation". Erläutern Sie die daraus resultierenden Anforderungen an Erzieher und entwickeln Sie einen entsprechenden Lösungsansatz, um diesen Forderungen nachzukommen.	Wissen, Verstehen	Die jeweiligen Qualitätskriterien in den einzelnen Bereichen werden genannt und die daraus resultierenden Anforderungen für Erzieher fachlich rational eingeschätzt. Zur Erfüllung der Anforderungen wird ein umfassender Lösungsansatz entwickelt, der persönliche und strukturelle Aspekte einschließt und die Einhaltung der Qualitätskriterien ermöglicht.	Mindestens 50% der Aufgabenstellung werden vollständig und korrekt gelöst.
1.10 - 8	Analysieren Sie ein Elterngespräch, an dem Sie nicht beteiligt sind. Beurteilen Sie den Aufbau und Verlauf sowie die Interaktion zwischen Erzieher und Sorgeberechtigten hinsichtlich Ihres professionellen Verständnisses eines Elterngesprächs.	Wissen, Anwenden, Reflektieren	Auf Basis einer fachlich korrekt durchgeführten Beobachtung wird die Gesamtsituation (Gesprächsaufbau, Gesprächsverlauf) sowie die Interaktion der Beteiligten (Wahrung der professionellen Grundhaltung, Einhaltung von Kommunikationsregeln, auftretende Konflikte und deren Lösung) mit dem Fachwissen verglichen und daraufhin bewertet.	Vollständige Aufgabenbearbeitung.
1.10 - 9	Analysieren Sie in einer Tageseinrichtung die Zusammenarbeit mit Sorgeberechtigten bezüglich der nationalen Qualitätskriterien. Entwickeln Sie eine einrichtungsspezifische Optimierungsstrategie. Besprechen Sie Ihre Ergebnisse mit Ihrem Praxisanleiter. Stellen Sie dabei Ihren Lösungsansatz vor. Reflektieren Sie anschließend Ihre Analyse und das Gespräch.	Wissen, Anwenden, Reflektieren	Die Analyse basiert auf einer fachlich korrekt durchgeführten Beobachtung. Das Beobachtete wird mit den geltenden Kriterien verglichen und daraufhin fachlich bewertet. Davon ausgehend wird für die erfasste Situation ein Optimierungsansatz entwickelt, der auf die Rahmenbedingungen der Einrichtung zugeschnitten ist. Die Analyseergebnisse sowie der Lösungsansatz werden mit dem Praxisanleiter besprochen. Mit Hilfe einer geeigneten Methode wird die Planung, Durchführung und Auswertung der Analyse, die Eignung des Optimierungsansatzes sowie der Gespräch mit dem Praxisanleiter reflektiert und Rückschlüsse für das zukünftige Handeln abgeleitet.	Vollständige Aufgabenbearbeitung.
1.10 - 10	Gestalten Sie ein Elterngespräch in einer Einrichtung und reflektieren Sie anschließend darüber.	Wissen, Anwenden, Reflektieren	Die Planung erfolgt umfassend und ist inhaltlich sowie strukturell auf zuvor festgelegte Ziele ausgerichtet. Die Durchführung erfolgt auf Basis geltender Kommunikationsregeln unter Wahrung der pädagogischen Grundhaltung und orientiert sich an der Planung. Die Planung und der Ablauf werden hinsichtlich der Zielerreichung, der Ausrichtung und dem Eingehen auf die Sorgeberechtigten hinreichend reflektiert und Schlussfolgerungen für zukünftige Elternabende abgeleitet.	Vollständige Aufgabenbearbeitung.

1.10 - 11	Gestalten Sie eine Maßnahme zur Familienbildung oder zur Unterstützung von Sorgeberechtigten bei der Wahrnehmung von Erziehungsaufgaben. Reflektieren Sie anschließend darüber.	Wissen, Anwenden, Reflektieren	Die Bedarfslage, Lebenssituation sowie die Ressourcen der Sorgeberechtigten werden mit Hilfe einer geeigneten Methode erfasst. Entsprechend dieser Rahmenbedingungen wird ein Handlungskonzept entwickelt und eine bedarfsgerechte Maßnahme inhaltlich und methodisch geplant und umgesetzt. Methoden der Erwachsenenbildung werden fachlich korrekt angewendet. Über die Planung, Gestaltung, Durchführung und das Ergebnis der Maßnahme wird mit Hilfe einer geeigneten Methode reflektiert und Schlussfolgerungen für zukünftige Maßnahmen gezogen.	Vollständige Aufgabebearbeitung.
-----------	---	--------------------------------------	--	----------------------------------

<b>Teilaufgabe: Die pädagogische Arbeit in der Einrichtung gestalten und Qualität sichern, Aspekt: Teamarbeit</b>				
<b>Nr.</b>	<b>Aufgabenstellung</b>	<b>Operator</b>	<b>Aufgabenlösung</b>	<b>Kompetenzgrad</b>
1.11 - 1	Beschreiben Sie Strukturen und Formen der Teamarbeit. Erläutern Sie die Bedeutung der Zusammenarbeit im Team für pädagogische Prozesse und die professionelle, fachliche Vermittlung von Fachwissen für die Qualität der pädagogischen Arbeit.	Wissen	Strukturen und verschiedene Formen von Teamarbeit werden hinreichend beschrieben. Die Bedeutung des Zusammenarbeitens wird als wichtiges Qualitätsmerkmal erkannt und erläutert. Die Wissen-/Inhalts-vermittlung wird in seiner Bedeutung als Instrument interner Fortbildung und Professionalisierung erläutert.	Mindestens 50% der Aufgabenstellung werden vollständig und korrekt gelöst.
1.11 - 2	Beschreiben Sie die aufgabenbezogenen Teamrollen und ihre Bedeutung für die Teamarbeit. Erläutern Sie, welche Maßnahmen erforderlich sind, wenn negative Rollen im Team besetzt sind.	Wissen	Die Besetzung aufgabenbezogener positiver Rollen wird als Voraussetzung für eine erfolgreiche Teamarbeit gesehen. Es werden handlungsbezogene, intellektuelle und soziale Teamrollen unterschieden und in ihrer Charakteristik beschrieben. Maßnahmen der Teamentwicklung werden als Lösungsansatz bei negativ besetzten Rollen angeführt.	Mindestens 50% der Aufgabenstellung werden vollständig und korrekt gelöst.
1.11 - 3	Analysieren Sie die Teamarbeit in einer Einrichtung. Beurteilen Sie auf Basis Ihres professionellen Verständnisses die vorhandenen Rollen, deren Besetzung und ihr Einfluss auf die Teamarbeit sowie die Form und die Effektivität der Teamarbeit.	Wissen, Anwenden	Auf Basis einer fachlich korrekt durchgeführten Beobachtung wird die Teamarbeit analysiert. Dabei wird das Beobachtete mit dem professionellen Verständnis verglichen und Schlussfolgerungen für die Effektivität der Teamarbeit abgeleitet.	Vollständige Aufgabebearbeitung.
1.11 - 4	Integrieren Sie sich in ein Team und gestalten Sie die Teamarbeit mit. Beschreiben Sie Ihre Rolle. Reflektieren Sie über Ihre Rolle, die Teamstruktur und deren Wirkung auf die Teamarbeit.	Wissen, Anwenden, Reflektieren	Die Einordnung in das Team erfolgt unter Wahrung der pädagogischen Grundhaltung. Im Lauf der Teamarbeit wird die eigene Rolle identifiziert und beschrieben. Die Reflexion erfolgt auf Basis einer geeigneten Methode und bezieht sich auf die eigene Rolle, die Teamstruktur und deren Einfluss auf die Teamarbeit.	Vollständige Aufgabebearbeitung.

Teilaufgabe: Die pädagogische Arbeit in der Einrichtung gestalten und Qualität sichern, Aspekt: Einrichtungskonzeption			
Nr.	Aufgabenstellung	Operator	Aufgabenlösung
1.12 - 1	Beschreiben Sie die Struktur, den Aufbau und die Ziele von Einrichtungskonzeptionen. Erläutern Sie die Relevanz von Konzeptionen für Ihre pädagogische Arbeit in einer Einrichtung.	Wissen, Verstehen	Die Struktur, Zielstellungen und der Aufbau von Konzeptionen werden hinreichend beschrieben. Konzeptionen werden als institutionelle Handlungsrichtlinien und Instrument zur Qualitätssicherung bewertet und erläutert.
1.12 - 2	Erläutern Sie das Vorgehen bei der Umsetzung von Einrichtungskonzeptionen in der pädagogischen Praxis. Gehen Sie dabei auf Methoden zur Anpassung der Konzeption auf die Adressatengruppe ein.	Wissen, Verstehen	Das professionelle Vorgehen bei der Ausrichtung des eigenen Handelns an der Einrichtungskonzeption wird insbesondere unter dem Gesichtspunkt der Anpassung an die Adressatengruppe hinreichend erläutert.
1.12 - 3	Beschreiben Sie die geltenden Qualitätsstandards und geltenden rechtlichen Vorgaben von Einrichtungskonzeptionen. Erklären Sie, welche Anforderungen daraus für Ihre Mitarbeit an der Weiterentwicklung der Konzeption resultieren.	Wissen, Verstehen	Geltende Qualitätsstandards und gesetzliche Vorgaben (z.B. SächsKitaG) werden inhaltlich mit eigenen Worten wiedergegeben. Daraus werden professionelle Anforderungen an die Mitgestaltung von Einrichtungskonzeptionen abgeleitet.
1.12 - 4	Bewerten Sie die Konzeption einer Einrichtung aus fachlicher Sicht.	Wissen, Anwenden	Die Einrichtungskonzeption wird unter dem Gesichtspunkt geltender Qualitätsstandards, rechtlicher Rahmenbedingungen sowie Zielstellungen von Konzeptionen analysiert und auf Basis des Fachwissens bewertet.
1.12 - 5	Richten Sie Ihr pädagogisches Handeln an der Konzeption einer Einrichtung aus.	Wissen, Anwenden	Die Einrichtungskonzeption wird analysiert und auf die konkreten Anforderungen und Merkmale der Adressatengruppe ausgerichtet. Das pädagogische Handeln wird daran ausgerichtet.
1.12 - 6	Entwickeln Sie aus Ihrer Arbeit und Ihren Erfahrungen heraus Ansätze zur Weiterentwicklung der Konzeption.	Wissen, Anwenden	Aus der pädagogischen Arbeit mit Adressaten(-gruppen) werden Erfordernisse der Weiterentwicklung abgeleitet und diese unter Beachtung geltender Qualitätsstandards und rechtlicher Vorgaben sowie formaler Anforderungen an Konzeptionen beschrieben.
			Vollständige Aufgabenbearbeitung.
			Vollständige Aufgabenbearbeitung.
			Vollständige Aufgabenbearbeitung.

Teilaufgabe: Die pädagogische Arbeit in der Einrichtung gestalten und Qualität sichern, Aspekt: Qualitätsmanagement			
Nr.	Aufgabenstellung	Operator	Aufgabenlösung
1.13 - 1	Beschreiben Sie Methoden und Konzepte von Qualitätsentwicklung und -management in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe. Erläutern Sie die Bedeutung von Qualitätsmanagement für die pädagogische Arbeit; auch aus gesetzlicher Perspektive.	Wissen, Verstehen	Verschiedene methodische Ansätze und Konzepte von Qualitätsentwicklung und Qualitätsmanagement werden ausreichend beschrieben und ihre Bedeutung für die pädagogische Praxis hinreichend dargelegt. Dabei wird die gesetzliche Grundlage laut SGB VIII mit eigenen Worten wiedergegeben.
			Vollständige Aufgabenbearbeitung.



1.13 - 2	Erklären Sie Ihre Rolle als Erzieher im Kontext der Qualitätssicherung in einer Einrichtung. Gehen Sie dabei auf konkrete berufliche Aufgaben und daraus resultierenden Anforderungen ein.	Wissen, Verstehen	Die Verpflichtung zum Einsatz von Instrumenten der Qualitätsentwicklung, die in der Einrichtung gelten, wird erkannt und erläutert. Dabei wird auch auf die Mitwirkung an Bestands- und Bedarfsanalysen sowie das Einbringen von Ideen zur Weiterentwicklung bzw. Optimierung des Qualitätsmanagements eingegangen.	Mindestens 50% der Aufgabenstellung werden vollständig und korrekt gelöst.
1.13 - 3	Richten Sie Ihr pädagogisches Handeln an Qualitätsvorgaben der Einrichtung aus.	Wissen, Anwenden	Die Vorgaben der Einrichtung werden analysiert und auf die konkrete Arbeit mit Adressaten übertragen.	Vollständige Aufgabenbearbeitung.

### Teilaufgabe: Mit anderen Institutionen kooperieren

Nr.	Aufgabenstellung	Operator	Aufgabenlösung	Kompetenzgrad
1.14 - 1	Beschreiben Sie die Bedeutung von Gemeinwesenarbeit und Kooperationen für die pädagogische Praxis. Gehen Sie dabei auf Vorteile und die Bedingungen erfolgreicher Kooperation ein.	Wissen	Die Bedeutung einer Kooperation als Bestandteil der Gemeinwesenarbeit wird anhand der Vorteile dargestellt. Auf die strukturellen und persönlichen Bedingungen wird eingegangen.	Mindestens 50% der Aufgabenstellung werden vollständig und korrekt gelöst.
1.14 - 2	Beschreiben Sie die Vorgehensweise bei der Initiierung und Gestaltung einer Kooperation. Welche Anforderungen ergeben sich dabei für Sie als Kooperationspartner?	Wissen	Die beschriebene Vorgehensweise umfasst die einzelne methodische und planerische Schritte (z.B. Entwicklung von Handlungsansätzen, Zielvereinbarung) sowie die resultierenden persönlichen Anforderungen an Erzieher. Auf die Bewertung des eigenen Bedarfs an einer Kooperation und die Bewertung der Wirksamkeit der Kooperation wird hinreichend eingegangen.	Mindestens 50% der Aufgabenstellung werden vollständig und korrekt gelöst.
1.14 - 3	Analysieren Sie die vorhandenen Kooperationen in einer Einrichtung. Beschreiben Sie die Kooperationspartner, die vereinbarten Ziele, die Zusammenarbeit sowie die Wirksamkeit der Kooperation. Bewerten Sie diese auf Basis Ihres professionellen Verständnisses von Kooperation.	Wissen, Anwenden	Zur Analyse wird eine geeignete Methode fachlich korrekt angewendet. Die gewonnen Informationen/Daten werden kriteriengeleitet mit dem professionellen Verständnis abgeglichen und daraufhin eingeschätzt.	Vollständige Aufgabenbearbeitung.
1.14 - 4	Beteiligen Sie sich aktiv an einer Kooperation einer Einrichtung. Beschreiben Sie dabei Ihre persönlichen Aufgaben. Reflektieren Sie anschließend über die Erreichung der Kooperationsziele, Ihre Beteiligung an der Kooperation und die Erfüllung Ihrer Aufgaben.	Wissen, Anwenden, Reflektieren	Die Kooperation wird initiiert oder sich in eine bestehende integriert. Dabei wird eine professionelle Vorgehensweise gewählt. Innerhalb der Kooperation werden die persönlichen Aufgaben partizipativ festgelegt, beschrieben und im Rahmen der Kooperation erfüllt. Die Reflexion erfolgt auf Basis einer geeigneten Methode im Sinne der Aufgabenstellung und resümiert mit Schlussfolgerungen für zukünftige Kooperationen.	Vollständige Aufgabenbearbeitung.

Teilaufgabe: Arbeitnehmerische Rahmenbedingungen beachten, Aspekt: Rechtliche Rahmenbedingungen				
Nr.	Aufgabenstellung	Operator	Aufgabenlösung	Kompetenzgrad
1.15 - 1	Geben Sie die gesetzlichen Regelungen im Individualarbeitsrecht mit eigenen Worten wieder. Beschränken Sie sich dabei auf die Anbahnung, Begründung und Beendigung des Arbeitsverhältnisses. Gehen Sie in den einzelnen Bereichen auf Ihre Rechte und Pflichten ein.	Wissen, Verstehen	Das Benachteiligungsverbot, die informationelle Selbstbestimmung, die Offenbarungspflicht werden beschrieben. Auf die Formen von Arbeitsverträgen, die Pflichten und Nebenpflichten von Arbeitnehmern und Arbeitgebern, Schadenersatzpflichten, Kündigungsregelungen sowie Arbeitsschutzgesetze wird hinreichend eingegangen.	Mindestens 50% der Aufgabenstellung werden vollständig und korrekt gelöst.
1.15 - 2	Geben Sie die für Erzieher relevanten Inhalte der Sächsischen Qualifikations- und Fortbildungsordnung sowie arbeitsfeldspezifischer gesetzlicher Regelungen (z.B. SächsKitaG) mit eigenen Worten wieder.	Wissen, Verstehen	Die Regelungen der einzelnen Paragraphen werden mit eigenen Worten hinreichend beschrieben.	Mindestens 50% der Aufgabenstellung werden vollständig und korrekt gelöst.
1.15 - 3	Analysieren Sie die Arbeit in einer Einrichtung hinsichtlich der geltenden Pflichten von Erziehern. Besprechen Sie Ihre Einschätzung mit dem Praxisanleiter. Reflektieren Sie anschließend das Gespräch.	Wissen, Anwenden, Reflektieren	Die Analyse erfolgt auf Basis einer fachlich korrekt durchgeführten Beobachtung. Das Handeln der Erzieher in der Einrichtung wird hinsichtlich der Fürsorge-, Aufsichts-, Sorgfalts- und Datenschutzpflicht anhand des professionellen Verständnisses fachlich eingeschätzt. Die Ergebnisse der Einschätzung werden mit dem Praxisanleiter besprochen. Die Gesprächsvorbereitung (inkl. Analyseverfahren) und der Gesprächsverlauf werden durch eine geeignete Methode hinreichend reflektiert.	Vollständige Aufgabenbearbeitung.
1.15 - 4	Reflektieren Sie Ihr pädagogisches Handeln in Bezug auf die Einhaltung der geltenden gesetzlichen Pflichten für die Arbeit mit Adressaten.	Wissen, Anwenden, Reflektieren	Das eigene Handeln wird wahrgenommen und kritisch betrachtet. Die Einhaltung der gesetzlichen Pflichten zur Fürsorge, Sorgfalt, Aufsicht und zum Datenschutz werden auf Basis einer fachlich korrekt durchgeführten Reflexion kritierengeleitet bewertet und Rückschlüsse für das zukünftige pädagogische Handeln gezogen.	Vollständige Aufgabenbearbeitung.

Teilaufgabe: Arbeitnehmerische Rahmenbedingungen beachten, Aspekt: Persönliche Gesundheit				
Nr.	Aufgabenstellung	Operator	Aufgabenlösung	Kompetenzgrad
1.16 - 1	Erläutern Sie die Bedeutung des persönlichen Wohlbefindens für die Qualität und den Erfolg des pädagogischen Handelns. Gehen Sie dabei auf individuelle Bedürfnisse sowie positive und negative Stressoren im Berufsalltag ein. Erläutern Sie den Begriff Stress und beschreiben Sie die kurz- und langfristigen Auswirkungen von Stress.	Wissen	Die zentrale Bedeutung des Wohlbefindens wird unter Beachtung des Einflusses individueller Bedürfnisse sowie verschiedener Stressoren und deren mögliche langfristige Folgen erläutert.	Mindestens 50% der Aufgabenstellung werden vollständig und korrekt gelöst.

1.16 - 2	Beschreiben Sie organisatorische und körperliche Maßnahmen zur Prävention von bzw. Intervention bei Stress. Bewerten Sie Ihre dahingehenden persönlichen Ressourcen.	Wissen, Wahrnehmen	Jeweils drei organisatorische und körperliche Maßnahmen werden beschrieben, die sich auf die Prävention und Intervention beziehen. Die persönlichen Ressourcen werden wahrgenommen und identifiziert und hinsichtlich der Eignung für eine erfolgreiche Stressbewältigung bewertet.	Mindestens 50% der Aufgabenstellung werden vollständig und korrekt gelöst.
1.16 - 3	Begründen Sie, weshalb eine gesunde Stimme zur Ausübung des Erzieherberufs wichtig ist. Nennen Sie Maßnahmen zur Hygiene der Stimme.	Wissen, Verstehen	Die Bedeutung einer gesunden Stimme wird hinreichend begründet und verschiedene Maßnahmen zur Hygiene der Stimme benannt.	Mindestens 50% der Aufgabenstellung werden vollständig und korrekt gelöst.
1.16 - 4	Analysieren Sie vorhandene Stressoren in Ihrem persönlichen Alltag. Beschreiben Sie Ihren aktuellen Stress in seinen Ursachen, der Ausprägung und seinen Folgen. Ermitteln Sie persönliche und strukturelle Ressourcen zur Stressbewältigung. Aktivieren Sie diese und reflektieren Sie nach 14 Tagen über die Kontinuität der Ressourcennutzung sowie deren Wirkung.	Wissen, Anwenden, Reflektieren	Mit Hilfe einer geeigneten Methode werden die vorhandenen Stressoren im persönlichen Alltag identifiziert, in positive und negative Stressoren eingeteilt und in ihrer Einflussstärke beschrieben. Die aktuelle Stresssituation wird im Sinne der Aufgabenstellung hinreichend beschrieben. Die persönlichen und strukturellen Ressourcen werden identifiziert, aktiviert und über die Dauer von 14 Tagen kontinuierlich zur Stressbewältigung genutzt. Mit Hilfe einer geeigneten Methode wird über die aktive Stressbewältigung mit Hilfe der vorhandenen Ressourcen hinsichtlich der Kontinuität und Wirkungseffizienz reflektiert. Daraus werden Rückschlüsse für die zukünftige Stressbewältigung gezogen.	Vollständige Aufgabenbearbeitung.

#### 4.3.2 Aufgabenkomplex Begleitung von Bildungs- und Entwicklungsprozessen

Teilaufgabe: Entwicklungsprozesse fachlich beurteilen				
Nr.	Aufgabenstellung	Operator	Aufgabenlösung	Kompetenzgrad
2.1 - 1	Beschreiben Sie die Entwicklungsprozesse in den einzelnen Lebensphasen des Menschen bis zum jungen Erwachsenenalter. Gehen Sie dabei auf die Entwicklungsfaktoren, konkrete Entwicklungsaufgaben und Entstehungsbedingungen von Abweichungen im Sozial- und Leistungsverhalten ein.	Wissen	Die Entwicklungsprozesse werden für die einzelnen Lebensphasen vom Säuglings- bis zum jungen Erwachsenenalter beschrieben, wobei auf die Entwicklungsfaktoren, Entwicklungsaufgaben und Risikofaktoren eingegangen wird.	Mindestens 50 % der Aufgabenstellung werden vollständig und korrekt gelöst.
2.1 - 2	Beschreiben Sie den Prozess der Sprachentwicklung bei Kindern.	Wissen	Die verschiedenen Etappen der Sprachentwicklung werden beschrieben.	Mindestens 50 % der Aufgabenstellung werden vollständig und korrekt gelöst.
2.1 - 3	Beschreiben Sie verschiedene Entwicklungsbesonderheiten anhand ihrer Charakteristik, den Erkennungsmerkmalen und ihrem Einfluss auf weitere Bildungs- und Entwicklungsprozesse des Adressaten.	Wissen, Verstehen	Exemplarisch werden vereinzelte Entwicklungsbesonderheiten in ihrer Charakteristik und den Erkennungsmerkmalen beschrieben. Ihr Einfluss auf die Bildungs- und Entwicklungsprozesse des Adressaten werden fachlich diskutiert.	Mindestens 50 % der Aufgabenstellung werden vollständig und korrekt gelöst.

2.1 - 4	Beschreiben Sie verschiedene Beobachtungsmethoden in ihrer Charakteristik, dem konkreten Vorgehen und den Anforderungen an Erzieher beim Einsatz der Methoden in der pädagogischen Praxis. Nehmen Sie dabei Bezug auf die Gütekriterien und Qualitätsstandards von Beobachtungen, Beobachtungs- und Auswertungsfehler sowie den Möglichkeiten zur Vermeidung dieser Fehler.	Wissen, Verstehen	Verschiedene Beobachtungs- und Auswertungsmethoden werden in ihrer Charakteristik und dem konkreten Vorgehen beschrieben. Ausgehend von geltenden Qualitätsstandards, den Gütekriterien von Beobachtungen und Auswertungen an Erzieher bei der Anwendung der Methoden beschrieben. Exemplarisch werden Möglichkeiten zur Vermeidung von Beobachtungs- und Auswertungsfehlern angeführt (z.B. zur Teilnahme an Fortbildungen).	Mindestens 50 % der Aufgabenstellung werden vollständig und korrekt gelöst.
2.1 - 5	Beschreiben Sie verschiedene Dokumentationsverfahren in ihrer Charakteristik, dem konkreten Vorgehen und den Anforderungen an Erzieher beim Einsatz der Methoden in der pädagogischen Praxis. Nehmen Sie dabei Bezug auf die Gütekriterien und Qualitätskriterien von Dokumentationen sowie Fehler bei der Dokumentation und Möglichkeiten ihrer Vermeidung.	Wissen, Verstehen	Verschiedene Dokumentationsmethoden werden in ihrer Charakteristik und dem konkreten Vorgehen beschrieben. Ausgehend von geltenden Qualitätsstandards, den Gütekriterien von Beobachtungen und Auswertungen sowie möglichen Fehlerquellen werden die Anforderungen an Erzieher bei der Anwendung der Methoden beschrieben. Exemplarisch werden Möglichkeiten zur Vermeidung von Beobachtungs- und Auswertungsfehlern angeführt (z.B. zur Teilnahme an Fortbildungen).	Mindestens 50 % der Aufgabenstellung werden vollständig und korrekt gelöst.
2.1 - 6	Erläutern Sie verschiedene Methoden zur Erfassung und Bewertung des Entwicklungsstandes von Adressaten. Bewerten Sie diese Methoden im Hinblick auf ihre Eignung in der pädagogischen Praxis.	Wissen, Verstehen	Konkrete Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren sowie Hilfsmittel zur Einschätzung des Entwicklungsstandes werden erläutert und in Bezug auf verschiedene Adressatengruppen und Arbeitsfelder in ihrer Eignung bewertet.	Mindestens 50 % der Aufgabenstellung werden vollständig und korrekt gelöst.
2.1 - 7	Erfassen und dokumentieren Sie den Entwicklungsstand eines Adressaten in einem Entwicklungsbereich. Reflektieren Sie im Anschluss Ihr Vorgehen.	Wissen, Anwenden, Reflektieren	Unter Beachtung geltender Qualitätsstandards, der Gütekriterien von sowie Fehlern bei Beobachtungen, Auswertungen und Dokumentationen werden adressaten- und kontextspezifisch jeweils geeignete Methoden angewendet, um den Entwicklungsstand in einem Entwicklungsbereich zu erfassen und zu dokumentieren. Über das methodische Vorgehen sowie das Ergebnis werden mit Hilfe geeigneter Methoden reflektiert und Rückschlüsse auf das zukünftige Vorgehen gezogen.	Vollständige Aufgabenbearbeitung.
2.1 - 8	Beurteilen Sie die Entwicklung eines Adressaten aus fachlicher Sicht. Reflektieren Sie anschließend über Vorgehen im Beurteilungsprozess.	Wissen, Anwenden, Reflektieren	Unter Beachtung geltender Qualitätsstandards, der Gütekriterien von sowie Fehlern bei Beobachtungen und Auswertungen werden adressaten- und kontextspezifisch jeweils geeignete Methoden angewendet, um den Entwicklungsstand des Adressaten zu erfassen und aus professioneller Sicht zu beurteilen. Über die einzelnen Phasen (Beobachtung, Auswertung, Beurteilung) wird mit Hilfe geeigneter Methoden reflektiert und Rückschlüsse auf das zukünftige Vorgehen gezogen.	Vollständige Aufgabenbearbeitung.

Teilaufgabe: Entwicklungsprozesse gestalten				
Nr.	Aufgabenstellung	Operator	Aufgabenlösung	Kompetenzgrad
2.2 - 1	Erläutern Sie die Bedeutung der sozialen und räumlichen Umwelt auf die Entwicklungsprozesse von Adressaten. Beschreiben Sie Faktoren, welche zur Gestaltung einer entwicklungsförderlichen Umwelt beitragen. Erläutern Sie die Anforderungen an Erzieher hinsichtlich der Gestaltung entwicklungsförderlicher Interaktionen.	Wissen, Verstehen	Die Bedeutung der sozialen und räumlichen Umgebung auf die Entwicklung wird hinreichend beschrieben. Bezogen auf die räumliche Gestaltung wird auf verschiedene entwicklungsförderliche Aspekte Bezug genommen (z.B. Farbgestaltung, Materialien). Insbesondere in Bezug auf die Anforderungen an Erzieher wird auf die pädagogische Grundhaltung sowie die Methoden zur sprachlichen Gestaltung von Interaktionen eingegangen.	Mindestens 50 % der Aufgabenstellung werden vollständig und korrekt gelöst.
2.2 - 2	Erläutern Sie die Beteiligung von Anlage und Umwelt bei der Entwicklung von Individuen. Gehen Sie dabei auf die drei Arten der Anlage-Umwelt-Passung ein und erläutern Sie die Veränderung ihrer Bedeutung über die Lebensspanne. Welche konkreten Anforderungen lassen sich aus diesen Erkenntnissen für Ihre pädagogische Arbeit ableiten?	Wissen, Verstehen	Der Anlage-Umwelt-Ansatz wird mit eigenen Worten erläutert und dabei die passive, reaktive und aktive Passung sowie die aktuellen Erkenntnisse zur Veränderung ihrer Bedeutung über die Lebensspanne hinreichend dargestellt. Auf Basis der Erläuterungen werden konkrete Anforderungen für das eigene pädagogische Handeln (z.B. hinsichtlich der Angebotsplanung) abgeleitet.	Mindestens 50 % der Aufgabenstellung werden vollständig und korrekt gelöst.
2.2 - 3	Erläutern Sie die zentralen Annahmen der folgenden entwicklungspsychologischen Erklärungskonzepte für die Entstehung inter- und intraindividuelle Unterschiede: Reifung, sensible Perioden, Entwicklung durch Konstruktion, Entwicklung durch Sozialisation, Entwicklungsaufgaben, kritische Lebensereignisse.	Wissen	Die einzelnen Erklärungskonzepte werden in ihren zentralen Annahmen mit eigenen Worten hinreichend beschrieben.	Mindestens 50 % der Aufgabenstellung werden vollständig und korrekt gelöst.
2.2 - 4	Beschreiben Sie Methoden zur didaktisch-methodischen Planung und Gestaltung von pädagogischen Maßnahmen zur Entwicklungsförderung in den Bereichen "körperliche und motorische Entwicklung", "kognitive Entwicklung" und "soziale Entwicklung und Bindung". Erläutern Sie die Anforderungen an Erzieher bei der Anwendung dieser Methoden. Beurteilen Sie diese Methoden in ihrer Eignung für die pädagogische Praxis.	Wissen, Verstehen	Verschiedene Methoden werden in ihren konzeptuellen Ansätzen beschrieben und ihre Eignung für die Entwicklungsförderung in den genannten Bereichen, unter Berücksichtigung von Adressatengruppen und Arbeitsfeld fachlich bewertet. Die Bedingungsfaktoren für das Gelingen der Entwicklungsförderung werden anhand der Anforderungen an Erzieher bei der Anwendung der Methoden erläutert.	Mindestens 50 % der Aufgabenstellung werden vollständig und korrekt gelöst.
2.2 - 5	Bewerten Sie die institutionellen Umweltbedingungen in einer Einrichtung hinsichtlich ihrer Eignung für die Entwicklungsförderung der sich dort befindenden Adressaten.	Wissen, Anwenden	Anhand des Fachwissens über den Einfluss der sozialen und räumlichen Umwelt werden Kriterien abgeleitet, anhand derer die Situation vor Ort erfasst und fachlich bewertet wird. Die Beurteilung erfolgt hinsichtlich der räumlichen Bedingungen und der Interaktionen zwischen pädagogischen Fachkräften und Adressaten.	Vollständige Aufgabebearbeitung.

2.2 - 6	Gestalten Sie pädagogische Maßnahmen zur Entwicklungsförderung von Adressaten in den Bereichen "körperliche und motorische Entwicklung", "kognitive Entwicklung" und "soziale Entwicklung und Bindung". Reflektieren Sie über den gesamten Prozess der pädagogischen Maßnahme sowie deren Ergebnis.	Wissen, Anwenden, Reflektieren	Ausgehend von der Analyse und Bewertung des Entwicklungsstands des Adressaten in einem der genannten Bereiche wird unter Beachtung der Bedingungsfaktoren der Entwicklung und mit Hilfe geeigneter Methoden die pädagogische Maßnahme geplant, durchgeführt und dokumentiert. Über die Planung, Durchführung und das Ergebnis der Maßnahme wird mit Hilfe einer geeigneten Methode reflektiert und Rückschlüsse für das zukünftige Vorgehen geschlossen.	Vollständige Aufgabebearbeitung.
---------	---	--------------------------------	--	----------------------------------

Teilaufgabe: Entwicklungsprozesse gestalten, Aspekt: Transitionen				
Nr.	Aufgabenstellung	Operator	Aufgabenlösung	Kompetenzgrad
2.3 - 1	Erläutern Sie die Bedingungen für gelingende Transitionen. Nehmen Sie dabei Bezug auf persönliche Faktoren der beteiligten Akteure, die inhaltliche Vorbereitung der Adressaten sowie auf geltende Qualitätskriterien. Nennen Sie konkrete Anforderungen an Erzieher für die erfolgreiche Gestaltung von Transitionen.	Wissen, Verstehen	Verschiedene Bedingungsfaktoren für gelingende Transitionen (u.a. das Bindungsverhalten des Adressaten, die Kooperationsarbeit zwischen den Einrichtungen mit der inhaltlichen Vorbereitung durch Schnittpunkte zwischen den Bildungs-/Lehrplänen sowie den fachlichen Austausch der pädagogischen Fachkräfte) werden hinreichend beschrieben. Anhand der Bedingungsfaktoren sowie der geltenden Qualitätskriterien werden konkrete Anforderungen an Erzieher abgeleitet.	Mindestens 50 % der Aufgabengestaltung werden vollständig und korrekt gelöst.
2.3 - 2	Beschreiben Sie Methoden zur Gestaltung und Begleitung von Transitionen und bewerten Sie deren Eignung für die pädagogische Praxis.	Wissen, Verstehen	Verschiedene Methoden zur Gestaltung von Transitionen werden beschrieben und ihre Eignung unter Bezug auf die Einrichtungsarten und die Adressatengruppen bewertet.	Mindestens 50 % der Aufgabengestaltung werden vollständig und korrekt gelöst.
2.3 - 3	Gestalten und begleiten Sie die Transition eines Adressaten zwischen zwei Einrichtungen. Dokumentieren Sie den Begleitprozess und reflektieren Sie über diesen sowie dessen Wirkungen auf die Transition.	Wissen, Anwenden, Reflektieren	Der Planung geht die Gewinnung transitionsrelevanter Informationen zum Adressaten sowie der Sichtung konzeptioneller Vorgaben voraus. Auf Basis dieser Informationen sowie den vorhandenen Rahmenbedingungen wird die Unterstützung der Transition partizipativ geplant und in Kooperation mit der Zieleinrichtung durchgeführt. Die Durchführung orientiert sich an der konkreten Entwicklung des Adressaten und wird flexibel ausgestaltet. Der gesamte Begleitprozess wird dokumentiert und hinreichend reflektiert.	Vollständige Aufgabebearbeitung.

Teilaufgabe: Entwicklungsprozesse gestalten, Aspekt: Genderorientierung				
Nr.	Aufgabenstellung	Operator	Aufgabenlösung	Kompetenzgrad
2.4 - 1	Beschreiben Sie die Bedeutung einer geschlechtsbewussten Pädagogik für die Entwicklung der Geschlechtsidentität von Adressaten. Erläutern Sie die Entstehung von Geschlechterrollen und Geschlechterverhältnissen. Gehen Sie auf den Einfluss von Stereotypen auf die Entwicklung der Geschlechtsidentität ein.	Wissen, Verstehen	Die Bedeutung einer geschlechtsbewussten Pädagogik werden hinreichend beschrieben, wobei Bezug genommen wird auf den negativen Einfluss von Stereotypisierungen und Rollenbeschreibungen auf die Entwicklung der Geschlechtsidentität. Die Entstehung von Geschlechterrollen und -verhältnissen wird hinreichend erläutert.	Mindestens 50 % der Aufgabenstellung werden vollständig und korrekt gelöst.
2.4 - 2	Erläutern Sie den Ansatz des Gender Mainstreaming, seine Annahmen und Ziele. Leiten Sie davon konkrete Anforderungen an Erzieher in Bezug auf die Gestaltung einer geschlechtsbewussten Pädagogik ab.	Wissen, Verstehen	Der konzeptuelle Ansatz sowie dessen Annahmen und Ziele werden hinreichend beschrieben. Davon werden konkrete Anforderungen an Erzieher (z.B. Reflexion über eigene Stereotypen-Bilder und Rollenzuschreibungen) abgeleitet.	Mindestens 50 % der Aufgabenstellung werden vollständig und korrekt gelöst.
2.4 - 3	Erläutern Sie genderspezifisches Gruppenverhalten anhand verschiedener entwicklungspsychologischer Konzepte zur gruppenbezogenen Geschlechtsidentität. Beschreiben Sie den Einfluss des genderspezifischen Gruppenverhaltens auf die pädagogische Arbeit mit den Gruppenmitgliedern und leiten Sie davon Anforderungen an Erzieher im Umgang mit der Gruppe ab.	Wissen, Verstehen	Merkmale genderspezifischen Gruppenverhaltens werden benannt und zur Erklärung einzelner Verhaltensweisen entwicklungspsychologische Konzepte herangezogen. Anhand der Charakteristik genderspezifischen Gruppenverhaltens werden konkrete Anforderungen an Erzieher abgeleitet für die pädagogische Arbeit mit der Gruppe abgeleitet.	Mindestens 50 % der Aufgabenstellung werden vollständig und korrekt gelöst.
2.4 - 4	Beschreiben Sie Methoden zur Erkennung von Gleichstellung bzw. Nicht-Gleichstellung im pädagogischen Alltag.	Wissen	Das methodische Vorgehen zur Erkennung von Gleichstellung bzw. Nicht-Gleichstellung wird beschrieben.	Mindestens 50 % der Aufgabenstellung werden vollständig und korrekt gelöst.
2.4 - 5	Beschreiben Sie verschiedene Methoden zur Unterstützung der Geschlechtsidentität von Adressaten. Bewerten Sie deren Eignung für die pädagogische Praxis.	Wissen, Verstehen	Verschiedene Methoden zur Gestaltung pädagogischer Maßnahmen und weiterer Unterstützungsprozesse zur Entwicklung der Geschlechtsidentität der Adressaten werden hinreichend beschrieben und ihre Eignung für die pädagogische Praxis in Abhängigkeit der Adressatengruppe, des Arbeitsfeldes sowie des Entwicklungsstandes des Adressaten bewertet.	Mindestens 50 % der Aufgabenstellung werden vollständig und korrekt gelöst.
2.4 - 6	Analysieren und bewerten Sie die pädagogische Arbeit in einer Einrichtung hinsichtlich der geschlechtsbewussten Pädagogik aus fachlicher Sicht. Gehen Sie dabei auf die konzeptionelle Verankerung sowie konkrete Verhaltensweisen der pädagogischen Fachkräfte ein. Besprechen Sie Ihre Ergebnisse mit Ihrem Praxisanleiter. Reflektieren Sie über Ihre Analyse und den Gesprächsverlauf.	Wissen, Anwenden, Reflektieren	Die Einrichtungskonzeption wird hinsichtlich der Verankerung einer Genderpolitik analysiert und auf Basis eines Vergleichs mit dem professionellen Verständnis von Gender Mainstreaming fachlich bewertet. Das pädagogische Handeln mindestens einer Fachkraft wird mit Hilfe einer geeigneten Beobachtungsmethode erfasst und fachlich bewertet. Dabei wird auf den Grad der Gleichstellung methodisch erfasst. Zudem wird die Kohärenz zwischen den konzeptionellen Vorgaben und dem Erzieherhandeln beurteilt. Die Ergebnisse werden mit dem Praxisanleiter besprochen. Über das Vorgehen bei der Analyse sowie den Gesprächsverlauf wird mit Hilfe einer geeigneten Methode reflektiert und Rückschlüsse für das zukünftige Vorgehen gezogen.	Vollständige Aufgabenbearbeitung.

2.4 - 7	Gestalten Sie Ihre pädagogische Arbeit in einer Einrichtung im Sinne des Gender Mainstreaming Ansatzes. Dokumentieren Sie Ihre Planung und Umsetzung. Reflektieren Sie über den gesamten Prozess sowie die Wirkung Ihres pädagogischen Handelns auf die Entwicklung des Adressaten.	Wissen, Anwenden, Reflektieren	Die Planung berücksichtigt die Persönlichkeit und den Entwicklungsstand des Adressaten, die Rahmenbedingungen der Einrichtung (Konzeption usw.) und das Arbeitsfeld. Das pädagogische Handeln und die Planung basieren auf den Methoden der geschlechtsbewussten Pädagogik zur Unterstützung der individuellen Geschlechtsidentitätsentwicklung. Die Planung wird in der Praxis umgesetzt und flexibel den Reaktionen der Adressaten angepasst. Der gesamte Prozess (Planung, Durchführung, ggf. Ergebnis, Wirkung auf die Entwicklung der Adressaten) wird dokumentiert und darüber mit Hilfe einer geeigneten Methode reflektiert.	Vollständige Aufgabebearbeitung.
---------	---	--------------------------------------	--	----------------------------------

<b>Teilaufgabe: Entwicklungsprozesse gestalten, Aspekt: Inklusion</b>				
<b>Nr.</b>	<b>Aufgabenstellung</b>	<b>Operator</b>	<b>Aufgabenlösung</b>	<b>Kompetenzgrad</b>
2.5 - 1	Erläutern Sie die Bedingungsfaktoren sozialer Ungleichheit in verschiedenen Kontextbezügen (ökonomisch, ethnisch, kulturell, gender- und ethnienbezogen) und die Bedeutung sozialer Ungleichheit für die individuelle Entwicklung von Adressaten.	Wissen, Verstehen	Die Ursachen sozialer Ungleichheit werden durch die Betrachtung verschiedener Kontextbezüge erläutert. Der Einfluss sozialer Ungleichheit auf die persönliche Entwicklung von Adressaten wird hinreichend beschrieben.	Mindestens 50 % der Aufgabenteilung werden vollständig und korrekt gelöst.
2.5 - 2	Beschreiben Sie die Grundsätze und Konzepte der inklusiven Pädagogik. Erläutern Sie ausgehend von der Lebenssituation von Menschen mit Behinderungen und Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland die Notwendigkeit zur Inklusion ungleich behandelte Personen. Bestimmen Sie konkrete Anforderungen an Erzieher, die sich aus dem konzeptuellen Ansatz von Inklusion ergeben.	Wissen, Verstehen	Ausgehend von der Darstellung der Lebenssituation der genannten Personengruppen in Deutschland wird die Notwendigkeit inklusiver Pädagogik erläutert. Anhand dessen sowie anhand der Beschreibung der Konzepte und Grundsätze von Inklusion werden die konkreten Anforderungen an Erzieher abgeleitet.	Mindestens 50 % der Aufgabenteilung werden vollständig und korrekt gelöst.
2.5 - 3	Beschreiben Sie verschiedene Methoden der inklusiven Pädagogik und bewerten Sie deren Eignung für die pädagogische Praxis.	Wissen, Verstehen	Verschiedene Methoden werden hinreichend beschrieben und ihre Eignung für die pädagogische Praxis anhand des Entwicklungsstandes des Adressaten und dem Arbeitsfeld bewertet.	Mindestens 50 % der Aufgabenteilung werden vollständig und korrekt gelöst.
2.5 - 4	Analysieren Sie die pädagogische Arbeit in einer Einrichtung unter dem Gesichtspunkt einer inklusiven Pädagogik. Beurteilen Sie die Arbeit aus professioneller Sicht und besprechen Sie Ihre Ergebnisse mit Ihrem Praxisanleiter. Reflektieren Sie über Ihre Analyse und den Gesprächsverlauf.	Wissen, Anwenden, Reflektieren	Die Einrichtungskonzeption wird hinsichtlich der Verankerung von Inklusion analysiert und auf Basis eines Vergleichs mit dem professionellen Verständnis fachlich bewertet. Das pädagogische Handeln einer Fachkraft wird mit Hilfe einer geeigneten Beobachtungsmethode erfasst und aus fachlicher Sicht bewertet. Zudem wird die Kohärenz zwischen den konzeptionellen Vorgaben und dem Erzieherhandeln beurteilt. Die Ergebnisse werden mit dem Praxisanleiter besprochen. Über das Vorgehen bei der Analyse sowie den Gesprächsverlauf wird mit Hilfe einer geeigneten Methode reflektiert und	Vollständige Aufgabebearbeitung.



2.5 - 5	Gestalten Sie pädagogische Maßnahmen zur Inklusion von benachteiligten Adressaten in einer Gruppe. Dokumentieren Sie die Planung und Umsetzung der Maßnahmen. Reflektieren Sie über den gesamten Prozess sowie die Wirkung Ihres pädagogischen Handelns auf die Inklusion und die Entwicklung des Adressaten.	Wissen, Anwenden, Reflektieren	Rückschlüsse für das zukünftige Vorgehen gezogen. Die Planung berücksichtigt den Adressaten (Persönlichkeit, Entwicklungsstand, Behinderung, Ressourcen, aktuelle Integrationssituation), die Rahmenbedingungen der Einrichtung (Personal, Struktur, materielle und finanzielle Ressourcen, Konzeption usw.) und die Einrichtungsart. Das pädagogische Handeln und die Planung basieren auf geeigneten Methoden zur Förderung der individuellen Entwicklung, ggf. auch der Integration. Die Planung wird in der Praxis umgesetzt und wenn nötig flexibel den Reaktionen der Adressaten angepasst. Der gesamte Prozess (Planung, Durchführung, ggf. Ergebnis, Wirkung auf die Entwicklung der Adressaten) wird dokumentiert und darüber mit Hilfe einer geeigneten Methode reflektiert.	Vollständige Aufgabenbearbeitung.
---------	---	--------------------------------	--	-----------------------------------

**Teilaufgabe: Bildungsprozesse begleiten und fördern**

Nr.	Aufgabenstellung	Operator	Aufgabenlösung	Kompetenzgrad
2.6 - 1	Erläutern Sie den Bildungsauftrag in den verschiedenen Arbeitsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe anhand der jeweils geltenden Bildungsempfehlungen in diesen Arbeitsfeldern. Begründen Sie die Notwendigkeit dieser Bildungsaufträge aus seiner gesetzlichen Verankerung sowie aus der aktuellen Bildungspolitik heraus und gehen Sie dabei auf das deutsche Bildungssystem ein.	Wissen, Verstehen	Der Bildungsauftrag in den einzelnen Arbeitsfeldern wird anhand der zentralen Inhalte des jeweiligen Bildungsplanes erläutert. Ausgehend von der inhaltlichen Wiedergabe des § 11 SGB VIII und einer kurzen Beschreibung zum deutschen Bildungssystem wird die Notwendigkeit des Bildungsauftrags in den einzelnen Arbeitsfeldern für den lebenslangen Kompetenzerwerb in verschiedenen Lebenskontexten begründet.	Mindestens 50 % der Aufgabenstellung werden vollständig und korrekt gelöst.
2.6 - 2	Beschreiben Sie die Bedeutung des Sächsischen Bildungsplans für die pädagogische Arbeit in der Kindertagesbetreuung. Benennen Sie die verschiedenen Bildungsbereiche und darin enthaltene Bildungsvorgaben sowie empfohlene Methoden zur Gestaltung der Bildungsprozesse.	Wissen	Die Bedeutung des Sächsischen Bildungsplanes als Richtlinie für die pädagogische Arbeit in der sächsischen Kindertagesbetreuung wird hinreichend beschrieben. Die sechs Bildungsbereiche werden benannt und die zentralen Bildungsvorgaben sowie empfohlene Methoden benannt.	Mindestens 50 % der Aufgabenstellung werden vollständig und korrekt gelöst.
2.6 - 3	Beschreiben Sie die zentralen Annahmen und Methoden der Lerntheorien "Lernen als Verhaltensänderung" und "Lernen als Wissenserwerb". Diskutieren Sie die Eignung der jeweiligen Methoden für die pädagogische Praxis und nennen Sie konkrete Anforderungen an Erzieher zur Anwendung dieser Methoden. Erklären Sie in diesem Kontext die Bedeutung von Motivation im Lernprozess und setzen Sie diese in Bezug zur Bedeutung der individuellen Bildungsthemen von Adressaten.	Wissen, Verstehen	Die grundlegenden Annahmen der beiden Lerntheorien werden hinreichend beschrieben. Dabei wird die Charakteristik der einzelnen Methoden (z.B. operantes Konditionieren, Lernen am Modell, Problemlösenlernen) und das konkrete Vorgehen beschrieben. Dabei werden jeweils die konkreten Anforderungen an Erzieher für die Anwendung der Methoden benannt. Unter Betrachtung verschiedener Problemstellungen des Alltags sowie der Adressatengruppen und Arbeitsfelder wird die Eignung der Methoden diskutiert. Die Bedeutung der Motivation wird aus lernpsychologischer Perspektive betrachtet und daraus die Relevanz der Bildungsthemen von Adressaten	Mindestens 50 % der Aufgabenstellung werden vollständig und korrekt gelöst.

2.6 - 4	Beschreiben Sie verschiedene Konzepte und damit verbundene Methoden zur didaktisch-methodischen Gestaltung ganzheitlicher Bildungsprozesse. Erklären Sie, wie mit Hilfe der einzelnen Methoden Bildungsprozesse inhaltlich, räumlich und zeitlich geplant und begleitet werden können. Diskutieren Sie die Eignung der Methoden für die pädagogische Praxis, auch hinsichtlich der Arbeit mit Einzelnen und in Gruppen.	Wissen, Verstehen	saten für den Erfolg des Bildungsprozesses abgeleitet. Verschiedene konzeptionelle Ansätze und damit verbundene Methoden zur Gestaltung der Bildungsprozesse werden hinreichend beschrieben. Auf die Anwendung und den Nutzen der Methoden für die inhaltliche, räumliche und zeitliche Planung und Umsetzung wird eingegangen. Mit Bezug auf die Planungs- und Gestaltungsmöglichkeiten in diesen Dimensionen und unter Beachtung der Adressatengruppe (Struktur, Entwicklungsstand Einzelner usw.), des Arbeitsfeldes sowie der Differenzierung zwischen Einzel- und Gruppenarbeit wird die Eignung der Methoden diskutiert.	Mindestens 50 % der Aufgabenstellung werden vollständig und korrekt gelöst.
2.6 - 5	Erklären Sie die Einsatzmöglichkeiten verschiedener Medien in Abhängigkeit ihrer Wirkung, des Entwicklungsstandes von Adressaten und ihrem Nutzen für den Bildungsprozess. Diskutieren Sie darauf aufbauend die Eignung der einzelnen Medien für die pädagogische Praxis.	Wissen, Verstehen	Verschiedene (visuelle, auditive und audio-visuelle) Medien werden hinsichtlich ihrer Einsatzmöglichkeiten im pädagogischen Kontext beschrieben. Unter Bezugnahme auf die psychologischen Voraussetzungen für einen zielführenden Lernprozess mit Medien wird der Nutzen allgemein und für die pädagogische Arbeit mit verschiedenen Adressatengruppen und in verschiedenen Arbeitsfeldern diskutiert.	Mindestens 50 % der Aufgabenstellung werden vollständig und korrekt gelöst.
2.6 - 6	Analysieren Sie die pädagogische Arbeit in einer Einrichtung hinsichtlich der Begleitung von Bildungsprozessen. Bewerten Sie das Vorgehen aus fachlicher Sicht und besprechen Sie Ihre Ergebnisse mit dem Praxisanleiter. Reflektieren Sie über Ihre Analyse sowie den Gesprächsverlauf.	Wissen, Anwenden, Reflektieren	Das pädagogische Handeln in der Einrichtung wird mit Hilfe einer geeigneten Beobachtungsmethode erfasst und hinsichtlich der Förderung von Bildungsprozessen aus professioneller Sicht bewertet. Dabei wird insbesondere auf die Wahrnehmung der Bildungsthemen, den Einbezug der Ressourcen der Adressaten und die methodische Gestaltung des Bildungsprozesses geachtet. Die Ergebnisse werden mit dem Praxisanleiter besprochen. Über das Vorgehen bei der Analyse sowie den Gesprächsverlauf wird mit Hilfe einer geeigneten Methode reflektiert und Rückschlüsse für das zukünftige Vorgehen gezogen.	Vollständige Aufgabenbearbeitung.
2.6 - 7	Beobachten Sie die Bildungsprozesse in einer Gruppe. Identifizieren Sie die konkreten Bildungsthemen und deren Bedeutung für den Bildungsprozess der Adressaten. Unterstützen Sie den Bildungsprozess der Adressaten mit Hilfe einer geeigneten Methode. Reflektieren Sie über Ihr Vorgehen und dessen Wirkung auf den Bildungsprozess.	Wissen, Anwenden, Reflektieren	Die Bildungsprozesse in einer Gruppe werden mit Hilfe einer geeigneten Beobachtungsmethode erfasst, die Bildungsthemen identifiziert und ihre Bedeutung im Bildungsprozess beurteilt. Für ein Bildungsthema werden die vorhandenen Ressourcen der Adressaten (Vorerfahrungen, Wissen usw.) anhand weiterer Beobachtungen ermittelt und daraufhin der Bildungsprozess angemessen methodisch unterstützt. Die methodische und inhaltliche Gestaltung wird lern- und entwicklungspsychologisch begründet. Über das gesamte Vorgehen wird mit Hilfe einer geeigneten Methode reflektiert und Rückschlüsse für das zukünftige Vorgehen gezogen.	Vollständige Aufgabenbearbeitung.

2.6 - 8	Gestalten Sie ein pädagogisches Angebot zu einem Bildungsbereich des Sächsischen Bildungsplanes. Dokumentieren Sie Ihre Planung und Durchführung. Reflektieren Sie über den gesamten Gestaltungsprozess.	Wissen, Anwenden, Reflektieren	Bezugnehmend auf die Bildungsthemen und Interessen der Adressaten wird für einen Bildungsbereich des Sächsischen Bildungsplanes ein Angebot unter partizipativer Mitwirkung der Adressaten geplant und gestaltet. Dabei wird auf die Gestaltung der Lernumgebung und der Einsatz von Medien beachtet. Der gesamte Prozess (Planung, Durchführung, Ergebnis) wird dokumentiert und darüber mit Hilfe einer geeigneten Methode reflektiert.	Vollständige Aufgabebearbeitung.
2.6 - 9	Beobachten, begleiten und dokumentieren Sie die Bildungsprozesse von Adressaten. Reflektieren Sie über Ihre pädagogisches Handeln bei der Bewältigung dieser Aufgabe.	Wissen, Anwenden, Reflektieren	Ausgehend von Beobachtungen werden die Bildungsthemen, Interessen und Potenziale/Ressourcen von Adressaten ermitelt. Darauf aufbauend wird der Bildungsprozess didaktisch-methodisch unterstützt (z.B. mittels eines Angebots oder durch das pädagogische Antworten auf die Themen), wobei das methodische Vorgehen fachlich begründet wird (lern- und entwicklungspsychologisch). Der Bildungsprozess der Adressaten wird mit Hilfe einer geeigneten Methode dokumentiert. Über das Handeln im gesamten Prozess (Beobachtung, Begleitung, Dokumentation) wird methodisch reflektiert.	Vollständige Aufgabebearbeitung.

#### 4.3.3 Aufgabenkomplex Erziehung

Teilaufgabe: Erziehungs- und Sozialisationsfaktoren analysieren und bewerten				
Nr.	Aufgabenstellung	Operator	Aufgabenlösung	Kompetenzgrad
3.1 - 1	Erläutern Sie die Bedeutung verschiedener Sozialisationskontexte (Familie, Schule, Kindertageseinrichtungen, Peers) für die Sozialisation von Adressaten. Nennen Sie jeweils positive und negative Einflussfaktoren auf die Erziehung und Sozialisation von Adressaten innerhalb der einzelnen Sozialisationskontexte.	Wissen, Verstehen	Die Charakteristik der verschiedenen Sozialisationskontexte sowie ihre Bedeutung für individuelle Sozialisationsprozesse wird beschrieben. Exemplarisch werden positive und negative Einflussfaktoren auf die Sozialisation und Erziehung benannt.	Mindestens 50 % der Aufgabenteilung werden vollständig und korrekt gelöst.
3.1 - 2	Beschreiben Sie die aktuellen Lebenslagen von Kindern, Jugendlichen und Heranwachsenden in Deutschland und die damit verbundenen Herausforderungen für Familien und pädagogische Institutionen. Vergleichen Sie die Beschreibungen aus Kinder- und Jugendberichten mit den Lebenslagen in Ihrem Landkreis.	Wissen, Verstehen	Die Lebenslagen werden dem aktuellen nationalen und dem sächsischen Kinder- und Jugendbericht sowie Veröffentlichungen des Landkreises entnommen. Zudem werden eigene Wahrnehmungen und Erfahrungen in den Vergleich der Ort-Situation mit den Berichten einbezogen. Anhand der Beschreibungen werden Anforderungen an Familien und verschiedene Institutionen sowie die dort tätigen Erzieher abgeleitet.	Mindestens 50 % der Aufgabenteilung werden vollständig und korrekt gelöst.

3.1 - 3	Beschreiben Sie verschiedene methodische Vorgehensweisen zur Erfassung und Analyse von Erziehungs- und Sozialisationsprozessen und deren beeinflussende Faktoren. Bewerten Sie die Eignung der Methoden für die pädagogische Praxis.	Wissen, Verstehen	Verschiedene methodische Ansätze werden hinreichend beschrieben und ihre Eignung für die pädagogische Praxis unter dem Gesichtspunkt von Adressatengruppe und Arbeitsfeld bewertet.	Mindestens 50 % der Aufgabenstellung werden vollständig und korrekt gelöst.
3.1 - 4	Analysieren und bewerten Sie die Erziehungs- und Sozialisationsprozesse von Adressaten. Identifizieren Sie die jeweiligen Einflussfaktoren und leiten Sie notwendige erzieherische Schritte ab.	Wissen, Anwenden	Mit Hilfe einer geeigneten Methode werden auf Basis von Beobachtungen die Erziehungs- und Sozialisationsprozesse sowie die sie beeinflussenden Faktoren analysiert und aus fachlicher Sicht bewertet. Auf Basis der Einschätzungen werden konkrete erzieherische Maßnahmen bzw. Schritte abgeleitet.	Vollständige Aufgabenbearbeitung.

### Teilaufgabe: Erzieherische Maßnahmen gestalten

Nr.	Aufgabenstellung	Operator	Aufgabenlösung	Kompetenzgrad
3.2 - 1	Beschreiben Sie den Erziehungsauftrag in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe und nennen Sie dessen gesellschaftliche Verankerung.	Wissen	Die zentralen Aspekte des Erziehungsauftrages nach §§ 1, 2, 14, 22 SGB VIII werden mit eigenen Worten wiedergegeben.	Mindestens 50 % der Aufgabenstellung werden vollständig und korrekt gelöst.
3.2 - 2	Beschreiben Sie die Charakteristik verschiedener Erziehungsstile und deren mittel- und langfristige Wirkungen im Erziehungsprozess. Begründen Sie die Eignung der Erziehungsstile für die pädagogische Praxis unter Bezugnahme auf die verschiedenen Einflussfaktoren des Verhaltens und Erlebens von Adressaten. Erläutern Sie dabei auch die Bedeutung der pädagogischen Grundhaltung sowie der pädagogischen Beziehung zum Adressaten für den Erziehungsprozess.	Wissen, Verstehen	Verschiedene Erziehungsstile werden in ihrer Charakteristik beschrieben und ihre Wirkungen auf den Erziehungsprozess. Die pädagogische Grundhaltung, eine stabile Beziehung zum Adressaten sowie der demokratische Erziehungsstil werden als Voraussetzungen für langfristige positive Erfolge von Erziehung begriffen, was durch die Bezugnahme auf das Verhalten und Erleben von Adressaten fachlich begründet wird.	Mindestens 50 % der Aufgabenstellung werden vollständig und korrekt gelöst.
3.2 - 3	Beschreiben Sie verschiedene erzieherische Methoden zur Prävention und Kompensation von Verhaltensweisen. Nehmen Sie dabei Bezug auf verschiedene konzeptionelle Ansätze und auf Lerntheorien. Bewerten Sie die Eignung der Methoden für die pädagogische Praxis.	Wissen, Verstehen	Verschiedene Methoden werden in ihrer Charakteristik und der Vorgehensweise hinreichend beschrieben. Dabei wird Bezug genommen auf verschiedene konzeptionelle Ansätze und Lerntheorien (z.B. Operantes Konditionieren). Die einzelnen Methoden werden in Bezug auf die Adressaten (z.B. bei Vorliegen von Entwicklungsbesonderheiten) und das Arbeitsfeld in ihrer Eignung bewertet.	Mindestens 50 % der Aufgabenstellung werden vollständig und korrekt gelöst.

3.2 - 4	Analysieren Sie die pädagogische Arbeit in einer Einrichtung hinsichtlich der Gestaltung erzieherischer Maßnahmen. Bewerten Sie diese aus fachlicher Sicht und besprechen Sie Ihre Ergebnisse mit dem Praxisanleiter. Reflektieren Sie über Ihr Vorgehen sowie den Gesprächsverlauf.	Wissen, Anwenden, Reflektieren	Das pädagogische Handeln in der Einrichtung wird mit Hilfe einer geeigneten Beobachtungsmethode erfasst und hinsichtlich der Gestaltung von Erziehungsmaßnahmen aus professioneller Sicht bewertet. Dabei wird insbesondere auf die Erziehungsziele, die Partizipation der zu Erziehenden sowie das Erziehverhalten (Erziehungsstil, angewendete Methode und deren Wirkung, Kontingenz/Konsequenz, Vorbildwirkung etc.) geachtet. Die Ergebnisse werden mit dem Praxisanleiter besprochen. Über das Vorgehen bei der Analyse sowie den Gesprächsverlauf wird mit Hilfe einer geeigneten Methode reflektiert und Rückschlüsse für das zukünftige Vorgehen gezogen.	Vollständige Aufgabebearbeitung.
3.2 - 5	Gestalten Sie erzieherische Maßnahmen und dokumentieren Sie den Erziehungsprozess. Reflektieren Sie über Ihr pädagogisches Handeln und das Ergebnis des Erziehungsprozesses.	Wissen, Anwenden, Reflektieren	Die Planung bezieht den Adressaten (Entwicklung, Alter, Gruppenstruktur, Verhaltensweisen etc.), konzeptionelle Vorgaben sowie die Rahmenbedingungen (Einrichtungstyp usw.) ein. Das Erziehungsziel wird beschrieben und eine geeignete Maßnahme zur Erwirkung einer positiven Verhaltensänderung/-prägung gewählt. Die erzieherische Maßnahme wird mit Hilfe einer geeigneten Methode unter Wahrung der pädagogischen Grundhaltung und eines geeigneten Erziehungsstils durchgeführt. Über die Planung, Durchführung und das Ergebnis der erzieherischen Maßnahme wird mit Hilfe einer geeigneten Methode reflektiert und Rückschlüsse für das zukünftige Vorgehen gezogen. Der Erziehungsprozess wird dokumentiert.	Vollständige Aufgabebearbeitung.

#### 4.4 Zusammenfassung

Auf Basis eines erarbeiteten Modellgerüsts wurde ein spezifisches Kompetenzmodell entwickelt, das an den beruflichen Aufgaben von Erziehern ausgerichtet ist. Sowohl die Haupt- und Teilaufgaben als auch die damit verbundenen Inhalts- und Verhaltensaspekte wurden mit Hilfe einer qualitativen Inhaltsanalyse ermittelt. Ein wichtiger Schritt bestand in der Findung einer logischen (sinnstiftenden) Anordnung der beruflichen Aufgaben, um darauf aufbauend im Modellverlauf zunehmend komplexere und kompetenzvertiefende Aufgabenmengen anzuordnen. Diese Aufgabenmengen determinieren die Modellcharakteristik. Sie beschreiben für jede berufliche Aufgabe die teilaufgabenbezogenen Inhalts- und Verhaltensaspekte der erforderlichen Kompetenzen. Das heißt, dass mit Hilfe der inhalts- und verhaltensbezogenen Aufgabenmengen präzisiert wird, über welches konkrete Wissen der angehende Erzieher verfügen und welche einzelnen Handlungen er damit ausführen können muss, damit davon auszugehen ist, dass er berufliche Handlungskompetenz besitzt.

In die Modellentwicklung flossen die theoretischen Erarbeitungen aus Kapitel 3 ein. Es beschreibt die Struktur der beruflichen Handlungskompetenz von Erziehern und ermöglicht durch seinen speziellen Aufbau die stufenweise, systematische Entwicklung und Vertiefung der Kompetenzen. Darüber hinaus legt es den Mindeststandard der beruflichen Handlungsfähigkeit fest, indem für jede einzelne Aufgabenmenge der Kompetenzgrad angegeben wird (orientiert an der Aufgabenlösung).

Die Gestaltung der Aufgabenmengen, d.h. die einzelnen Aufgabenstellungen und Aufgabenlösungen basieren auf dem Taxonomieansatz nach Anderson & Krathwohl (2001) und dem allgemeinen Kompetenzmodell nach Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Pietzsch. Ersteres bestimmt die Aufgabenanforderungen, Letzteres begründet die Komplexität der Aufgaben.

Im Modell sind alle beruflichen Kernaufgaben und Kernkompetenzen erfasst und beschrieben, die Erzieher im Lauf der Ausbildung erwerben müssen, um in der Berufspraxis selbstständig und professionell handeln zu können. Insgesamt werden anhand von 134 mit einander verknüpften Aufgabenmengen die Wissens- und Verhaltensanforderungen der drei Hauptaufgaben „Betreuung“, „Begleitung von Bildungs- und Entwicklungsprozessen“ und „Erziehung“ beschrieben.

Da das Kompetenzmodell deduktiv entwickelt wurde, muss es empirisch abgesichert werden (vgl. Schaper 2009, S. 180). Erst wenn seine Gültigkeit ermittelt wurde, können auch fundierte Aussagen über seinen Nutzen für die Erzieherausbildung getroffen werden. Mit der mehrmethodischen empirischen Überprüfung des Modells befasst sich das nachfolgende Kapitel und greift damit die finale Fragestellung der Dissertation auf.

## 5 Validierung des Kompetenzmodells für die Erzieherausbildung

Das entwickelte Kompetenzmodell beschreibt theoretische Annahmen über die Struktur der beruflichen Handlungskompetenz von Erziehern. Es handelt sich hierbei um ein sog. hypothetisches Konstrukt, weil es erstens den nicht direkt beobachtbaren Zusammenhang von verschiedenen Fähigkeiten und Anforderungen dargestellt und weil zweitens „der genaue Bedeutungsumfang [...] [des Modells; B. R.] nicht hinreichend empirisch belegt ist“ (Schott & Azizi Ghanbari 2012, S. 46). Damit enthält es „Bedeutungsanteile, die (noch) nicht nachgewiesen werden können“ (ebd., S. 47).

Das Kompetenzmodell wurde mit der Zielstellung entwickelt, es zukünftig in die sächsische Erzieherausbildung zu integrieren, um diese kompetenzorientierter zu gestalten. Ohne eine empirische Prüfung des Modells und die Konkretisierung des Bedeutungsumfanges ist seine Eignung zur Optimierung der Erzieherausbildung jedoch unklar. Es ist der wissenschaftliche Anspruch der Dissertation, in dieser Frage Klarheit zu schaffen. Daher setzt sich das Kapitel mit der vierten Fragestellung der Arbeit auseinander und ermittelt die Gültigkeit des entwickelten Kompetenzmodells.

Zu diesem Zweck wird zunächst näher auf die theoretischen Grundlagen der Validierung eingegangen (vgl. 5.1). Im Fokus steht dabei die Entwicklung einer geeigneten empirischen Methodik zur Ermittlung der Modellgüte. Mit dem Bezug auf bekannte Verfahren wird aufgezeigt, dass im Kontext des vorliegenden Modells und seiner Spezifik eine neue Vorgehensweise entwickelt werden muss, die mehrmethodisch auszurichten ist. Der Hauptteil des Kapitels wird durch die Anwendung der erarbeiteten Methoden beschrieben (vgl. 5.2 und 5.3). Die gewonnenen Ergebnisse beider Untersuchungen werden anschließend zusammengeführt, um das Kompetenzmodell in seinem Bedeutungsumfang genauer zu beschreiben (vgl. 5.4). Darüber hinaus wird aufgezeigt, welche weiterführenden Evaluationsstudien notwendig sind, bevor das Modell flächendeckend in die Erzieherausbildung integriert werden kann (vgl. 5.5).

### 5.1 Theoretische Grundlagen zur Ermittlung der Güte von Kompetenzmodellen

Das wichtigste Gütekriterium von Modellen ist die Gültigkeit (auch Validität genannt). Sie beschreibt in diesem Kontext<sup>99</sup>, wie präzise, inhaltlich korrekt, kriteriengerecht und nützlich ein Modell ist (vgl. Schaper 2009, S. 180). Weitere bedeutende Kriterien sind

---

<sup>99</sup> Die Bedeutung des Begriffs Validität ist kontextspezifisch. In der empirischen Sozialforschung wird mit dem Begriff zumeist auf die Gültigkeit von Test- oder Erhebungsinstrumenten Bezug genommen und meint dort, ob die mit den Instrumenten gewonnen/generierten Ergebnisse gültig sind: „Die Validitätsprüfung gibt an, inwieweit die Anwendung eines Erhebungsinstrumentes tatsächlich die Variable misst, die es zu messen vorgibt“ (Atteslander 2010, S. 296).

die „Handhabbarkeit, Akzeptanz und Nützlichkeit“ (ebd.)<sup>100</sup>. Dabei ist zu beachten, dass im Rahmen der Dissertation nur die Ermittlung der Modellgüte auf theoretischer Grundlage möglich ist. Die Bestimmung der Handhabbarkeit und Akzeptanz erfordert hingegen die praktische Modellerprobung in der Praxis, bei der Dozenten ihren Unterricht und die Leistungsmessungen am Modell ausrichten.

Der Bedeutungsumfang des Modells kann an dieser Stelle entsprechend nur aus den Angaben zur Validität und Nützlichkeit generiert werden. Zur Ermittlung dieser Angaben bedarf es einer regelgeleiteten und geeigneten Methodik, die abhängig vom einzelnen Kriterium bestimmt werden muss.

Zur Validierung des Modells ist dabei vor allem zu klären, welche Art von Validität erfasst werden soll. Die Inhaltsvalidität eines Modells beschreibt die Repräsentativität der ermittelten und im Modell beschriebenen Kompetenzaspekte (vgl. ebd.). Übertragen auf den Kontext der Erzieherausbildung geht es dabei um die Frage, wie gut das Modell die berufliche Handlungskompetenz von Erziehern hinreichend genau abbildet. Diese Art der Gültigkeit wird z.B. mit Hilfe von Expertenbewertungen ermittelt (vgl. ebd.).

Die inhaltliche Validität ist zur Bestimmung des Bedeutungsumfangs wesentlich, weil damit empirisch erfasst werden kann, ob die relevanten beruflichen Aufgaben und damit verbundenen Kompetenzanforderungen enthalten sind.

Ob das Kompetenzmodell das Konstrukt der beruflichen Handlungskompetenz durch die konkreten Aufgabenmengen tatsächlich erfasst, ist eine Frage der Konstruktvalidität (vgl. ebd., S. 181). Hierbei wird die Operationalisierung<sup>101</sup> genauer beleuchtet. Schaper erläutert den Ansatz genauer:

*„Es werden auf theoretischer Basis Annahmen darüber formuliert, wie das interessierende Kompetenzkonstrukt oder seine Teilkompetenzen mit anderen Variablen bzw. untereinander zusammenhängen. Fallen die Testwerte im Sinne der vorgegebenen Hypothesen aus, ist das ein Indiz für die Konstruktvalidität des Instruments. Die empirische Überprüfung der daraus abgeleiteten Vorhersagen erfordert allerdings, dass die Operationalisierungen bzw. Messinstrumente für die Facetten des Kompetenzmodells und der anderen relevanten Variablen vorliegen“ (ebd.).*

In der Regel wird die Konstruktvalidität mit Hilfe anderer (z.B. messtheoretischer) Modelle ermittelt (vgl. ebd.). Das ist in dieser Form im Rahmen der Dissertation nicht möglich, weil keine vergleichbaren Modelle oder geeignete Variablen (z.B. zur Qualität des Unterrichts) vorliegen. Da die Konstruktvalidität jedoch eine wichtige Rolle bei der Bestimmung des

---

<sup>100</sup> Das Kapitel ist mit der Überschrift „Validierung des Kompetenzmodells“ versehen, weil die Validität das wichtigste Kriterium zur Beurteilung von Modellen ist. Dennoch wird auch auf die Erfassung der anderen Kriterien eingegangen.

<sup>101</sup> Unter Operationalisierung ist „die Art und Weise [zu verstehen; B. R.], wie ein nicht direkt messbarer Sachverhalt erfasst wird. Einzelne Testaufgaben oder Fragen sind die Operationalisierung des zugrunde liegenden Sachverhalts, den man erheben möchte“ (Tenorth & Tippelt 2012, S. 536).



Bedeutungsumfangs spielt und daher unbedingt ermittelt werden sollte, muss ein geeigneter empirischer Ansatz entwickelt werden. Darauf wird weiter unten eingegangen.

Die dritte Validitätsart ist die Kriteriumsvalidität. Diese ist auf die Gültigkeit einer Merkmalsmessung ausgerichtet, die auf Basis des Modells durchgeführt wird. Dabei wird „untersucht, ob das Ergebnis einer Merkmalsmessung [...] mit Messungen eines korrespondierenden Merkmals [...] korreliert ist“ (Schaper 2009, S. 181).

Die Kriteriumsvalidierung ist erst dann von Bedeutung, wenn anhand des Modells konkrete Items zur Kompetenzdiagnostik entwickelt worden sind. Da dies nicht der Fall ist, kommt eine entsprechende Validierung an dieser Stelle nicht in Betracht.

Um die Gültigkeit des Kompetenzmodells zu erfassen, ist die Inhalts- und Konstruktvalidität zu ermitteln. Für die Bestimmung der Inhaltsvalidität wird der o.g. methodische Ansatz der Expertenbefragung aufgegriffen. Dieser erscheint geeignet, weil z.B. durch den Einbezug von Fachleuten aus Wissenschaft und Praxis das Modell von verschiedenen Perspektiven aus bewertet werden kann. Das ermöglicht eine ganzheitliche Einschätzung. Weiterhin bietet sich im Rahmen der Befragung auch die Gelegenheit zur Erfassung der Nützlichkeit des Modells, da diese auf theoretischer Grundlage (Modellvorlage) bestimmbar ist<sup>102</sup>. Auf die methodische Planung und inhaltliche Gestaltung der Expertenbefragung wird in Abschnitt 5.2 eingegangen.

Im Gegensatz zur inhaltlichen Validierung gestaltet sich die Konstruktvalidierung schwieriger. Wie bereits erwähnt wurde, ist diese mit bisherigen empirischen Methoden im vorliegenden Kontext nicht realisierbar. Stattdessen erscheint eine Untersuchung des Modells unter Einsatz qualitativer und quantitativer Verfahren zielführender. Durch den fachlichen Austausch mit dem Sächsischen Bildungsinstitut im Rahmen des Dissertationsvorhabens wurde bekannt, dass im März 2014 ein neues Lehrbuch für die Erzieherausbildung erschienen ist. Da dieses stark Bezug nimmt auf das Kompetenzorientierte Qualifikationsprofil der KMK und nach der Entwicklung des Modells veröffentlicht wurde (in die Entwicklung also nicht einfluss), bietet sich dieses Lehrbuch für eine Inhaltsanalyse an. Mit Hilfe dieser Inhaltsanalyse soll erfasst werden, ob die Operationalisierungen der beruflichen Handlungskompetenz von Erziehern im Lehrbuch und im Kompetenzmodell übereinstimmen. Diese umfassende Untersuchung bedarf eines speziellen Vorgehens, das in Abschnitt 5.3 genauer beschrieben wird.

---

<sup>102</sup> Hingegen erscheint es für die Erfassung der Handhabbarkeit und Akzeptanz des Modells erforderlich, das Modell in der Praxis zu testen.

## 5.2 Expertenbefragung zur Erfassung der Inhaltsvalidität und Nützlichkeit des erarbeiteten Kompetenzmodells

Die Befragung verfolgt das Ziel, das entwickelte Modell in seiner inhaltlichen Validität und Nützlichkeit von Experten beurteilen zu lassen. Für die Aussagekraft dieser Bewertung ist relevant, wer das Modell beurteilt. Aufgrund der Modellspezifität (Kontextbezug, Aufbau und Zielstellung) kommen nur solche Personen in Frage, die einen Bezug zur Erzieherausbildung oder dem Erzieherberuf haben. Es sind also Experten im Bereich der Erzieherdomäne zu befragen. Bei der Ermittlung dieser Expertengruppe ist zu beachten, dass die Bewertung aus der Praxissicht und aus einer wissenschaftlichen Perspektive heraus vorgenommen werden sollte. Die Praxissicht ist notwendig, um die Nützlichkeit und Handhabbarkeit einzuschätzen, aber auch, um zu ermitteln, ob z.B. alle beruflichen Kernaufgaben in ihren Wissens- und Verhaltensanforderungen hinreichend genau und vollständig erfasst sind. Diese können zwar auch aus wissenschaftlicher Sicht beurteilt werden, jedoch ist davon auszugehen, dass nicht alle Wissenschaftler den Praxiseinblick haben wie bspw. Fachkräfte, die 40 Stunden pro Woche in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe tätig sind.

Die wissenschaftliche Perspektive ermöglicht hingegen eine fachliche Einschätzung zur inhaltlichen Gültigkeit des Modells in Bezug auf die Ausrichtung am aktuellen Forschungsstand in diesem Gebiet. Es ist anzunehmen, dass Fachleute, die in der Domäne forschend tätig (gewesen) sind, die beschriebenen Wissens- und Verhaltensanforderungen aufgrund der Forschungsergebnisse/-erkenntnisse fachlich fundiert einschätzen können.

Die Berücksichtigung beider Stränge (Wissenschaft und Praxis) verdeutlicht zugleich den Anspruch des erarbeiteten Kompetenzmodells: Es wurde als wissenschaftlich begründetes Modell für die Praxis entwickelt. Daraus resultiert, dass es dem aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnis- und Forschungsstand entsprechen und zugleich für Nicht-Wissenschaftler (Dozenten in den Fachschulen, Fachschulleitungen, Einrichtungsleitungen, Ministerien usw.) verständlich und für die Praxis nutzbar sein muss. Um zu überprüfen, ob das Modell diese Anforderungen erfüllt, ist es notwendig beide Gruppierungen in die Validierungsuntersuchung einzubeziehen.

Um die Gruppe der zu Befragenden näher zu bestimmen ist zu klären, wann jemand als Experte gilt und vor allem für welches Arbeitsgebiet. Die Arbeitsgebiete müssen sich entweder auf die Kinder- und Jugendhilfe im Allgemeinen, den Erzieherberuf im Speziellen oder auf die einzelnen Arbeitsfelder von Erziehern (Kindertageseinrichtungen, Hort, Heime, offene Kinder- und Jugendarbeit) beziehen. Experten der Wissenschaftler-Gruppe sind dadurch charakterisiert, dass sie Forschungsarbeiten veröffentlicht haben, die sich

mit der Professionalisierung von pädagogischen Fachkräften in den o.g. Arbeitsgebieten befassen. Hingegen werden in der Praktiker-Gruppe alle Personen als Experten bezeichnet, die entweder in der Erzieherausbildung (Dozent oder Schulleitungen) oder in der Erzieherpraxis (Einrichtungsleitungen oder berufserfahrene Erzieher) tätig sind.

Eine Experten-Gruppe, die sich zwischen Wissenschaft und Praxis einordnen lässt, ist die der Fachleute in den Ministerien, Jugendämtern, Fachverbänden und Gewerkschaften. Sie erarbeiten z.B. Leitkriterien für die pädagogische Praxis unter Bezugnahme auf wissenschaftliche Erkenntnisse. Dieser Kontext ermöglicht eine erweiterte perspektivische Betrachtung des Modells. Als Experten dieser Sonstige-Gruppe zählen die Vertreter der aufgezählten Institutionen, die für die o.g. Arbeitsgebiete zuständig sind.

### 5.2.1 Methode der Online-Validierung

#### *Stichprobenbeschreibung*

Die Stichprobe setzt sich aus Experten der o.g. drei Gruppen zusammen. Dabei werden die Praktiker-Gruppe und die Sonstige-Gruppe auf sächsische Fachleute eingegrenzt (aufgrund des Kontextbezugs der vorliegenden Arbeit). Das lässt sich für die Wissenschaftler-Gruppe nicht realisieren, da sie sich nicht auf ein bestimmtes Bundesland beschränken lässt bzw. eine Beschränkung nicht zielführend wäre.

Für die einzelnen Gruppen wurden auf Basis der Festlegungen eine Reihe von Experten ermittelt (N > 200), die im Vorfeld der Untersuchung per E-Mail auf die Befragung aufmerksam gemacht worden sind, um sie für die Teilnahme zu gewinnen bzw. die zuständigen Ansprechpartner und deren E-Mail-Adressen zu ermitteln.

Auch das Sächsische Staatsministerium für Kultus und das Sächsische Bildungsinstitut wurden angeschrieben, lehnten jedoch eine Teilnahme aus Gründen fehlender Kapazitäten ab.

Bei der Gruppe der Praktiker wurde so vorgegangen, dass für die drei Hauptarbeitsfelder von Erziehern Einrichtungen ermittelt wurden, bei denen online eine E-Mail-Adresse hinterlegt war. Dabei wurde der Stichprobenumfang auf 60 Kindertageseinrichtungen (je 20 aus Dresden, Leipzig, Chemnitz<sup>103</sup>), 20 Kinder- und Jugendheime und 10 Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit festgelegt. Die unterschiedliche Gewichtung ergab sich einerseits aus der anteilmäßigen Verteilung der einzelnen Einrichtungen in Sachsen

---

<sup>103</sup> Es wurde versucht je 10 Einrichtungen in öffentlicher und 10 in freier Trägerschaft zu ermitteln. Nur in Dresden wurde diese Verteilung nicht erreicht, da nur 8 öffentliche Kindertagesstätten mit Internetpräsenz ermittelt werden konnten.

und andererseits aus den geringeren Internetpräsenzen der Einrichtungen der Heimerziehung und der offenen Kinder- und Jugendarbeit.

Weiterhin wurden alle Leiter der sächsischen Fachschulen für Sozialwesen (insgesamt 57<sup>104</sup>) einbezogen. Für die Sonstige-Gruppe wurden die Kindervereinigung Sachsen e.V., die Bundesarbeitsgemeinschaft der öffentlichen und freien Ausbildungsstätten für Erzieherinnen und Erzieher in der Bundesrepublik Deutschland (BöfAE), der Deutsche Berufsverband für Soziale Arbeit e.V. (DSBH), die Bundesarbeitsgemeinschaft Katholischer Ausbildungsstätten für Erzieherinnen und Erzieher (BAGKAE), die Gewerkschaften Ver.di und die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) Sachsen erfasst.

Die Experten in der Wissenschaftler-Gruppe wurden auf Basis des erarbeiteten Literaturverzeichnisses der Dissertation und durch eine erweiterte Internetrecherche ermittelt.

### *Stichprobenbeschreibung*

Zur Teilnahme an der Befragung wurden 199 Experten eingeladen (39 Wissenschaftler<sup>105</sup> im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe, 90 Einrichtungsleiter bzw. ermittelte Ansprechpartner in den Einrichtungen, 57 Fachschulleiter, vier Gewerkschaftsvertreter, je 2 Vertreter des Landesjugendamtes Sachsen, des DBSH und der BöfAE, je ein Ansprechpartner der Kindervereinigung Sachsen e.V., des Jugendinfoservice Dresden und des deutschen Diakonie-Verbandes und des BAGKAE).

### *Durchführung der Befragung*

Die Befragung fand im Zeitraum vom 12.8.2014 bis 12.9.2014 statt. Die Verteilung der zu befragenden Experten über ganz Deutschland erforderte eine computergestützte Befragung mit Hilfe eines Internetportals (Online-Befragung; vgl. Atteslander 2010, S. 166ff.; Bortz & Döring 2006 S. 260f.).

Bei der Recherche nach einschlägigen Portalen wurde die Plattform SoSci Survey als geeignet befunden<sup>106</sup>. Sie wurde u.a. vom Institut für Kommunikationswissenschaft der Universität München in Kooperation mit der Universität Zürich „speziell für wissenschaftliche Befragungen konzipiert“ (Leiner 2014, Startseite). Auf dieser Plattform wurde der On-

---

<sup>104</sup> Durch den Jugendinfo-Service der Stadt Dresden wurde in Erfahrung gebracht, dass dort die Ausbildung 2014 von neuen Anbietern/Fachschulen durchgeführt wird. Deshalb ist die Fachschulanzahl nicht übereinstimmend mit den Angaben, die in Kapitel 2.2.2.1 gemacht wurden.

<sup>105</sup> Zumeist Professoren oder Wissenschaftliche Mitarbeiter.

<sup>106</sup> Die Befragungen erfordern keine Software-Installation, sind kostenlos und werden auf einem in Deutschland befindlichen Server gespeichert. Weitere Vorteile bietet die Plattform durch die verständliche Benutzeroberfläche zur Entwicklung des Fragebogens und die Funktion der Versendung von ID-generierenden Serienmails zur Einladung und Erinnerung der Teilnehmer sowie die Funktion zum Daten-Download für eine Verarbeitung in Statistik- oder Tabellenkalkulationsprogrammen.

line-Fragebogen entwickelt, Adresslisten der Experten verwaltet und Serienmails zur Einladung und Erinnerung verschickt (siehe Anhang VIII). Die automatische Vergabe einer E-Mail-Adressen-bezogenen ID ermöglichte dabei einen personalisierten Zugriff auf die Befragung. Die Teilnehmer konnten entsprechend nur mittels der zugesandten Einladungsmail an der Befragung teilnehmen. Für Außenstehende (ohne Einladung) war der Zugriff nicht möglich.

Die ID-Vergabe bot auch den Vorteil, dass der Teilnehmerstatus überwacht und zu einem späteren Zeitpunkt an alle Experten eine Erinnerungsmail gesendet werden konnte, die den Fragebogen noch nicht vollständig ausgefüllt hatten. Die entsprechende Erinnerung wurde ca. eine Woche vor Ablauf des Befragungszeitraums programmiert (siehe Anhang VIII) und versendet.

Aus dem Modellumfang (24 A4-Seiten) resultierte die Notwendigkeit, nur einen Teil des Modells bewerten zu lassen, da nicht zu erwarten war, dass die Experten ausreichende Zeitkapazitäten für die Einarbeitung in das gesamte Modell aufbringen können. Es wurde als zielführend erachtet, den Modellausschnitt auf einen der drei beschriebenen Aufgabenkomplexe zu beschränken, wobei der Bereich „Begleitung von Bildungs- und Entwicklungsprozessen“ aufgrund seines Stellenwertes für die Ausbildung und Praxis herausgegriffen wurde. Dieser umfasst acht A4-Seiten und ist damit überschaubarer.

Um den Teilnehmern die Einarbeitung zu erleichtern und die Charakteristik des Modells zu erläutern, wurde ihnen auf der Startseite des Online-Fragebogens sowohl der Modellausschnitt (entspricht Abschnitt 4.3.2 als eigenes pdf-Dokument, siehe Anhang IX) als auch die Erläuterungen zum Modell im pdf-Format zur Verfügung gestellt (entspricht 4.3.2).

Die Interviewdaten wurden auf der Online-Plattform in einem SPSS-kompatiblen Dateiformat gespeichert und konnten nach der Beendigung der Befragung in das Statistikprogramm IBM SPSS Statistics 22 geladen werden.

### *Erhebungsinstrument Online-Fragebogen*

Ausgehend vom beschriebenen Ziel war zunächst die Fragestellung der Erhebung zu klären, um daraus die Bestandteile der Befragung ableiten und den Fragebogen konstruieren zu können. Folgende Fragestellung wurde entwickelt:

Fragestellung<sub>V1</sub><sup>107</sup>: Wie bewerten Experten aus Wissenschaft und Praxis und dazwischen verorteten Instituten die inhaltliche Validität und Nützlichkeit

---

<sup>107</sup> Die Bezeichnung V1 steht für „erste Validierungsuntersuchung“.

## des entwickelten Kompetenzmodells im Aufgabenkomplex „Begleitung von Bildungs- und Entwicklungsprozessen“?

Aus der Fragestellung gehen die zwei Bereiche „inhaltliche Validität“ und „Nützlichkeit“ der Befragung hervor, die jeweils im Fragebogen mit geeigneten Items erfasst werden mussten. Im Folgenden werden die konzeptionellen Überlegungen zum Aufbau dieser Bereiche beschrieben, die der Entwicklung der einzelnen Items zugrunde liegen.

Aus der Beschreibung des Begriffs Inhaltsvalidität (siehe oben) resultiert, dass sowohl die Bedeutung der im Modell erfassten beruflichen Teilaufgaben für die Berufspraxis bewertet werden muss als auch der Inhalt der Aufgabenmengen (die Beschreibungen der Wissens- und Verhaltensanforderungen).

Die Praxisbedeutung der einzelnen Teilaufgaben konnte unmittelbar in eine Frage übersetzt (vgl. Kromrey 2009, S. 348ff.) und mittels eines Items (pro Teilaufgabe) erfasst werden.

Zur Entwicklung der Items zur Erfassung der aufgabenmengenbezogenen Bewertung war zunächst zu klären, was genau die inhaltliche Validität der Beschreibungen kennzeichnet (vgl. ebd.). Aus der Definition von Inhaltsvalidität und der Zielstellung des Modells wurden folgende Indikatoren abgeleitet.

- Vollständigkeit der im Modell erfassten Anforderungen (Gesamtbetrachtung der Wissens- und Verhaltensanforderungen);
- Transparenz (im Sinne von eindeutig und nachvollziehbar) und
- Vollständigkeit der Beschreibungen der Anforderungen;
- Praxisbezug der beschriebenen Anforderungen;
- Eignung der beschriebenen Aufgabenlösungen zur Bewältigung der beruflichen Aufgaben.

Um das Modell in diesen Aspekten bewerten zu lassen, aber die Itemanzahl gering zu halten, wurden die Indikatoren mit Hilfe einer geschlossenen Frageform (vgl. u.a. Atteslander 2010, S. 148) teilaufgabenbezogen erfasst. Die Indikatoren bildeten die Grundlage für eine differenzierte Bewertung des Modells in den einzelnen beruflichen Teilaufgaben, aus denen es aufgebaut ist. Als Antwortalternative wurde den Items eine verbale, fünfstufige Einschätzungsskala nach Likert (auch Ratingskala mit verbalen Marken; vgl. u.a. Atteslander 2010, S. 236f.; Bortz & Döring 2006, S. 177) von „stimme gar nicht zu“ bis „stimme voll zu“ zugrunde gelegt, um die „Antworten der Befragten unterrei-

inander hinreichend vergleichbar“ (Kromrey 2009, S. 354) zu machen<sup>108</sup>. Alternativ stand eine sechste Antwortmöglichkeit „kann ich nicht beurteilen“ zur Verfügung.

Dieser Fragentyp wurde für alle modellspezifischen Fragen (Fragen vier bis 11) verwendet.

Die inhaltliche Validität wurde nicht nur mit Hilfe der entwickelten Items für jede berufliche Teilaufgabe differenziert erfasst (siehe Fragen 4 bis 9, Anhang X), sondern auch in einem zusammenfassenden Item (siehe Frage 10, Anhang X). Dieses bezieht sich auf den Gesamteindruck der Experten vom Modell, wobei die o.g. Indikatoren nicht den einzelnen Aufgabemengen zugrunde gelegt werden, sondern der Gesamtzahl der dargestellten Aufgabemengen. Daneben wurde auch die sprachliche Verständlichkeit und Neutralität<sup>109</sup> der Beschreibungen erfasst.

Die Nützlichkeit des Modells für die Ausbildung und die Berufspraxis wurde in einer abschließenden Frage ermittelt. Auch hierfür war die Erarbeitung von Indikatoren notwendig. Aus dem Modellgegenstand und seiner Zielstellung resultiert, dass es für die Nützlichkeit entscheidend ist, ob anhand des Modells

- die Anforderungen zur Bewältigung der Berufsaufgaben ganzheitlich dargestellt werden;
- der Unterricht systematisch aufgebaut und
- inhaltlich spezifiziert werden kann und ob
- auf seiner Basis Übungs- und Prüfungsfragen für die Ausbildung entwickelt werden können.

Anhand dieser Indikatoren war die Ausdifferenzierung der Frage in einzelne Items möglich (siehe Aufgabe 11, Anhang X).

Neben den modellspezifischen Fragen zur Ermittlung der Inhaltsvalidität und Nützlichkeit war es notwendig, zwischen den einzelnen Expertengruppen in der Auswertung zu differenzieren. Deshalb musste in der Befragung auch das Arbeitsgebiet und die Gruppenzugehörigkeit des Teilnehmers erfasst werden. Dazu wurden ein Item entwickelt, das verschiedene Einrichtungen/Institutionen als Antwortalternativen vorgab (geschlossene Frage; siehe Frage 1, Anhang X). Um eine differenzierte Auswertung und Analyse der Bewertungen vornehmen zu können und Hinweise auf den Bewertungskontext zu erhalten, wurde zudem erfasst, ob die Befragten Erfahrungen in der Erzieherausbildung haben

---

<sup>108</sup> Sowohl bei der Frageformulierung als auch bei der Gestaltung der Ratingskala wurden die geltenden Richtlinien und Qualitätskriterien beachtet (vgl. u.a. Kromrey 2009, S. 350ff.; Bortz & Döring 2006, S. 176ff.).

<sup>109</sup> Die Neutralität zielt hier auf die Übertragbarkeit bzw. Spezifizierung der Aufgabemengen auf die einzelnen Tätigkeitsfelder von Erziehern (z.B. Heimerziehung, Tagesbetreuung).

(siehe Frage 2, Anhang X) und ob sie selbst die Ausbildung zum Staatlich anerkannten Erzieher absolviert haben (siehe Frage 3, Anhang X).

Die Befragung wurde durch eine offene Frage abgeschlossen, bei der die Experten Anmerkungen zum Kompetenzmodell formulieren konnten. Diese sollte einerseits den Befragten die Gelegenheit einräumen, sich über die Fragen hinaus zum Modell zu äußern. Andererseits wurde damit die Möglichkeit zu einer differenzierteren Ergebnisinterpretation eröffnet, falls die Ergebnisse eine solche erfordern würden.

Insgesamt wurden anhand der theoretischen Vorüberlegungen 12 Fragen entwickelt, wobei die Fragen vier bis 11 aus mehreren Items bestanden.

In drei Testdurchläufen wurde der Fragebogen auf inhaltliche und formale Mängel durchleuchtet und diese in einem iterativen Prozess beseitigt. Die Testung bezog sich auf den Serienmail-Versand, den Zugang zum Online-Fragebogen und die Beantwortung der Fragen (Zugriff auf die hinterlegten pdf-Dateien, Auswahl und Anklicken der geschlossenen Fragen, Funktion der Weiter- und Zurück-Funktion, sprachliche Fehler in den Fragestellungen/Items, Anzeige des Fortschritts, Schließung und Speicherung der Daten, Unterbrechungsfunktion).

Aufgrund des Befragungsumfangs und der begrenzten Zeitkapazitäten im Rahmen des Dissertationsvorhabens war keine Pre-Testung im klassischen Sinn möglich. Entsprechend konnte die Reliabilität der Skalen erst nach der Erhebung berechnet werden<sup>110</sup>.

### *Empirische Überprüfung und Skalenbildung*

Die Skalenbildung erfolgte deduktiv anhand theoretischer Überlegungen in der Entwicklungsphase der Befragung (vgl. Raithel 2008, S. 103). Durch die teilaufgabenbezogene Befragung der Experten zu den einzelnen Validitätsindikatoren (siehe oben) ergab sich die Notwendigkeit, die zusammengehörigen Items, die über die einzelnen Teilaufgaben verstreut erfasst wurden, für die Auswertung zu Skalen zusammenzufassen. Jede Skala wurde aus sechs Items gebildet.

Darüber hinaus ergaben sich zwei Skalen „Modellgesamtbewertung“ und „Modellnutzen“, die jeweils aus fünf Items bestanden.

Alle Skalen wurden auf ihre interne Konsistenz überprüft (Berechnung des Cronbach's Alpha Wertes). Neben der internen Konsistenz wurde auch die Trennschärfe der Items ermittelt (Produkt-Moment-Korrelation als korrigierte Item-Skala-Korrelation; vgl. Bühner

---

<sup>110</sup> Die Befragung wurde konzipiert, um erste Hinweise auf die Validität und Nützlichkeit des Modells zu erhalten. Sie soll die Grundlage für die weiterführende Modellevaluation und -validierung legen. Für die umfassende, d.h. das komplette Modell betreffende Validierung kann die vorliegende Befragung als Pre-Test angesehen werden.



2006, S. 96ff.). Die ermittelten Werte sind differenziert nach Skalen in Tabelle 5.1 aufgelistet.

Tabelle 5.1: Interne Konsistenzen der deduktiv entwickelten Skalen zur Ermittlung der inhaltlichen Validität und Nützlichkeit des Kompetenzmodellausschnitts

Skala	Berechneter Cronbach- $\alpha$ -Koeffizient	Ermittelte Trennschärfen $r_{jt}$ der Skalenitems <sup>111</sup>
Wichtigkeit der erfassten beruflichen Teilaufgaben von Erziehern	,724	,171 - ,644 <sup>112</sup>
Vollständigkeit der Abbildung der Wissensanforderungen in den inhaltsbezogenen Aufgabenmengen	,913	,648 - ,836
Transparenz der Beschreibung der Wissensanforderungen in den inhaltsbezogenen Aufgabenmengen	,928	,678 - ,859
Hinreichend genaue Beschreibung der Wissensanforderungen in den inhaltsbezogenen Aufgabenmengen	,939	,736 - ,891
Praxisbezug der beschriebenen Wissensanforderungen der inhaltsbezogenen Aufgabenmengen	,922	,645 - ,837
Eignung der angegebenen Aufgabenlösungen zu den inhaltsbezogenen Aufgabenmengen	,927	,727 - ,860
Vollständigkeit der Abbildung der Handlungsanforderungen in den verhaltensbezogenen Aufgabenmengen	,937	,706 - ,887
Transparenz der Beschreibung der Handlungsanforderungen in den verhaltensbezogenen Aufgabenmengen	,934	,762 - ,860
Hinreichend genaue Beschreibung der Handlungsanforderungen in den verhaltensbezogenen Aufgabenmengen	,948	,805 - ,897
Praxisbezug der beschriebenen Handlungsanforderungen in den verhaltensbezogenen Aufgabenmengen	,952	,806 - ,896
Eignung der angegebenen Aufgabenlösungen zu den verhaltensbezogenen Aufgabenmengen	,958	,842 - ,907
Modellgesamtbewertung	,820	,222 - ,783 <sup>113</sup>
Modellnutzen	,921	,673 - ,895

Die hohen Werte der Cronbach- $\alpha$ -Koeffizienten in Tabelle 5.1 deuten auf eine mittlere bis hohe Reliabilität der Skalen hin (vgl. Bühner 2006, S. 140).

Die Werte der Trennschärfekoeffizienten sprechen für eine hohe Trennschärfe der einzelnen Skalen-Items (vgl. u.a. ebd.; Lienert & Ratz 1998, S. 78).

### Methoden der quantitativen Analyse

Die erhobenen Daten wurden in das Statistikprogramm IBM SPSS Statistics 22 geladen und zunächst bereinigt. Entfernt wurden von SoSci Survey automatisch angelegte Variablen, die nicht im Fokus der Auswertung standen (z.B. ID-Nummer des Befragten,

<sup>111</sup> Da mehrere Items die Skala bildeten, wird jeweils der Wert des Items mit der niedrigsten und mit der höchsten Trennschärfe angegeben.

<sup>112</sup> Zwei Items wiesen mit  $r_{jt} = ,171$  und  $r_{jt} = ,283$  eine geringere Trennschärfe auf als die übrigen Items. Da es sich jedoch um dieselben Fragestellungen handelte wie bei den Items mit höheren Trennschärfekoeffizienten und diese nur im Bezug zur dargestellten beruflichen Teilaufgabe variierten, ist anzunehmen, dass die Trennschärfe durch den hohen Mittelwert (hohe positive Zustimmung zur Aussage) beeinflusst wurde (vgl. Bühner 2006, S. 96).

<sup>113</sup> Ein Item wies eine niedrige Trennschärfe von  $r_{jt} = ,222$  auf. Hier handelte es sich um das Item „sprachliche Verständlichkeit“, das einen hohen Mittelwert (hohe positive Zustimmung zur Aussage) aufwies. Es ist davon auszugehen, dass der Mittelwert die Trennschärfe negativ beeinflusst hat (vgl. Bühner 2006, S. 96).

Startzeitpunkt, Interviewart, Befragungsdauer). Anschließend wurden die Datensätze auf fehlende Antworten (Missing-Werte) überprüft. Interviews, bei denen mehr als 12 Items (entspricht 15% der insgesamt 80 Items) unbeantwortet blieben, wurden aus der Analyse ausgeschlossen<sup>114</sup>. Dadurch reduzierte sich der Datensatz auf 50 auswertbare Befragungen. Zur deskriptiven Beschreibung dieser Daten wurde zunächst die Rücklaufquote differenziert nach den drei Gruppierungen und den dazugehörigen befragten Expertenuntergruppen ausgewertet. Dies erforderte die Transformierung der Variable „Einrichtungszugehörigkeit“ in eine neue Variable „Gruppenzugehörigkeit“, welche aus drei Werten im Sinne der drei Gruppen/Stichproben besteht (anstelle der zuvor acht Variablenwerte). Dazu wurde die SPSS-Programmfunktion „Umkodieren in eine neue Variable“ angewendet.

Zur deskriptiven Beschreibung der Daten wurden anschließend die Skalenverteilungen analysiert, indem Berechnungen zur Häufigkeitsverteilung, den Mittelwerten und Standardabweichungen (Verteilungsanalyse, vgl. Eckstein 2012, S. 51ff.) der skalenzugehörigen Variablen für die einzelnen im Modellausschnitt präsentierten beruflichen Teilaufgaben durchgeführt wurden. Für jede Teilaufgabe wurde die absolute Anzahl und deren prozentualer Anteil an der Gesamtbewertung für die fünf Skalenstufen („stimme gar nicht zu“ bis „stimme voll zu“), sowie der Mittelwert und die Standardabweichung erfasst.

Um konkretere Informationen über die Abhängigkeit der Befragungsergebnisse von der Gruppenzugehörigkeit der befragten Experten zu gewinnen, wurden Mittelwertanalysen durchgeführt. Aufgrund der Stichprobengröße von  $n = 50$  und des Skalenniveaus der unabhängigen Variablen konnte der klassische t-Test nicht angewendet werden (vgl. ebd., S. 108; Janssen & Laatz 2013, S. 601). Stattdessen erfolgte die Analyse mit zwei verteilungsfreien, d.h. nicht-parametrischen Tests (Kruskal-Wallis H-Test, Jonckheere-Terpstra-Test, vgl. Janssen & Laatz 2013, S. 635ff.) für die drei unabhängigen Stichproben (Wissenschaftler, Praktiker, Sonstige). Die Ergebnisse wurden durch die Berechnung der Eta-Koeffizienten (auf Basis exakter Tests) zur Ermittlung der Korrelation zwischen den Variablen (Gruppenzugehörigkeit und Ratingvariablen) abgesichert (vgl. ebd., S. 279).

Darüber hinaus wurden die Bewertungsverteilungen mit Hilfe des Kolmogorov-Smirnov Z-Test und der Mann-Whitney U-Test auf eine Abhängigkeit von den Variablen „Praxiserfahrung in der Erzieherausbildung“ und „eigene Berufsausbildung als Staatlich anerkannter Erzieher des Experten“ untersucht.

---

<sup>114</sup> Die ausgeschlossenen Interviews enthielten zumeist nur Angaben für die ersten drei Items (Einrichtungszugehörigkeit, Berufserfahrung in der Erzieherausbildung und eigene Qualifizierung als Erzieher). 14 Interviews wurden nur bis zur vierten Frage (14. Item) beantwortet. Zwei weitere Interviews wurden zwar vollständig bearbeitet, aber bei den modellspezifischen Fragen „kann ich nicht beurteilen“ ausgefüllt. Diese wurden ebenfalls von der Auswertung ausgeschlossen.

## 5.2.2 Darstellung der Befragungsergebnisse

### 5.2.2.1 Rücklaufquote und Stichprobenmerkmale

Insgesamt öffneten 93 Experten den Fragebogen, wobei ihn nur 50 Teilnehmer ausfüllten. Diese Datensätze ( $n = 50$ ) entsprechen einer Rücklaufquote von 25,0%. In Tabelle 5.2 ist die Anzahl der Teilnehmer pro Gruppe in absoluten Zahlen und ihrem prozentualen Anteil an der eingeladenen Gesamtstichprobe aufgeführt.

Tabelle 5.2: Rücklaufquote differenziert nach Gruppenzugehörigkeit (absolut und in Prozent)

Expertengruppe	Gruppenzusammensetzung	Stichprobe	Rücklauf	
			$\Sigma$	in %
Wissenschaftler	Professoren und Wissenschaftliche Mitarbeiter an Fachhochschulen und Universitäten	39	8	20,5
Praktiker	Fachschulleiter	57	19	33,3
	Einrichtungsleitungen	90	16	17,8
Sonstige	Fachverband/-verein	7	3	42,9
	Jugendamt	2	1	50,0
	Gewerkschaftsvertreter	4	0	0,0
	Sonstige	0	3	300*
<b><math>\Sigma</math></b>		<b>199</b>	<b>50</b>	
<b>in %</b>		<b>100</b>	<b>25</b>	

\* Die Auswahlmöglichkeit „Sonstige“ haben drei Teilnehmer gewählt. Es ist davon auszugehen, dass es sich um Erzieher handelt, die stellvertretend für eine Gewerkschaft an der Befragung teilgenommen haben und aus diesem Grund die Option genutzt haben.

In der Praktiker-Gruppe nahmen 33,3% der eingeladenen Fachschulleiter und 17,8% der Einrichtungsleiter teil. Fasst man beide zusammen, dann ergibt sich für diese Gruppe eine Rücklaufquote von 23,8%. Die Praktiker-Gruppe bestimmt damit den größten Anteil der Stichprobe ( $n = 35$ ). In der Wissenschaftler-Gruppe war die Teilnahmebereitschaft mit 20,5% geringer. Nur acht Experten dieser Gruppe beteiligten sich an der Online-Befragung und beantworteten alle Fragebogenitems. Von den eingeladenen sonstigen Personen (Fachverbände/-vereine, Jugendamt, Gewerkschaften) nahmen 53,8% ( $n = 7$ ) teil.

Für die Zusammensetzung der Stichprobe ergibt sich folgende prozentuale Verteilung: 70,0% Praktiker ( $n = 35$ ), 16,0% Wissenschaftler ( $n = 8$ ) und 14,0% Sonstige ( $n = 7$ ).

Von den Teilnehmern verfügen 84,0% ( $n = 42$ ) über Praxiserfahrungen in der Erzieherausbildung. Darüber hinaus haben 44,0% ( $n = 22$ ) selbst eine Berufsausbildung zum Staatlich anerkannten Erzieher absolviert.

### 5.2.2.2 Verteilungsanalysen

Die Inhaltsvalidität des Modellausschnitts wird mit Hilfe der gebildeten Skalen ermittelt. Sie erfassen die Bewertungen der Experten zu den einzelnen Validitätsindikatoren

über die verschiedenen, im Modellausschnitt dargestellten, beruflichen Teilaufgaben hinweg.

Die erste Skala erfasste die Einschätzung der Experten zur Bedeutung/Wichtigkeit der im Modellausschnitt erfassten beruflichen Teilaufgaben. Die diesbezüglichen Befragungsergebnisse sind in Tabelle 5.3 dargestellt.

Tabelle 5.3: Häufigkeitsverteilungen der abgegebenen Ratings zur Skala „Wichtigkeit der erfassten beruflichen Teilaufgaben von Erziehern“<sup>115</sup> (n = 50<sup>116</sup>)

Erfasste Teilaufgabe	Gültige Antworten	Bewertungen					Mittelwert	Standardabweichung
		stimme gar nicht zu	stimme eher nicht zu	unentschieden	stimme eher zu	stimme voll zu		
Entwicklungsprozesse fachlich beurteilen	49	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	5 (10,0%)	44 (88,0%)	4,90	,306
Entwicklungsprozesse gestalten (allgemein)	48	0 (0,0%)	0 (0,0%)	1 (2,0%)	4 (8,0%)	43 (86,0%)	4,88	,393
Entwicklungsprozesse gestalten, Aspekt Transitionen	49	0 (0,0%)	0 (0,0%)	7 (14,0%)	12 (24,0%)	30 (60,0%)	4,47	,739
Entwicklungsprozesse gestalten, Aspekt Gender	48	1 (2,0%)	1 (2,0%)	3 (6,0%)	18 (36,0%)	25 (50,0%)	4,35	,863
Entwicklungsprozesse gestalten, Aspekt Inklusion	47	1 (2,0%)	0 (0,0%)	3 (6,0%)	11 (22,0%)	32 (64,0%)	4,55	,802
Bildungsprozesse begleiten und fördern	46	0 (0,0%)	0 (0,0%)	5 (10,0%)	6 (12,0%)	35 (70,0%)	4,65	,674
<b>Σ</b>	<b>287</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>19</b>	<b>56</b>	<b>209</b>		
<b>in %</b>	<b>95,7</b>	<b>0,7</b>	<b>0,3</b>	<b>6,3</b>	<b>18,7</b>	<b>69,7</b>		

Aus den in Tabelle 5.3 aufgeführten Mittelwerten pro Teilaufgabe (zwischen 4,35 und 4,90) und der prozentualen Gesamtverteilung geht hervor, dass die Mehrheit der Befragten die im Modell erfassten beruflichen Aufgaben als wichtig beurteilt. Für die Aussage „Die Teilaufgabe ... ist eine wichtige berufliche Aufgabe von Erzieherinnen/Erziehern.“ ergab sich über die sechs Teilaufgaben hinweg folgende Ratingverteilung: 0,7% der Antworten ( $n_A^{117} = 2$ ) entfielen auf die Kategorie „stimme gar nicht zu“, 0,3% ( $n_A = 1$ ) auf die Kategorie „stimme eher nicht zu“, 6,3% ( $n_A = 19$ ) auf die Antwortalternative „unentschieden“, 18,7% der Antworten ( $n_A = 56$ ) auf die Kategorie „stimme eher zu“ und 69,7% ( $n_A = 209$ ) auf die Kategorie „stimme voll zu“.

<sup>115</sup> Die Zellen enthalten die absoluten Zahlen und in Klammern die prozentualen Anteile am Rating pro Skalennitem (pro beruflicher Teilaufgabe). Diese Festlegung gilt auch für die nachstehenden Tabellen.

<sup>116</sup> Dargestellt sind nur die Verteilungen der gültigen Antworten. Im Statistikprogramm SPSS wurden Antworten, bei denen die Bewertung mit der Antwortmöglichkeit „kann ich nicht beurteilen“ abgegeben wurden, als nicht gültig gewertet. Entsprechend ist zu beachten, dass die Zeilen-Summe der prozentualen Verteilungen nicht immer 100% (n = 50) ergibt. Das trifft auch für alle nachfolgenden Tabellen zu.

<sup>117</sup> Um eine Verwechslung zwischen der Anzahl an Befragten (n) und der Anzahl an Antworten innerhalb einer Skala zu vermeiden, wird die Antwortanzahl mit  $n_A$  gekennzeichnet.

Das Ergebnis deutet darauf hin, dass die Experten die Meinung vertreten, dass das Kompetenzmodell im dargestellten Ausschnitt die beruflichen Kernaufgaben im Bereich „Begleitung von Bildungs- und Entwicklungsprozessen“ erfasst.

#### 5.2.2.2.1 Häufigkeitsverteilungen der Ratings zu den inhaltsbezogenen Aufgabenmengen

Im Fokus der Analyse standen die Häufigkeitsverteilungen zu den zentralen Validitätsindikatoren „Vollständigkeit“, „Transparenz“, „Genauigkeit“ und „Praxisbezug“ der Aufgabenmengen und „Eignung“ der Aufgabenlösungen. Die Ergebnisse werden im Folgenden getrennt für die inhalts- und verhaltensbezogenen Aufgabenmengen dargestellt. Für die inhaltsbezogenen Aufgabenmengen im Modellausschnitt wurden mit Hilfe des Online-Fragebogens die Validitätskriterien in Bezug auf die mit den Berufsaufgaben verbundenen Wissensanforderungen erfasst. Die folgenden Tabellen 5.4 bis 5.8 enthalten die absoluten und prozentualen Verteilungen der Expertenratings, die Mittelwerte und Standardabweichungen, die für die einzelnen im Modell erfassten Teilaufgaben aufgelistet sind.

Tabelle 5.4: Häufigkeitsverteilungen der abgegebenen Ratings zur Skala „Vollständigkeit der Abbildung der Wissensanforderungen in den inhaltsbezogenen Aufgabenmengen“ (n = 50)

Erfasste Teilaufgabe	Gültige Antworten	Bewertungen					Mittelwert	Standardabweichung
		stimme gar nicht zu	stimme eher nicht zu	unentschieden	stimme eher zu	stimme voll zu		
Entwicklungsprozesse fachlich beurteilen	49	1 (2,0%)	3 (6,0%)	8 (16,0%)	25 (50,0%)	12 (24,0%)	3,90	,918
Entwicklungsprozesse gestalten (allgemein)	49	1 (2,0%)	6 (12,0%)	5 (10,0%)	25 (50,0%)	12 (24,0%)	3,84	1,007
Entwicklungsprozesse gestalten, Aspekt Transitionen	49	2 (4,0%)	4 (8,0%)	7 (14,0%)	28 (56,0%)	8 (16,0%)	3,73	,974
Entwicklungsprozesse gestalten, Aspekt Gender	47	1 (2,0%)	5 (10,0%)	4 (8,0%)	27 (54,0%)	10 (20,0%)	3,85	,955
Entwicklungsprozesse gestalten, Aspekt Inklusion	47	2 (4,0%)	7 (14,0%)	6 (12,0%)	22 (44,0%)	10 (20,0%)	3,66	1,109
Bildungsprozesse begleiten und fördern	47	3 (6,0%)	3 (6,0%)	8 (16,0%)	26 (52,0%)	7 (14,0%)	3,66	1,027
<b>Σ</b>	<b>288</b>	<b>10</b>	<b>28</b>	<b>38</b>	<b>153</b>	<b>59</b>		
<b>in %</b>	<b>96</b>	<b>3,3</b>	<b>9,3</b>	<b>12,7</b>	<b>51,0</b>	<b>19,7</b>		

Aus Tabelle 5.4, d.h. aus den prozentualen Verteilungen der Ratings zur Aussage „Die inhaltsbezogenen Aufgabenmengen [...] bilden das zur Bewältigung der beruflichen Teilaufgabe erforderliche Wissen vollständig ab.“ und den Mittelwerten (zwischen 3,66 und 3,90) geht hervor, dass die Einschätzungstendenz der Experten in Richtung einer Zustimmung geht. Insgesamt, d.h. über alle Teilaufgaben hinweg ergab sich folgende Ratingverteilung: 3,3% der Antworten ( $n_A = 10$ ) entfielen auf die Kategorie „stimme gar nicht zu“, 9,3% ( $n_A = 28$ ) auf die Kategorie „stimme eher nicht zu“, 12,7% ( $n_A = 38$ ) auf die Antwortalternative „unentschieden“<sup>118</sup>, 51,0% der Antworten ( $n_A = 153$ ) auf die Kategorie „stimme eher zu“ und 19,7% ( $n_A = 59$ ) auf die Kategorie „stimme voll zu“.

Insgesamt sprechen die Ergebnisse dafür, dass die Befragten der Ansicht sind, dass die inhaltsbezogenen Aufgabenmengen im Aspekt „Vollständigkeit der Abbildung der Wissensanforderungen“ inhaltlich valide sind.

Eine ähnliche Einschätzung ergibt sich auch für den Validitätsaspekt „Transparenz der Anforderungsbeschreibungen“ (vgl. Tabelle 5.5).

Tabelle 5.5: Häufigkeitsverteilungen der abgegebenen Ratings zur Skala „Transparenz der Beschreibung der Wissensanforderungen in den inhaltsbezogenen Aufgabenmengen“ ( $n = 50$ )

Erfasste Teilaufgabe	Gültige Antworten	Bewertungen					Mittelwert	Standardabweichung
		stimme gar nicht zu	stimme eher nicht zu	unentschieden	stimme eher zu	stimme voll zu		
Entwicklungsprozesse fachlich beurteilen	48	0 (0,0%)	7 (14,0%)	5 (10,0%)	24 (48,0%)	12 (24,0%)	3,85	,987
Entwicklungsprozesse gestalten (allgemein)	49	2 (4,0%)	1 (2,0%)	14 (28,0%)	21 (42,0%)	11 (22,0%)	3,78	,963
Entwicklungsprozesse gestalten, Aspekt Transitionen	48	1 (2,0%)	5 (10,0%)	5 (10,0%)	28 (56,0%)	9 (18,0%)	3,81	,938
Entwicklungsprozesse gestalten, Aspekt Gender	47	2 (4,0%)	2 (4,0%)	7 (14,0%)	29 (58,0%)	7 (14,0%)	3,79	,907
Entwicklungsprozesse gestalten, Aspekt Inklusion	47	2 (4,0%)	5 (10,0%)	10 (20,0%)	22 (44,0%)	8 (16,0%)	3,62	1,033
Bildungsprozesse begleiten und fördern	47	4 (8,0%)	2 (4,0%)	8 (16,0%)	19 (38,0%)	14 (28,0%)	3,79	1,178
<b>Σ</b>	<b>286</b>	<b>11</b>	<b>22</b>	<b>49</b>	<b>143</b>	<b>61</b>		
<b>in %</b>	<b>95,3</b>	<b>3,7</b>	<b>7,3</b>	<b>16,3</b>	<b>47,7</b>	<b>20,3</b>		

Aus der Ergebnisdarstellung in Tabelle 5.5 geht hervor, dass die Experten der Aussage „Die inhaltsbezogenen Aufgabenmengen [...] beschreiben transparent, über welches

<sup>118</sup> Auf die Problematik der „unentschieden“-Bewertung wird im Interpretationsteil (vgl. 5.2.3) näher eingegangen.

*Fach- und Methodenwissen Erzieherinnen/Erzieher in der Praxis verfügen müssen.*“ tendenziell zustimmen. Dafür sprechen zum einen die errechneten Mittelwerte pro Teilaufgabe, die zwischen 3,62 und 3,85 schwanken und zum anderen die prozentualen Antwortverteilungen insgesamt. Über die sechs Teilaufgaben hinweg wurde folgende Ratingverteilung erfasst: 3,7% der Antworten ( $n_A = 11$ ) entfielen auf die Kategorie „stimme gar nicht zu“, 7,3% ( $n_A = 22$ ) auf die Kategorie „stimme eher nicht zu“, 16,3% ( $n_A = 49$ ) auf die Antwortalternative „unentschieden“, 47,7% der Antworten ( $n_A = 143$ ) auf die Kategorie „stimme eher zu“ und 20,3% ( $n_A = 61$ ) auf die Kategorie „stimme voll zu“.

Die hohe Zustimmung unterstützt die Annahme, dass die inhaltsbezogenen Aufgabemengen im Aspekt „Transparenz der Anforderungsbeschreibungen“ inhaltlich valide sind.

Auch für den Aspekt „Hinreichend genaue Beschreibung der Wissensanforderungen“ zeigt sich eine ähnliche Bewertungstendenz der Experten (vgl. Tabelle 5.6).

Tabelle 5.6: Häufigkeitsverteilungen der abgegebenen Ratings zur Skala „Hinreichend genaue Beschreibung der Wissensanforderungen in den inhaltsbezogenen Aufgabemengen“ ( $n = 50$ )

Erfasste Teilaufgabe	Gültige Antworten	Bewertungen					Mittelwert	Standardabweichung
		stimme gar nicht zu	stimme eher nicht zu	unentschieden	stimme eher zu	stimme voll zu		
Entwicklungsprozesse fachlich beurteilen	48	1 (2,0%)	6 (12,0%)	15 (30,0%)	18 (36,0%)	8 (16,0%)	3,54	,988
Entwicklungsprozesse gestalten (allgemein)	49	2 (4,0%)	6 (12,0%)	14 (28,0%)	17 (34,0%)	10 (20,0%)	3,55	1,081
Entwicklungsprozesse gestalten, Aspekt Transitionen	49	1 (2,0%)	8 (16,0%)	8 (16,0%)	22 (44,0%)	10 (20,0%)	3,65	1,052
Entwicklungsprozesse gestalten, Aspekt Gender	47	2 (4,0%)	3 (6,0%)	6 (12,0%)	27 (54,0%)	9 (18,0%)	3,81	,970
Entwicklungsprozesse gestalten, Aspekt Inklusion	46	3 (6,0%)	7 (14,0%)	6 (12,0%)	22 (44,0%)	8 (16,0%)	3,54	1,149
Bildungsprozesse begleiten und fördern	47	3 (6,0%)	2 (4,0%)	13 (26,0%)	19 (38,0%)	10 (20,0%)	3,66	1,069
<b><math>\Sigma</math></b>	<b>286</b>	<b>12</b>	<b>32</b>	<b>62</b>	<b>125</b>	<b>55</b>		
<b>in %</b>	<b>95,3</b>	<b>4,0</b>	<b>10,7</b>	<b>20,7</b>	<b>41,6</b>	<b>18,3</b>		

Für die Skala ergab sich über die sechs Teilaufgaben hinweg folgende Ratingverteilung: 4,0% der Antworten ( $n_A = 12$ ) entfielen auf die Kategorie „stimme gar nicht zu“, 10,7% ( $n_A = 32$ ) auf die Kategorie „stimme eher nicht zu“, 20,7% ( $n_A = 62$ ) auf die Antwortalternative „unentschieden“, 41,6% der Antworten ( $n_A = 125$ ) auf die Kategorie „stimme eher zu“ und 18,3% ( $n_A = 55$ ) auf die Kategorie „stimme voll zu“.

Anhand der Ergebnisdarstellung in Tabelle 5.6 ist zu erkennen, dass für drei berufliche Aufgaben („Entwicklungsprozesse gestalten allgemein“, „Entwicklungsprozesse gestalten, Aspekt Transition“ und „Entwicklungsprozesse gestalten, Aspekt Inklusion“) jeweils von rund einem Fünftel der Experten die Beschreibungen für nicht hinreichend genau eingeschätzt werden<sup>119</sup>. Im direkten Vergleich zum prozentualen Anteil der Zustimmungen<sup>120</sup> pro Teilaufgabe und anhand der Mittelwerte (zwischen 3,54 und 3,81) ist erkennbar, dass dennoch eine grundlegende Zustimmung zur Aussage *„Die inhaltsbezogenen Aufgabenmengen [...] beschreiben das in der Praxis erforderliche Fach- und Methodenwissen hinreichend genau.“* besteht.

Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Experten die Meinung vertreten, dass die präzentierten inhaltsbezogenen Aufgabenmengen im Aspekt „Hinreichend genaue Anforderungsbeschreibung“ inhaltlich valide sind.

Mit einer eigenen Skala wurde der Validitätsaspekt „Praxisbezug der Anforderungsbeschreibungen“ erfasst. Hierbei zeigt sich im Vergleich zu den anderen Skalen eine etwas geringere Anzahl an Zustimmungen zur Aussage *„Die Beschreibungen in den inhaltsbezogenen Aufgabenmengen [...] entsprechen den realen Berufsanforderungen der Praxis.“* (vgl. Tabelle 5.7). Insgesamt, d.h. über alle Teilaufgaben hinweg ergab sich folgende Ratingverteilung: 4,7% der Antworten ( $n_A = 14$ ) entfielen auf die Kategorie „stimme gar nicht zu“, 14,0% ( $n_A = 42$ ) auf die Kategorie „stimme eher nicht zu“, 21,0% ( $n_A = 63$ ) auf die Antwortalternative „unentschieden“, 38,3% der Antworten ( $n_A = 115$ ) auf die Kategorie „stimme eher zu“ und 15,7% ( $n_A = 47$ ) auf die Kategorie „stimme voll zu“.

Wird der Anteil an Neutralbewertungen (Antwortalternative „unentschieden“) außer Acht gelassen, dann ist eine deutlich höhere Anzahl an positiven Bewertungen (insgesamt 54,0%) als an negativen (insgesamt 18,7%) zu verzeichnen<sup>121</sup>. Dafür sprechen auch die errechneten Mittelwerte, die zwischen 3,30 und 3,62 schwanken.

Insgesamt unterstützen die Ergebnisse die Annahme, dass die inhaltsbezogenen Aufgabenmengen im Aspekt „Praxisbezug der Anforderungsbeschreibungen“ inhaltlich valide sind.

---

<sup>119</sup> Die Antworten der Kategorie „stimme gar nicht zu“ und „stimme eher nicht zu“ wurden bei dieser Aussage zusammengefasst betrachtet (pro Teilaufgabe).

<sup>120</sup> Die Antworten der Kategorie „stimme eher zu“ und „stimme voll zu“ wurden bei dieser Aussage zusammengefasst betrachtet (pro Teilaufgabe).

<sup>121</sup> Zusammengefasst wurden die Beurteilungen der Antwortalternativen „stimme eher zu“ und „stimme voll zu“ zu der Kernaussage „positive Bewertungen“ und die Beurteilungen der Antwortalternativen „stimme gar nicht zu“ und „stimme eher nicht zu“ zur Kernaussage „negative Bewertungen“.



Tabelle 5.7: Häufigkeitsverteilungen der abgegebenen Ratings zur Skala „Praxisbezug der beschriebenen Wissensanforderungen der inhaltsbezogenen Aufgabenmengen“ (n = 50)

Erfasste Teilaufgabe	Gültige Antworten	Bewertungen					Mittelwert	Standardabweichung
		stimme gar nicht zu	stimme eher nicht zu	unentschieden	stimme eher zu	stimme voll zu		
Entwicklungsprozesse fachlich beurteilen	48	1 (2,0%)	8 (16,0%)	9 (18,0%)	21 (42,0%)	9 (18,0%)	3,60	1,047
Entwicklungsprozesse gestalten (allgemein)	48	3 (6,0%)	8 (16,0%)	16 (32,0%)	13 (26,0%)	8 (16,0%)	3,31	1,133
Entwicklungsprozesse gestalten, Aspekt Transitionen	47	1 (2,0%)	12 (24,0%)	11 (22,0%)	18 (36,0%)	5 (10,0%)	3,30	1,041
Entwicklungsprozesse gestalten, Aspekt Gender	45	3 (6,0%)	4 (8,0%)	8 (16,0%)	22 (44,0%)	8 (16,0%)	3,62	1,093
Entwicklungsprozesse gestalten, Aspekt Inklusion	46	2 (4,0%)	9 (18,0%)	5 (10,0%)	21 (42,0%)	9 (18,0%)	3,57	1,148
Bildungsprozesse begleiten und fördern	47	4 (8,0%)	1 (2,0%)	14 (28,0%)	20 (40,0%)	8 (16,0%)	3,57	1,078
<b>Σ</b>	<b>281</b>	<b>14</b>	<b>42</b>	<b>63</b>	<b>115</b>	<b>47</b>		
<b>in %</b>	<b>93,7</b>	<b>4,7</b>	<b>14,0</b>	<b>21,0</b>	<b>38,3</b>	<b>15,7</b>		

Aus der Ergebnisdarstellung in Tabelle 5.8 kann entnommen werden, dass auch im Validitätsaspekt „Eignung der Aufgabenlösungen“ eine hohe Zustimmung zur Aussage „Die angegebenen Aufgabenlösungen der inhaltsbezogenen Aufgabenmengen [...] entsprechen Lösungsansätzen, die zur Bewältigung der beruflichen Teilaufgabe geeignet sind.“ erfolgte. Für diese Skala ergab sich über alle Teilaufgaben hinweg folgende Ratingverteilung: 6,0% der Antworten ( $n_A = 18$ ) entfielen auf die Kategorie „stimme gar nicht zu“, 8,0% ( $n_A = 24$ ) auf die Kategorie „stimme eher nicht zu“, 20,0% ( $n_A = 60$ ) auf die Antwortalternative „unentschieden“, 40,7% der Antworten ( $n_A = 60$ ) auf die Kategorie „stimme eher zu“ und 20,0% ( $n_A = 60$ ) auf die Kategorie „stimme voll zu“.

Die prozentualen Verteilungen und die errechneten Mittelwerte pro Teilaufgabe (zwischen 3,41 und 3,83) sprechen dafür, dass die Experten der Ansicht sind, dass die präsentierten inhaltsbezogenen Aufgabenmengen den Anforderungen der Praxis entsprechen. Entsprechend ist die inhaltliche Validität der inhaltsbezogenen Aufgabenmengen in diesem Aspekt anzunehmen.

Tabelle 5.8: Häufigkeitsverteilungen der abgegebenen Ratings zur Skala „Eignung der angegebenen Aufgabenlösungen zu den inhaltsbezogenen Aufgabenmengen“ (n = 50)

Erfasste Teilaufgabe	Gültige Antworten	Bewertungen					Mittelwert	Standardabweichung
		stimme gar nicht zu	stimme eher nicht zu	unentschieden	stimme eher zu	stimme voll zu		
Entwicklungsprozesse fachlich beurteilen	49	0 (0,0%)	6 (12,0%)	11 (22,0%)	23 (46,0%)	9 (18,0%)	3,71	,913
Entwicklungsprozesse gestalten (allgemein)	49	3 (6,0%)	2 (4,0%)	14 (28,0%)	22 (44,0%)	8 (16,0%)	3,61	1,017
Entwicklungsprozesse gestalten, Aspekt Transitionen	48	5 (10,0%)	7 (14,0%)	8 (16,0%)	18 (36,0%)	10 (20,0%)	3,44	1,270
Entwicklungsprozesse gestalten, Aspekt Gender	46	3 (6,0%)	1 (2,0%)	7 (14,0%)	25 (50,0%)	10 (20,0%)	3,83	1,018
Entwicklungsprozesse gestalten, Aspekt Inklusion	45	3 (6,0%)	6 (12,0%)	8 (16,0%)	16 (32,0%)	12 (24,0%)	3,62	1,211
Bildungsprozesse begleiten und fördern	47	4 (8,0%)	2 (4,0%)	12 (24,0%)	18 (36,0%)	11 (22,0%)	3,64	1,150
<b>Σ</b>	<b>284</b>	<b>18</b>	<b>24</b>	<b>60</b>	<b>122</b>	<b>60</b>		
<b>in %</b>	<b>94,7</b>	<b>6,0</b>	<b>8,0</b>	<b>20,0</b>	<b>40,7</b>	<b>20,0</b>		

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die skalenbezogenen Befragungsergebnisse grundlegend für die inhaltliche Validität der inhaltsbezogenen Aufgabenmengen sprechen. Für alle Validitätsindikatoren ergab sich eine mehrheitlich positive Beurteilung durch die befragten Experten, was sowohl die prozentualen Gesamtverteilungen als auch die errechneten Mittelwerte belegen.

Im Folgenden werden die Ergebnisse zu den verhaltensbezogenen Aufgabenmengen dargestellt.

#### 5.2.2.2.2 Häufigkeitsverteilungen der Ratings zu den verhaltensbezogenen Aufgabenmengen

Für die verhaltensbezogenen Aufgabenmengen im Modellausschnitt wurden mit Hilfe des Online-Fragebogens die Validitätskriterien in Bezug auf die mit den Berufsaufgaben verbundenen Handlungsanforderungen erfasst. Die folgenden Tabellen 5.9 bis 5.13 enthalten die absoluten und prozentualen Verteilungen der Expertenratings, die Mittelwerte und Standardabweichungen, die für die einzelnen im Modell erfassten Teilaufgaben aufgelistet sind.

Aus Tabelle 5.9, d.h. aus den prozentualen Verteilungen der Ratings zur Aussage „Die verhaltensbezogenen Aufgabenmengen [...] bilden das zur Bewältigung der beruflichen Teilaufgabe erforderliche praktische Handeln vollständig ab.“ und den Mittelwerten

(zwischen 3,15 und 3,62) geht hervor, dass die Einschätzungstendenz der Experten in Richtung einer Zustimmung geht. Insgesamt, d.h. über alle Teilaufgaben hinweg ergab sich folgende Ratingverteilung: 7,0% der Antworten ( $n_A = 21$ ) entfielen auf die Kategorie „stimme gar nicht zu“, 17,3% ( $n_A = 52$ ) auf die Kategorie „stimme eher nicht zu“, 19,3% ( $n_A = 58$ ) auf die Antwortalternative „unentschieden“, 33,0% der Antworten ( $n_A = 99$ ) auf die Kategorie „stimme eher zu“ und 17,7% ( $n_A = 53$ ) auf die Kategorie „stimme voll zu“.

Bei drei der aufgeführten beruflichen Teilaufgaben („Entwicklungsprozesse gestalten allgemein“, „Entwicklungsprozesse gestalten, Aspekt Transitionen“ und „Bildungsprozesse begleiten und fördern“) zeigt sich eine höhere Anzahl an Ablehnungen zur Aussage (zwischen 20,0% und 33,0%). Zwar liegen (bei Ausblendung der Kategorie „unentschieden“) die prozentualen Anteile der Zustimmungen demgegenüber höher, doch sollte in einer Folgeuntersuchung auf diesen Aspekt und die genannten Teilaufgaben verstärkt geachtet werden. Sollten sich die Ergebnisse in dieser (umfangreicher angelegten) Untersuchung bestätigen, sind die entsprechenden Aufgabenmengen zu überarbeiten.

Tabelle 5.9: Häufigkeitsverteilungen der abgegebenen Ratings zur Skala „Vollständigkeit der Abbildung der Handlungsanforderungen in den verhaltensbezogenen Aufgabenmengen“ ( $n = 50$ )

Erfasste Teilaufgabe	Gültige Antworten	Bewertungen					Mittelwert	Standardabweichung
		stimme gar nicht zu	stimme eher nicht zu	unentschieden	stimme eher zu	stimme voll zu		
Entwicklungsprozesse fachlich beurteilen	47	3 (6,0%)	8 (16,0%)	9 (18,0%)	17 (34,0%)	10 (20,0%)	3,49	1,196
Entwicklungsprozesse gestalten (allgemein)	49	3 (11,0%)	11 (22,0%)	12 (24,0%)	12 (24,0%)	11 (22,0%)	3,35	1,234
Entwicklungsprozesse gestalten, Aspekt Transitionen	49	3 (6,0%)	13 (26,0%)	8 (16,0%)	17 (34,0%)	8 (16,0%)	3,29	1,208
Entwicklungsprozesse gestalten, Aspekt Gender	45	4 (8,0%)	2 (4,0%)	10 (20,0%)	20 (40,0%)	9 (18,0%)	3,62	1,134
Entwicklungsprozesse gestalten, Aspekt Inklusion	47	5 (10,0%)	11 (22,0%)	10 (20,0%)	14 (28,0%)	7 (14,0%)	3,15	1,251
Bildungsprozesse begleiten und fördern	46	3 (6,0%)	7 (14,0%)	9 (18,0%)	19 (38,0%)	8 (16,0%)	3,48	1,150
<b>Σ</b>	<b>283</b>	<b>21</b>	<b>52</b>	<b>58</b>	<b>99</b>	<b>53</b>		
<b>in %</b>	<b>94,3</b>	<b>7,0</b>	<b>17,3</b>	<b>19,3</b>	<b>33,0</b>	<b>17,7</b>		

Aufgrund des Gesamtbildes der Ergebnisdarstellung (prozentuale Gesamtverteilung der Ratings) wird die Annahme unterstützt, dass die Mehrheit der Befragten die Meinung vertritt, dass die verhaltensbezogenen Aufgabenmengen die Handlungsanforderungen vollständig abbilden. Die inhaltliche Validität ist in diesem Aspekt anzunehmen.

Der Validitätsaspekt „Transparenz der Anforderungsbeschreibungen“ wurde für die verhaltensbezogenen Aufgabenmengen ebenfalls mit einer eigenen Skala erfasst. Aus der Ergebnisdarstellung in Tabelle 5.10 geht die Tendenz zur Zustimmung zur „Die verhaltensbezogenen Aufgabenmengen [...] beschreiben transparent die Handlungsanforderungen an Erzieherinnen/Erzieher in der Praxis.“ hervor. Insgesamt, d.h. über alle Teilaufgaben hinweg ergab sich folgende Ratingverteilung: 6,7% der Antworten ( $n_A = 20$ ) entfielen auf die Kategorie „stimme gar nicht zu“, 13,3% ( $n_A = 40$ ) auf die Kategorie „stimme eher nicht zu“, 20,3% ( $n_A = 61$ ) auf die Antwortalternative „unentschieden“, 33,7% der Antworten ( $n_A = 101$ ) auf die Kategorie „stimme eher zu“ und 21,3% ( $n_A = 64$ ) auf die Kategorie „stimme voll zu“. Diese prozentuale Verteilung und die errechneten Mittelwerte (zwischen 3,30 und 3,64) verdeutlichen, dass die Befragten der Meinung sind, dass die verhaltensbezogenen Aufgabenmengen die Handlungsanforderungen transparent beschreiben.

Die Ergebnisse bekräftigen damit die Annahme, dass die verhaltensbezogenen Aufgabenmengen in diesem Aspekt inhaltlich valide sind.

Tabelle 5.10: Häufigkeitsverteilungen der abgegebenen Ratings zur Skala „Transparenz der Beschreibung der Handlungsanforderungen in den verhaltensbezogenen Aufgabenmengen“ ( $n = 50$ )

Erfasste Teilaufgabe	Gültige Antworten	Bewertungen					Mittelwert	Standardabweichung
		stimme gar nicht zu	stimme eher nicht zu	unentschieden	stimme eher zu	stimme voll zu		
Entwicklungsprozesse fachlich beurteilen	49	2 (4,0%)	7 (14,0%)	8 (16,0%)	22 (44,0%)	10 (20,0%)	3,63	1,093
Entwicklungsprozesse gestalten (allgemein)	48	7 (14,0%)	3 (6,0%)	12 (24,0%)	16 (32,0%)	10 (20,0%)	3,40	1,300
Entwicklungsprozesse gestalten, Aspekt Transitionen	49	1 (2,0%)	6 (12,0%)	16 (32,0%)	16 (32,0%)	10 (20,0%)	3,57	1,021
Entwicklungsprozesse gestalten, Aspekt Gender	47	3 (6,0%)	7 (14,0%)	8 (16,0%)	18 (36,0%)	11 (22,0%)	3,57	1,193
Entwicklungsprozesse gestalten, Aspekt Inklusion	46	4 (8,0%)	11 (22,0%)	9 (18,0%)	11 (22,0%)	11 (22,0%)	3,30	1,314
Bildungsprozesse begleiten und fördern	47	3 (6,0%)	6 (12,0%)	8 (16,0%)	18 (36,0%)	12 (24,0%)	3,64	1,187
<b>Σ</b>	<b>286</b>	<b>20</b>	<b>40</b>	<b>61</b>	<b>101</b>	<b>64</b>		
<b>in %</b>	<b>95,3</b>	<b>6,7</b>	<b>13,3</b>	<b>20,3</b>	<b>33,7</b>	<b>21,3</b>		

Für den Validitätsaspekt „Hinreichend genaue Beschreibung der Handlungsanforderungen“ ergab sich eine ähnliche Expertenbewertung (vgl. Tabelle 5.11). In Bezug auf die Aussage „Die verhaltensbezogenen Aufgabenmengen [...] beschreiben die in der Pra-

„*xis erforderlichen praktischen Handlungen hinreichend genau.*“ zeigt sich über die sechs Teilaufgaben hinweg folgende Ratingverteilung: 12,0% der Antworten ( $n_A = 36$ ) entfielen auf die Kategorie „stimme gar nicht zu“, 10,7% ( $n_A = 32$ ) auf die Kategorie „stimme eher nicht zu“, 23,3% ( $n_A = 70$ ) auf die Antwortalternative „unentschieden“, 33,3% der Antworten

( $n_A = 100$ ) auf die Kategorie „stimme eher zu“ und 16,3% ( $n_A = 49$ ) auf die Kategorie „stimme voll zu“.

Aus der Antwortverteilung und den Mittelwerten (zwischen 3,15 und 3,53) kann geschlossen werden, dass die Befragten die Auffassung vertreten, dass die verhaltensbezogenen Aufgabenmengen hinreichend genau die Handlungsanforderungen beschreiben. Das unterstützt die Annahme, dass die präsentierten Aufgabenmengen im aspektbezogen inhaltliche valide sind.

Tabelle 5.11: Häufigkeitsverteilungen der abgegebenen Ratings zur Skala „Hinreichend genaue Beschreibung der Handlungsanforderungen in den verhaltensbezogenen Aufgabenmengen“ ( $n = 50$ )

Erfasste Teilaufgabe	Gültige Antworten	Bewertungen					Mittelwert	Standardabweichung
		stimme gar nicht zu	stimme eher nicht zu	unentschieden	stimme eher zu	stimme voll zu		
Entwicklungsprozesse fachlich beurteilen	49	8 (16,0%)	2 (4,0%)	14 (28,0%)	18 (36,0%)	7 (14,0%)	3,29	1,258
Entwicklungsprozesse gestalten (allgemein)	49	9 (18,0%)	3 (6,0%)	13 (26,0%)	16 (32,0%)	8 (16,0%)	3,22	1,327
Entwicklungsprozesse gestalten, Aspekt Transitionen	48	2 (4,0%)	6 (12,0%)	12 (24,0%)	22 (44,0%)	6 (12,0%)	3,50	1,011
Entwicklungsprozesse gestalten, Aspekt Gender	47	6 (12,0%)	5 (10,0%)	15 (30,0%)	12 (24,0%)	9 (18,0%)	3,28	1,263
Entwicklungsprozesse gestalten, Aspekt Inklusion	47	8 (16,0%)	8 (16,0%)	9 (18,0%)	13 (26,0%)	9 (18,0%)	3,15	1,383
Bildungsprozesse begleiten und fördern	47	3 (6,0%)	8 (16,0%)	7 (14,0%)	19 (38,0%)	10 (20,0%)	3,53	1,195
<b><math>\Sigma</math></b>	<b>287</b>	<b>36</b>	<b>32</b>	<b>70</b>	<b>100</b>	<b>49</b>		
<b>in %</b>	<b>95,6</b>	<b>12,0</b>	<b>10,7</b>	<b>23,3</b>	<b>33,3</b>	<b>16,3</b>		

Mit einer eigenen Skala wurde der Validitätsaspekt „Praxisbezug der Anforderungsbeschreibungen“ erfasst. Die Antwortverteilungen zur Aussage „*Die Beschreibungen in den verhaltensbezogenen Aufgabenmengen [...] entsprechen den realen Berufsanforderungen der Praxis.*“ zeigen, dass erneut der Anteil an Zustimmungen größer ist als die Anzahl der Ablehnungen (vgl. Tabelle 5.12). Über die sechs Teilaufgaben hinweg zeigt sich folgende Ratingverteilung: 8,3% der Antworten ( $n_A = 25$ ) entfielen auf die Kategorie

„stimme gar nicht zu“, 16,3% ( $n_A = 49$ ) auf die Kategorie „stimme eher nicht zu“, 21,7% ( $n_A = 65$ ) auf die Antwortalternative „unentschieden“, 35,0% der Antworten ( $n_A = 105$ ) auf die Kategorie „stimme eher zu“ und 13,3% ( $n_A = 40$ ) auf die Kategorie „stimme voll zu“.

Auch hier zeigt sich bei drei Teilaufgaben („Entwicklungsprozesse gestalten, Aspekt Transitionen“, „Entwicklungsprozesse gestalten, Aspekt Gender“, „Entwicklungsprozesse gestalten, Aspekt Inklusion“), dass die Anzahl an Ablehnungen zur Aussage vergleichsweise hoch ausfällt. Für die entsprechenden Items wurden Mittelwerte zwischen 3,09 und 3,32 ermittelt. Zwar liegen (bei Ausblendung der Kategorie „unentschieden“) die prozentualen Anteile der Zustimmungen demgegenüber höher, doch sollte in einer Folgeuntersuchung auf diesen Aspekt und die genannten Teilaufgaben verstärkt geachtet werden. Sollten sich die Ergebnisse in dieser (umfangreicher angelegten) Untersuchung bestätigen, sind die entsprechenden Aufgabenmengen zu überarbeiten.

Tabelle 5.12: Häufigkeitsverteilungen der abgegebenen Ratings zur Skala „Praxisbezug der beschriebenen Handlungsanforderungen in den verhaltensbezogenen Aufgabenmengen“ ( $n = 50$ )

Erfasste Teilaufgabe	Gültige Antworten	Bewertungen					Mittelwert	Standardabweichung
		stimme gar nicht zu	stimme eher nicht zu	unentschieden	stimme eher zu	stimme voll zu		
Entwicklungsprozesse fachlich beurteilen	49	5 (10,0%)	6 (12,0%)	12 (24,0%)	20 (40,0%)	6 (12,0%)	3,33	1,162
Entwicklungsprozesse gestalten (allgemein)	48	3 (6,0%)	6 (12,0%)	14 (28,0%)	16 (32,0%)	9 (18,0%)	3,46	1,129
Entwicklungsprozesse gestalten, Aspekt Transitionen	47	2 (4,0%)	12 (24,0%)	13 (26,0%)	16 (32,0%)	4 (8,0%)	3,17	1,049
Entwicklungsprozesse gestalten, Aspekt Gender	47	3 (6,0%)	9 (18,0%)	10 (20,0%)	20 (40,0%)	5 (10,0%)	3,32	1,105
Entwicklungsprozesse gestalten, Aspekt Inklusion	46	6 (12,0%)	11 (22,0%)	8 (16,0%)	15 (30,0%)	6 (12,0%)	3,09	1,279
Bildungsprozesse begleiten und fördern	47	6 (12,0%)	5 (10,0%)	8 (16,0%)	18 (36,0%)	10 (20,0%)	3,45	1,299
<b><math>\Sigma</math></b>	<b>284</b>	<b>25</b>	<b>49</b>	<b>65</b>	<b>105</b>	<b>40</b>		
<b>in %</b>	<b>94,6</b>	<b>8,3</b>	<b>16,3</b>	<b>21,7</b>	<b>35,0</b>	<b>13,3</b>		

Der Validitätsaspekt „Eignung der Aufgabenlösungen“, der mit einer eigenen Skala für die verhaltensbezogenen Aufgabenmengen erfasst wurde, lässt ebenfalls eine Zustimmungstendenz erkennen. Über die einzelnen Teilaufgaben hinweg wurden folgende Ratings zur Aussage „Die angegebenen Aufgabenlösungen der verhaltensbezogenen Aufgabenmengen [...] entsprechen Lösungsansätzen, die zur Bewältigung der beruflichen Teilaufgabe geeignet sind.“ abgegeben (vgl. Tabelle 5.13): 8,7% der Antworten ( $n_A = 26$ )

entfielen auf die Kategorie „stimme gar nicht zu“, 13,0% ( $n_A = 39$ ) auf die Kategorie „stimme eher nicht zu“, 16,3% ( $n_A = 49$ ) auf die Antwortalternative „unentschieden“, 37,7% der Antworten ( $n_A = 113$ ) auf die Kategorie „stimme eher zu“ und 19,6% ( $n_A = 59$ ) auf die Kategorie „stimme voll zu“.

Die prozentuale Gesamtverteilung und die errechneten Mittelwerte pro Teilaufgabe (zwischen 3,20 und 3,72) unterstützen die Annahme, dass die verhaltensbezogenen Aufgabenmengen im Aspekt „Eignung der Aufgabenlösungen“ inhaltlich valide sind.

Tabelle 5.13: Häufigkeitsverteilungen der abgegebenen Ratings zur Skala „Eignung der angegebenen Aufgabenlösungen zu den verhaltensbezogenen Aufgabenmengen“ ( $n = 50$ )

Erfasste Teilaufgabe	Gültige Antworten	Bewertungen					Mittelwert	Standardabweichung
		stimme gar nicht zu	stimme eher nicht zu	unentschieden	stimme eher zu	stimme voll zu		
Entwicklungsprozesse fachlich beurteilen	48	2 (4,0%)	7 (14,0%)	8 (16,0%)	23 (46,0%)	8 (16,0%)	3,58	1,069
Entwicklungsprozesse gestalten (allgemein)	49	4 (8,0%)	4 (8,0%)	11 (22,0%)	22 (44,0%)	8 (16,0%)	3,53	1,120
Entwicklungsprozesse gestalten, Aspekt Transitionen	49	7 (14,0%)	6 (12,0%)	7 (14,0%)	20 (40,0%)	9 (18,0%)	3,37	1,318
Entwicklungsprozesse gestalten, Aspekt Gender	47	3 (6,0%)	8 (16,0%)	8 (16,0%)	17 (34,0%)	11 (22,0%)	3,53	1,213
Entwicklungsprozesse gestalten, Aspekt Inklusion	46	7 (14,0%)	8 (16,0%)	9 (18,0%)	13 (26,0%)	9 (18,0%)	3,20	1,360
Bildungsprozesse begleiten und fördern	47	3 (6,0%)	6 (12,0%)	6 (12,0%)	18 (36,0%)	14 (28,0%)	3,72	1,210
<b><math>\Sigma</math></b>	<b>286</b>	<b>26</b>	<b>39</b>	<b>49</b>	<b>113</b>	<b>59</b>		
<b>in %</b>	<b>95,3</b>	<b>8,7</b>	<b>13,0</b>	<b>16,3</b>	<b>37,7</b>	<b>19,6</b>		

Zusammenfassend ist zu sagen, dass die Expertenbewertungen zu den einzelnen dargestellten Validitätsaspekten für die inhaltliche Validität der verhaltensbezogenen Aufgabenmengen sprechen. Für alle Indikatoren ergab sich eine mehrheitlich positive Einschätzung und Zustimmung zu den entsprechenden Aussagen. Im Vergleich zu den Befragungsergebnissen für die inhaltsbezogenen Aufgabenmengen fallen die jeweiligen prozentualen Anteile an Zustimmungen etwas geringer aus. Diese liegen indikator- und teilaufgabenbezogen dennoch über der Anzahl der ablehnenden Ratings.

### 5.2.2.2.3 Häufigkeitsverteilungen der Ratings zur Gesamtbewertung des Modellausschnitts

Die Bewertung der Experten zum Gesamteindruck des Modellausschnitts ist deckungsgleich zu den Ergebnissen für die einzelnen Validitätsaspekte der inhalts- und verhaltensbezogenen Aufgabenmengen. In Tabelle 5.14 sind die prozentualen Verteilungen und die absolute Anzahl an Antworten in den fünf Antwortkategorien, die Mittelwerte und Standardabweichungen für die einzelnen Validitätsaspekte des gesamten Modellausschnitts (Skala „Gesamtmodellbewertung“) aufgeführt.

Tabelle 5.14: Häufigkeitsverteilungen der abgegebenen Ratings zur Skala „Modellgesamtbewertung“ (n = 50)

Validitätsindikator	Gültige Antworten	Bewertungen					Mittelwert	Standardabweichung
		stimme gar nicht zu	stimme eher nicht zu	unentschieden	stimme eher zu	stimme voll zu		
Transparente Beschreibung der Wissens- und Handlungsanforderungen	46	1 (2,0%)	2 (4,0%)	10 (20,0%)	21 (42,0%)	12 (24,0%)	3,89	,924
Vollständige Abbildung der beruflichen Anforderungen	45	3 (6,0%)	6 (12,0%)	9 (18,0%)	22 (44,0%)	5 (10,0%)	3,44	1,078
Vernetzung des erforderlichen Wissens und Handelns	46	3 (6,0%)	4 (8,0%)	15 (30,0%)	14 (28,0%)	10 (20,0%)	3,52	1,130
Sprachliche Verständlichkeit der Beschreibungen	46	1 (2,0%)	3 (6,0%)	7 (14,0%)	22 (44,0%)	13 (26,0%)	3,93	,952
Inhaltliche Spezifizierung der Aufgabenmengen auf verschiedene Arbeitsfelder möglich	46	7 (14,0%)	5 (10,0%)	4 (8,0%)	19 (38,0%)	11 (22,0%)	3,48	1,378
<b>Σ</b>	<b>229</b>	<b>15</b>	<b>20</b>	<b>45</b>	<b>98</b>	<b>51</b>		
<b>in %</b>	<b>91,6</b>	<b>6,0</b>	<b>8,0</b>	<b>18,0</b>	<b>39,2</b>	<b>20,4</b>		

Anhand der errechneten Mittelwerte ist erkennbar, dass den Aussagen zur „Transparenz der Anforderungsbeschreibungen“ (3,89) und der „Sprachlichen Verständlichkeit“ (3,93) am deutlichsten zugestimmt wurde. Auch die Bewertung zur „Vernetzung des erforderlichen Wissens und Handelns“ (3,52) innerhalb der Aufgabenmengen zeigt die Tendenz zur Zustimmung. Etwas niedriger und eher zur neutralen Einschätzung tendierend, fallen die Mittelwerte für die „Vollständigkeit der Abbildung der beruflichen Anforderungen“ (3,44) und die „Möglichkeit zur inhaltlichen Spezifizierung“ (3,48) der Aufgabenmengen aus.

Über die fünf Items der Skala hinweg ergibt sich für die Modellgesamtbewertung folgende Ratingverteilung (vgl. Tabelle 5.14): 6,0% der Antworten ( $n_A = 15$ ) entfielen auf die Kate-



gorie „stimme gar nicht zu“, 8,0% ( $n_A = 20$ ) auf die Kategorie „stimme eher nicht zu“, 18,0% ( $n_A = 45$ ) auf die Antwortalternative „unentschieden“, 39,2% der Antworten ( $n_A = 98$ ) auf die Kategorie „stimme eher zu“ und 20,4% ( $n_A = 51$ ) auf die Kategorie „stimme voll zu“.

Die Expertenbewertungen unterstützen die Annahme, dass der präsentierte Modellausschnitt inhaltlich valide ist.

#### 5.2.2.2.4 Häufigkeitsverteilungen der Ratings zum Modellnutzen

Neben der Erfassung der Inhaltsvalidität des Modells wurde auch die Einschätzung zum Modellnutzen für die Praxis der Erzieherausbildung erhoben. Anhand der Mittelwerte (zwischen 3,47 bis 3,71) der fünf Skalen-Items zeigt sich, dass die Experten den vorgegebenen Aussagen mehrheitlich zugestimmt haben. Auch die prozentualen Verteilungen der Ratings über die Items hinweg belegt die Zustimmungstendenz.

Tabelle 5.15: Häufigkeitsverteilungen der abgegebenen Ratings zur Skala „Modellnutzen“ ( $n = 50$ )

Nutzen-Indikator	Gültige Antworten	Bewertungen					Mittelwert	Standardabweichung
		stimme gar nicht zu	stimme eher nicht zu	unentschieden	stimme eher zu	stimme voll zu		
Aufbau und Gestaltung von Unterricht möglich	43	3 (6,0%)	3 (6,0%)	15 (30,0%)	15 (30,0%)	7 (14,0%)	3,47	1,077
inhaltliche Spezifizierung der Aufgabenmengen möglich	43	1 (2,0%)	3 (6,0%)	11 (22,0%)	22 (44,0%)	6 (12,0%)	3,67	,892
Ableitung von Übungsaufgaben möglich	42	1 (2,0%)	4 (8,0%)	7 (14,0%)	24 (48,0%)	6 (12,0%)	3,71	,918
Ableitung von Prüfungsaufgaben möglich	41	1 (2,0%)	3 (6,0%)	9 (18,0%)	22 (44,0%)	6 (12,0%)	3,71	,901
Vernetzung von Wissen- und Handlungsanforderungen	45	3 (6,0%)	1 (2,0%)	14 (28,0%)	18 (36,0%)	9 (18,0%)	3,64	1,048
<b>Σ</b>	<b>214</b>	<b>9</b>	<b>14</b>	<b>56</b>	<b>101</b>	<b>34</b>		
<b>in %</b>	<b>85,6</b>	<b>3,6</b>	<b>5,6</b>	<b>22,4</b>	<b>40,4</b>	<b>13,6</b>		

Im Einzelnen entspricht das folgender Ratingverteilung (vgl. Tabelle 5.15): 3,6% der Antworten ( $n_A = 9$ ) entfielen auf die Kategorie „stimme gar nicht zu“, 5,6% ( $n_A = 14$ ) auf die Kategorie „stimme eher nicht zu“, 22,4% ( $n_A = 56$ ) auf die Antwortalternative „unentschieden“, 40,4% der Antworten ( $n_A = 101$ ) auf die Kategorie „stimme eher zu“ und 13,6% ( $n_A = 34$ ) auf die Kategorie „stimme voll zu“.

Die Ratingverteilung und die Mittelwerte deuten darauf hin, dass die Mehrheit der Befragten (54,0%<sup>122</sup>) die Meinung vertritt, dass der präsentierte Modellausschnitt (die darin beschriebenen Aufgabenmengen) für die Erzieherausbildung nützlich ist.

### 5.2.2.3 Mittelwertanalysen

Von Interesse war, ob es einen Unterschied in den Modellbewertungen zwischen den einzelnen Expertengruppen gibt. Aussagen darüber liefern die nicht-parametrischen Tests „Kruskal-Wallis H-Test“ und „Jonckheere-Terpestra-Test“.

Untersucht wurden die Antwortverteilungen bei der Modellgesamtbewertung und der Modellnutzen-Einschätzung. Dabei ergab der Kruskal-Wallis H-Test, dass zwischen den Stichproben ein signifikanter Unterschied zwischen den Expertengruppen bei drei Indikatoren vorliegt. Entsprechend wurde die Nullhypothese (dass kein Unterschied besteht) zurückgewiesen.

Tabelle 5.16: Ergebnisdarstellung des Kruskal-Wallis H-Tests für die als gruppenabhängig ermittelten Items

Indikator (für)	Wert der Prüfgröße H	Freiheitsgrade	Mittlerer Rang innerhalb der Gruppen			Asympt. Signifikanz der Nullhypothese <sup>123</sup>
			Wissenschaftler	Praktiker	Sonstige	
Transparenz der Wissens- und Handlungsanforderungen (Modellgesamtbewertung)	9,342	2	11,00	26,77	21,07	,009
Vollständigkeit der Abbildung der beruflichen Anforderungen (Modellgesamtbewertung)	7,686	2	11,79	25,81	21,08	,021
Ableitung von Übungsaufgaben möglich (Modellnutzen)	8,604	2	10,71	24,22	20,30	,014

Aus den mittleren Rängen der drei Gruppen geht hervor, dass für alle drei Items (erfasste Validitätsindikatoren) die mittleren Ränge in der Wissenschaftler-Gruppe deutlich niedriger sind, als in der Praktiker- und der Sonstige-Gruppe. Das heißt, dass die Wissenschaftler den Modellausschnitt in diesen Aspekten deutlich schlechter bewertet haben als die Experten aus den anderen beiden Gruppen.

<sup>122</sup> Für die Aussage wurden die prozentualen Verteilungen der Ratings über die fünf Items hinweg in den Kategorien „stimme eher zu“ und „stimme voll zu“ zusammengefasst.

<sup>123</sup> Das Signifikanzniveau ist  $\alpha = .05$ .

Das Ergebnis des Kruskal-Wallis H-Tests wurde durch Anwendung des Jonckheere-Terpstra-Tests überprüft. Dieser Test konnte die Gruppenabhängigkeit nicht bestätigen, d.h. für alle Items der Modellgesamtbewertung und der Bewertung des Modellnutzens wurde die Nullhypothese (es besteht keine Gruppenabhängigkeit) auf einem Signifikanzniveau von .05 bekräftigt.

Das unterschiedliche Ergebnis der beiden Tests deutet darauf hin, dass es möglicherweise aufgrund des geringen Stichprobenumfangs zu Fehlinterpretationen der Testergebnisse kommt (vgl. Janssen & Laatz 2013, S. 779). Deshalb wurden die Ergebnisse durch exakte Tests, bei denen der Eta-Koeffizient berechnet wurde, abgesichert (vgl. 5.2.2.4).

Neben dem Test auf eine Gruppenabhängigkeit der Bewertungen wurde auch untersucht, ob sich Unterschiede in den Bewertungen in Abhängigkeit von der Praxiserfahrung in der Erzieherausbildung und des eigenen Berufsabschlusses als Staatlich anerkannter Erzieher ergeben. Da es diesen Variablen eine Nominalskala zugrunde liegt (Antwortmöglichkeiten „ja“ und „nein“), wurden hier nicht-parametrische Tests für zwei Stichproben angewendet. Sowohl der Mann-Whitney-U-Test als auch der Kolmogorov-Smirnov-Test sprechen gegen eine Abhängigkeit der Bewertungen von den genannten Faktoren (Signifikanzniveau .05).

#### 5.2.2.4 Zusammenhangsanalysen und Korrelationen

Zur Überprüfung der Abhängigkeit der Bewertungen zur Skala „Modellgesamtbewertung“ von den Faktoren „Gruppenzugehörigkeit“, „Praxiserfahrungen in der Erzieherausbildung“ und „Berufsabschluss zu Staatlich anerkannten Erzieher“ wurden auf Basis exakter Tests jeweils die Eta-Koeffizienten berechnet. Die Ergebnisse sind in Tabelle 5.17 aufgeführt. Die ermittelten Koeffizienten in der Spalte „Faktor Gruppenzugehörigkeit“ deuten auf eine Abhängigkeit der Bewertungen von der Bewertergruppe hin (vgl. Janssen & Laatz 2013, S. 279). Sie bekräftigen die Ergebnisse der Kruskal-Wallis H-Tests.

Für die anderen Faktoren konnte kein Zusammenhang (bzw. eine Abhängigkeit) nachgewiesen werden.

Tabelle 5.17: Ermittelte Eta-Koeffizienten auf Basis exakter Tests zur Ermittlung der Abhängigkeit der Modellgesamtbewertung von den Faktoren Gruppenzugehörigkeit, Praxiserfahrung in der Erzieherausbildung und Berufsabschluss zum Staatlich anerkannten Erzieher

abhängige Variable (Skala Modellgesamtbewertung)	Ermittelter Eta-Koeffizient für die unabhängigen Variablen		
	Faktor „Gruppenzugehörigkeit“	Faktor „Praxiserfahrung in der Erzieherausbildung“	Faktor „Berufsabschluss zum Staatlich anerkannten Erzieher“
Transparente Beschreibung der Wissens- und Handlungsanforderungen	,509	,016	,008
Vollständige Abbildung der beruflichen Anforderungen	,501	,082	,089
Vernetzung des erforderlichen Wissens und Handelns	,393	,181	,135
Sprachliche Verständlichkeit der Beschreibungen	,423	,163	,247
Inhaltliche Spezifizierung der Aufgabemengen auf verschiedene Arbeitsfelder möglich	,303	,118	,179

Auch bei der Skala „Modellnutzen“ legen die Koeffizienten (vgl. Tabelle 5.18) eine Abhängigkeit der Bewertungen von der Expertengruppe nahe, nicht aber von der Praxiserfahrung in der Erzieherausbildung oder vom Berufsabschluss als Erzieher.

Tabelle 5.18: Ermittelte Eta-Koeffizienten auf Basis exakter Tests zur Ermittlung der Abhängigkeit der Bewertungen zum Modellnutzen von den Faktoren Gruppenzugehörigkeit, Praxiserfahrung in der Erzieherausbildung und Berufsabschluss zum Staatlich anerkannten Erzieher

abhängige Variable (Skala Modellnutzen)	Ermittelter Eta-Koeffizient für die unabhängigen Variablen		
	Faktor „Gruppenzugehörigkeit“	Faktor „Praxiserfahrung in der Erzieherausbildung“	Faktor „Berufsabschluss zum Staatlich anerkannten Erzieher“
Aufbau und Gestaltung von Unterricht möglich	,312	,046	,125
inhaltliche Spezifizierung der Aufgabemengen möglich	,389	,073	,096
Ableitung von Übungsaufgaben möglich	,510	,035	,234
Ableitung von Prüfungsaufgaben möglich	,223	,123	,196
Vernetzung von Wissens- und Handlungsanforderungen	,399	,147	,082

Neben der Ermittlung des Zusammenhangs zwischen den Bewertungen und der Faktoren wurden auch die Korrelationen zwischen den Aussagen zur Modellgesamtbewertung und der Einschätzung zu den einzelnen Skalen ermittelt. Im Fokus standen die Validitätsindikatoren „Vollständigkeit der Abbildung der Wissens- und Handlungsanforderungen“ und „Transparenz der Anforderungsbeschreibungen“.

Die zugrundeliegende Annahme war, dass die Skalenbewertungen (Bewertung über alle Teilaufgaben hinweg) und die Einschätzung innerhalb der Gesamtbewertung (je Indikator ein Skalenitem) miteinander korrelieren. Dazu wurde der Korrelationskoeffizient nach

Pearson zwischen den Skalenitems ermittelt. Die Ergebnisse sind in den Tabellen 5.19 und 5.20 aufgeführt.

Tabelle 5.19: Berechneter Korrelationskoeffizient nach Pearson zur Ermittlung des Zusammenhangs der Skalenbewertungen und der Modellgesamtbewertung im Aspekt „Vollständigkeit der Abbildung von Wissens- und Handlungsanforderungen im Modell“ (n = 50)

Skala	Variable	Korrelation mit Variable „Die Aufgabenmengen bilden zusammengefasst die beruflichen Anforderungen an Erzieherinnen/Erzieher vollständig ab.“		
		Korrelationskoeffizient nach Pearson	Anzahl der zugrunde liegenden gültigen Antworten	Signifikanzniveau <sup>124</sup>
Vollständigkeit der Abbildung der Wissensanforderungen in den inhaltsbezogenen Aufgabenmengen	Vollständige Abbildung des erforderlichen Wissens; Entwicklung beurteilen	,560	44	.01
	Vollständige Abbildung des erforderlichen Wissens; Teilaufgabe Entwicklungsprozesse gestalten	,699	44	.01
	Vollständige Abbildung des erforderlichen Wissens; Teilaufgabe Entwicklungsprozesse gestalten Aspekt Transition	,550	44	.01
	Vollständige Abbildung des erforderlichen Wissens; Teilaufgabe Entwicklungsprozesse gestalten Aspekt Gender	,715	44	.01
	Vollständige Abbildung des erforderlichen Wissens; Teilaufgabe Entwicklungsprozesse gestalten Aspekt Inklusion	,616	45	.01
	Vollständige Abbildung des erforderlichen Wissens; Teilaufgabe Bildungsprozesse begleiten und fördern	,832	47	.01
Vollständigkeit der Abbildung der Handlungsanforderungen in den verhaltensbezogenen Aufgabenmengen	Vollständige Abbildung des erforderlichen Handelns; Entwicklung beurteilen	,718	42	.01
	Vollständige Abbildung des erforderlichen Handelns; Teilaufgabe Entwicklungsprozesse gestalten	,700	44	.01
	Vollständige Abbildung des erforderlichen Handelns; Teilaufgabe Entwicklungsprozesse gestalten Aspekt Transition	,610	44	.01
	Vollständige Abbildung des erforderlichen Handelns; Teilaufgabe Entwicklungsprozesse gestalten Aspekt Gender	,730	42	.01
	Vollständige Abbildung des erforderlichen Handelns; Teilaufgabe Entwicklungsprozesse gestalten Aspekt Inklusion	,751	45	.01
	Vollständige Abbildung des erforderlichen Handelns; Teilaufgabe Bildungsprozesse begleiten und fördern	,832	46	.01

Die errechneten Werte der Pearson-Koeffizienten (vgl. Tabelle 5.19) zeigen, dass ein linearer Zusammenhang zwischen den Bewertungen der einzelnen Skalen-Items zur „Voll-

<sup>124</sup> Alle Korrelationen sind 2-seitig signifikant auf dem Niveau von .01.

ständigkeit der Abbildung der Wissens- und Handlungsanforderungen“ und dem entsprechenden Modellgesamtbewertungs-Item besteht.

Tabelle 5.20: Berechneter Korrelationskoeffizient nach Pearson zur Ermittlung des Zusammenhangs der Bewertungen Skalenbewertungen und der Modellgesamtbewertung im Aspekt „Transparenz der Beschreibung von Wissens- und Handlungsanforderungen im Modell“ (n = 50)

Skala	Variable	Korrelation mit Variable „Die Aufgabenmengen bilden zusammengefasst die beruflichen Anforderungen an Erzieherinnen/Erzieher vollständig ab.“		
		Korrelationskoeffizient nach Pearson	Anzahl der zugrunde liegenden gültigen Antworten	Signifikanzniveau <sup>125</sup>
Transparenz der Beschreibung der Wissensanforderungen in den inhaltsbezogenen Aufgabenmengen	Transparente Beschreibung des erforderlichen Wissens; Entwicklung beurteilen	,609	44	.01
	Transparente Beschreibung des erforderlichen Wissens; Teilaufgabe Entwicklungsprozesse gestalten	,803	45	.01
	Transparente Beschreibung des erforderlichen Wissens; Teilaufgabe Entwicklungsprozesse gestalten Aspekt Transition	,827	44	.01
	Transparente Beschreibung des erforderlichen Wissens; Teilaufgabe Entwicklungsprozesse gestalten Aspekt Gender	,781	45	.01
	Transparente Beschreibung des erforderlichen Wissens; Teilaufgabe Entwicklungsprozesse gestalten Aspekt Inklusion	,669	46	.01
	Transparente Beschreibung des erforderlichen Wissens; Teilaufgabe Bildungsprozesse begleiten und fördern	,674	46	.01
Transparenz der Beschreibung der Handlungsanforderungen in den verhaltensbezogenen Aufgabenmengen	Transparente Beschreibung des erforderlichen Handelns; Entwicklung beurteilen	,678	45	.01
	Transparente Beschreibung des erforderlichen Handelns; Teilaufgabe Entwicklungsprozesse gestalten	,466	44	.01
	Transparente Beschreibung des erforderlichen Handelns; Teilaufgabe Entwicklungsprozesse gestalten Aspekt Transition	,598	45	.01
	Transparente Beschreibung des erforderlichen Handelns; Teilaufgabe Entwicklungsprozesse gestalten Aspekt Gender	,677	45	.01
	Transparente Beschreibung des erforderlichen Handelns; Teilaufgabe Entwicklungsprozesse gestalten Aspekt Inklusion	,641	45	.01
	Transparente Beschreibung des erforderlichen Handelns; Teilaufgabe Bildungsprozesse begleiten und fördern	,608	46	.01

<sup>125</sup> Alle Korrelationen sind 2-seitig signifikant auf dem Niveau von .01.

Auch für den Validitätsindikator „Transparenz der Anforderungsbeschreibungen“ sprechen die berechneten Korrelationskoeffizienten nach Pearson für einen linearen Zusammenhang zwischen den Bewertungen der einzelnen Skalenitems und der Modellgesamtbewertung (vgl. Tabelle 5.20).

### 5.2.3 Zusammenfassende Interpretation der Ergebnisse

Der Befragung lag der Modellausschnitt „Begleitung von Bildungs- und Entwicklungsprozessen“ zugrunde. Entsprechend können anhand der Daten und Ergebnisauswertungen nur Aussagen über die Validität und Nützlichkeit des Modells in diesem Ausschnitt formuliert werden.

In den Ergebnissen der Häufigkeitsverteilungen aller Skalen ist die Tendenz zu erkennen, dass der präsentierte Modellausschnitt von den Experten für inhaltlich valide und für die Erzieherausbildung nützlich bewertet wird. Dabei zeigen insbesondere die einzelnen Mittelwerte und die teilaufgabenbezogenen prozentualen Antwortverteilungen, dass den einzelnen Aussagen im Fragebogen eher zugestimmt wurde und der prozentuale Anteil der Ablehnungen im Vergleich dazu stets geringer ist.

Im Bereich der verhaltensbezogenen Aufgabenmengen zeigten die Auswertungen in Abhängigkeit des Validitätsindikators für einzelne Teilaufgaben eine erhöhte Anzahl an Ratings in den Kategorien „stimme gar nicht zu“ und „stimme eher nicht zu“ auf. Es ist erforderlich, diese Ergebnisse in einer weiterführenden Untersuchung zu überprüfen. Bestätigen sich die Verteilungen, dann sind die entsprechenden Aufgabenmengen inhaltlich zu überarbeiten.

Allerdings zeigen die Ergebnisse auch, dass für fast alle Skalen ein relativ hoher Anteil von rund einem Fünftel der Befragten bzw. der Ratings über die einzelnen Items hinweg (je Skala schwankend) keine eindeutige Bewertung des Modells vorgenommen wurde (Wahl der Antwortalternative „unentschieden“). Diese neutrale Mittelkategorie ist nur schwer interpretierbar, d.h. daraus kann nicht geschlussfolgert werden, ob die Experten das Modell in den Bewertungskriterien positiv oder negativ beurteilen (vgl. Bortz & Döring 2006, S. 224). Es ist nicht ausgeschlossen, dass durch den hohen prozentualen Anteil in dieser Antwortkategorie die Befragungsergebnisse verfälscht werden. Für eine Folgeuntersuchung, bei der das gesamte Modell bewertet werden sollte (um umfassendere Aussagen zur Validität des Gesamtmodells treffen zu können), wird die Verwendung einer vierstufigen Skala empfohlen, bei der eine eindeutige Positionierung/Bewertung vom Experten gefordert wird (vgl. ebd., S. 180).

Eine mögliche Ursache für die neutrale Bewertung könnte in der allgemeinen Bewertungstendenz zur Mitte liegen, in einer unzureichenden Modellerläuterung oder in dem begrenz-

ten Modellausschnitt. Auch hierauf sollte die Planung einer Folgeuntersuchung eingehen, um eindeutigere und unverfälschte Bewertungsergebnisse zu erhalten.

Aus den Mittelwert- und Zusammenhangsanalysen sowie aus den Korrelationsberechnungen geht hervor, dass das Modell (bzw. der zugrunde gelegte Ausschnitt) von den befragten Wissenschaftlern im Durchschnitt schlechter bewertet wurde (im Sinn von nicht-Zustimmungen zu den Aussagen) als es in den anderen beiden Stichproben (Praktiker- und Sonstige-Gruppe) der Fall war.

Dieses Ergebnis ist ebenfalls in einer weiterführenden Untersuchung als Anlass für die Erfassung der Ursachen der Bewertungstendenz zu nehmen. Mit Hilfe von Interviews könnten dabei die individuellen Beweggründe der teilgenommenen Wissenschaftler für einzelne Bewertungen erfasst werden. Zusätzlich sollte ihnen das Modell nochmals vollständig vorgelegt werden, um u.a. auszuschließen, dass der fehlende Gesamtkontext des Modells (und entsprechend fehlende Anforderungsbeschreibungen innerhalb der Aufgabemengen der beiden anderen Modellabschnitte) zur negativen Beurteilung geführt hat. Eine entsprechende Erhebung bietet sich vor allem im Vorfeld einer Modellerprobung in der Praxis an (vgl. 5.5).

Zusammenfassend bleibt festzuhalten, dass der Modellausschnitt insgesamt positiv bewertet wurde. Bei der Differenzierung der Antworten in die einzelnen Gruppen zeigte sich, dass sowohl von den Vertretern der Ausbildungsstätten, als auch von den Praxiseinrichtungen der Modellnutzen, der Gesamteindruck und die Vollständigkeit der erfassten Wissens- und Handlungsanforderungen von der deutlichen Mehrheit als zutreffend eingeschätzt wird. Diese Zustimmung spiegelt sich auch beim Blick auf die Gesamtheit der gemachten Angaben in der Befragung wieder (Modellgesamtbewertung und Modellnutzen-Skala).

Die gewonnenen Ergebnisse unterstützen die Annahme, dass das Kompetenzmodell im Abschnitt „Begleitung von Bildungs- und Entwicklungsprozessen“ inhaltlich valide und für die Erzieherausbildung nützlich ist. Sie geben Anlass zur Vermutung, dass auch das restliche Modell diese Kriterien erfüllt, da die anderen Teile in ihrer Struktur, der Formulierungsart und der inhaltlichen Ausrichtung an den analysierten ministeriellen Vorgaben, Expertisen und Feldstudien in gleicher Weise erarbeitet worden sind. Aus dieser Vermutung kann eine entsprechende Hypothese zur Inhaltsvalidität und Nützlichkeit des entwickelten Kompetenzmodells abgeleitet werden, die Gegenstand einer Gesamtmodellbewertung sein sollte und überprüft werden muss. Eine solche Überprüfung sollte innerhalb eines Modellversuchs in der Ausbildungspraxis stattfinden und ergänzend zur Expertenbefragung durch den Einsatz weiterer empirischer Methoden abgesichert werden.

Nachdem nun erste Erkenntnisse über die Inhaltsvalidität und Nützlichkeit des Modellausschnitts vorliegen, wird im Folgenden dessen Konstruktvalidität ermittelt. Auch



diese Untersuchung beschränkt sich auf den genannten beruflichen Aufgabenbereich. Diese Einschränkung wird im Rahmen des nächsten Abschnitts begründet und das methodische Vorgehen näher erläutert.

### 5.3 Ermittlung der Konstruktvalidität des Kompetenzmodells mit Hilfe des Lehrbuchs „Erzieherinnen + Erzieher“

Im März 2014, d.h. rund ein Vierteljahr nach der Entwicklung des Kompetenzmodells, wurde ein neues, zweibändiges Lehrbuch für die Erzieherausbildung herausgegeben, das an dem länderübergreifenden Lehrplan ausgerichtet ist. Dieser Lehrplan, der von 14 Bundesländern übernommen wurde, und das Lehrbuch sind am Kompetenzorientierten Qualifikationsprofil der KMK ausgerichtet. Beide (Lehrplan und Lehrbuch) zielen auf die Abbildung der Handlungsaufgaben von Erziehern (vgl. u.a. BöfAE 2012, S. 19), wovon sich ihr nahezu identischer Aufbau erklärt (vgl. Tabelle 5.15, nächste Seite). Band 1 des Lehrbuchs ist auf das professionelle Handeln ausgerichtet und Band 2 auf die sozialpädagogische Bildungsarbeit.

Tabelle 5.21: Übereinstimmung zwischen den Lernfeldern des länderübergreifenden Lehrplans und dem Aufbau des Lehrbuchs „Erzieherinnen + Erzieher“

Bezeichnung der Lernfelder im länderübergreifenden Lehrplan	Bezeichnung der einzelnen Abschnitte im Lehrbuch „Erzieherinnen + Erzieher“
<b>Lernfeld 1:</b> Berufliche Identität und professionelle Perspektiven weiter entwickeln	<b>A:</b> Berufliche Identität und professionelle Perspektiven entwickeln (Kapitel A1-A4 <sup>126</sup> ; Band 1)
<b>Lernfeld 2:</b> Pädagogische Beziehungen gestalten und mit Gruppen pädagogisch arbeiten	<b>B:</b> Pädagogische Beziehungen gestalten und mit Gruppen pädagogisch arbeiten (B1-B8; Band 1)
<b>Lernfeld 3:</b> Lebenswelten und Diversität wahrnehmen, verstehen und Inklusion fördern	<b>C:</b> Lebenswelten und Diversität wahrnehmen, verstehen und Inklusion fördern (C1-C5; Band 1)
<b>Lernfeld 4:</b> Sozialpädagogische Bildungsarbeit in den Bildungsbereichen professionell gestalten	<b>F:</b> Grundlagen sozialpädagogischer Bildungsarbeit (F1-F4; Band 2) <b>G:</b> Sozialpädagogische Bildungsarbeit in den Bildungsbereichen professionell gestalten (G1-G9; Band 2)
<b>Lernfeld 5:</b> Erziehungs- und Bildungspartnerschaften mit Eltern und Bezugspersonen gestalten sowie Übergänge unterstützen	<b>D:</b> Erziehungs- und Bildungspartnerschaften mit Eltern und Bezugspersonen gestalten sowie Übergänge unterstützen (D1-D5; Band 1)
<b>Lernfeld 6:</b> Institution und Team entwickeln sowie in Netzwerken kooperieren	<b>E:</b> Institution und Team entwickeln sowie in Netzwerken kooperieren (E1-E6; Band 1)

Quellen: BöfAE 2012, S. 17; Gartinger & Janssen 2014a, S.5ff.; Gartinger & Janssen 2014a, S.5ff. (eigene Darstellung)

<sup>126</sup> Im Lehrbuch „Erzieherinnen + Erzieher“ sind die Kapitel nicht mit den Abschnittsbezeichnungen A bis F versehen, sondern beginnen in jedem Abschnitt erneut mit Kapitel 1. Um Irritationen oder Verwechslungen bei der Angabe der Kapitel in Tabelle 5.1 zu verhindern, wurden die Kapitelangaben durch die Abschnittsangaben ergänzt (Vorstellung des Abschnittsbuchstabens vor die Kapitel-Nummer).

Aufgrund der inhaltlichen Ausrichtung des Lehrbuchs und der Berufsbiografien der Autoren (vgl. u.a. Gartering & Janssen 2014a, Autorenvorstellung) ist davon auszugehen, dass es einen hohen Praxisbezug aufweist, dem neuesten berufsbezogenen Erkenntnisstand entspricht und vergleichbare Learning Outcomes fokussiert wie das entwickelte Kompetenzmodell. Damit stellt es ein geeignetes Referenzmedium dar, anhand dessen die Konstruktvalidität des Kompetenzmodells ermittelt werden kann.

Dabei stellt sich die Frage, wie genau die Untersuchung aufgebaut sein muss, um das Modell validieren zu können und wie diese Validierung mit Hilfe des Lehrbuchs erfolgen kann.

Die Konstruktvalidierung bezieht sich auf die Frage nach der Operationalisierung der Kompetenzen. Im Modell erfolgt diese Operationalisierung durch die teilaufgabenspezifische Beschreibung der beruflichen Wissens- und Handlungsanforderungen. Charakteristisch sind hierbei die Vernetzung von verschiedenen Wissensdimensionen (Wissensarten) und die Bezugsherstellung zum damit zu realisierenden, praktischen Handeln. Die Beschreibungen erfolgen in Form von inhalts- und verhaltensbezogenen Aufgabenmengen, wobei für die beschriebene Charakteristik (Vernetzung und Bezugsherstellung) die einzelnen Aufgabenstellungen tragend sind.

Im Vergleich dazu beschreibt das Lehrbuch die theoretischen Grundlagen des professionellen Handelns von Erziehern. Hier werden anhand der in Tabelle 5.15 aufgezeigten Gliederung in den einzelnen Buchabschnitten Informationen zu den Handlungsaufgaben gegeben. Dabei ist zu beachten, dass die Handlungsaufgaben nicht immer identisch sind mit den beruflichen (Teil-)Aufgaben im Modell. Vielmehr sind sie als Gruppierung der zentralen Ausbildungsthemen zu übergeordneten Themenkomplexen zu verstehen, mit denen in abgeschlossenen Einheiten die theoretischen Grundlagen erworben werden sollen.

Da es keine Übungsaufgaben zur praktischen Anwendung dieser Grundlagen gibt, wird geschlussfolgert, dass das Lehrbuch auf die Beschreibung der beruflichen Wissensanforderungen und die Vermittlung dieses Wissens ausgerichtet ist. Das Modell hingegen beschreibt die Wissens- und Handlungsanforderungen und ist auf den Erwerb der beruflichen Handlungsfähigkeit ausgerichtet. Das heißt die Konstruktvalidierung des Modells kann anhand des Lehrbuchs nur für die inhaltsbezogenen Aufgabenmengen erfolgen.

Die Frage nach der Operationalisierung der Kompetenzen im Modell ist entsprechend nur durch die Analyse der konkreten Vernetzung der Wissensanforderungen in den inhaltsbezogenen Aufgabenmengen zu beantworten. Während das Lehrbuch also einzelne Informationen über die verschiedenen Kapitel hinweg anbietet, sind die Aufgabenstellungen der beschriebenen Aufgabenmengen auf die sinnstiftende Vernetzung/Verknüpfung die-

ser Informationen zur Bewältigung der beruflichen Aufgaben ausgerichtet. Daraus ergibt sich die Fragestellung der vorliegenden Untersuchung:

Fragestellung<sub>v2</sub>: Wie vernetzten die Aufgabenstellungen der einzelnen Aufgabenmengen im Kompetenzmodell die im Lehrbuch über verschiedene Kapitel hinweg angebotenen Informationen?

Aus dieser Fragestellung resultiert, dass im Rahmen der Konstruktvalidierung sowohl die Aufgabenmengen (hinsichtlich ihrer berufsaufgabenbezogenen Wissensvernetzung) als auch die Lehrbuchkapitel (hinsichtlich der angebotenen Informationen) analysiert werden müssen. In einem weiteren Schritt ist dann das Kompetenzmodell in seiner Konstruktvalidität zu bewerten. Dafür bietet sich ein sog. Mixed Methods-Untersuchungsdesign an (vgl. u.a. Kuckartz 2014, S. 16ff.), bei dem inhaltsanalytisch vorgegangen wird.

### 5.3.1 Aufbau und methodisches Vorgehen der Inhaltsanalyse

Um zu klären, wie konstruktvalide das entwickelte Kompetenzmodell ist, sind ausgehend von den obigen Überlegungen und der Spezifik der zu untersuchenden Materialien (Kompetenzmodell und Lehrbuch) zwei Schritte zu vollziehen: In einem ersten Schritt ist mit Hilfe einer inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse nach Mayring (vgl. Mayring 2010, S. 98ff.) zu ermitteln, welche Informationen in den einzelnen Kapiteln des Lehrbuchs enthalten sind. Das bezieht sich auf die Themenzugehörigkeit und die Wissensarten der Informationen (siehe unten). Erst wenn diese Datengrundlage generiert wurde, kann die eigentliche Konstruktvalidierung in einem zweiten Schritt durchgeführt werden. Dabei wird mit Hilfe einer quantitativen Inhaltsanalyse in Form einer Kontingenzanalyse (vgl. Bortz & Döring 2006, S. 149ff.) der Grad der Vernetzung der im Lehrbuch angebotenen Informationen innerhalb der Aufgabenmengen des Modells ermittelt.

#### *Festlegung des Materials*

Aufgrund des Umfangs des Kompetenzmodells sowie des Lehrbuchs ist eine ganzheitliche Konstruktvalidierung im Rahmen der Dissertation nicht realisierbar. Allein das Lehrbuch umfasst 1203 Seiten Textmaterial, das für 134 Aufgabenmengen analysiert werden müsste. Deshalb kann die Untersuchung nur für einen Modellteil vorgenommen werden, was entsprechend auch die Materialfülle reduziert. Aufgrund der bereits oben vorgenommenen Einschränkung auf den Modellausschnitt „Begleitung von Bildungs- und Entwicklungsprozessen“ liegt der Fokus auch innerhalb der Konstruktvalidierung hierauf.

Dieser Modellausschnitt besteht aus 38 Aufgabenmengen, von denen 25 inhaltsbezogen sind. Das entspricht 70 Abschnitten des Lehrbuchs (Kapitel in den Hauptgliederungspunkten). Weil das zu analysierende Material noch immer zu umfangreich ist, wird eine berufliche Teilaufgabe aus dem Modellausschnitt herausgegriffen, anhand derer die o.g. Fragestellung untersucht wird. Aufgrund der zentralen Stellung für die pädagogische Arbeit und die Bedeutung für die Gestaltung der pädagogischen Arbeit wird die Teilaufgabe „Entwicklungsprozesse fachlich beurteilen“ herausgegriffen. Sie besteht aus acht Aufgabenmengen (sechs inhaltsbezogene, zwei verhaltensbezogene) und ist auf die Entwicklung von Analyse- und Bewertungskompetenzen im Kontext der körperlich-motorischen, kognitiven, sozialen und sprachlichen Entwicklung von Adressaten ausgerichtet.

Für die Inhaltsanalyse war es zunächst notwendig, die themenbezogenen Abschnitte im Lehrbuch zu ermitteln. Aus der Materialsichtung gingen 20 Buchabschnitte (Hauptgliederungspunkte einzelner Kapitel) hervor, die eine thematische Übereinstimmung aufweisen (siehe Tabelle XI.1, Anhang XI) und zum Gegenstand der Analyse gemacht werden.

#### *Formale Charakteristika des Materials*

Das Material liegt in Printform vor und verteilt sich über die zwei Bände des Lehrbuchs.

#### *Theoriegeleitete Analyse*

Für das methodische Vorgehen bei der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse ist es notwendig, die Charakteristik des Kompetenzmodells zu beachten, um deduktiv eine geeignete Kategorie zu entwickeln, anhand derer das Material untersucht werden kann.

Im Modell werden die Wissensanforderungen mit Hilfe der Wissensdimensionierung nach Anderson & Krathwohl (2001) beschrieben. Da es im Lehrbuch allerdings nicht um Wissen, sondern um Informationen geht, muss die entsprechende Kategorie „Informationsdimensionen“ heißen und sich an der Wissensdimensionierung in der Lernzieltaxonomie orientieren. Allerdings entfällt dabei die Dimension des metakognitiven Wissens, weil dieses in den inhaltsbezogenen Aufgabenmengen der ausgewählten beruflichen Teilaufgabe nicht erfasst wird<sup>127</sup>. Demnach differenziert die Kategorie drei Subkategorien: Einzelne Fakten, konzeptuelle Informationen und prozedurale Informationen. Ausgehend von der Wissensdimensionierung werden die Subkategorien wie folgt definiert:

---

<sup>127</sup> Zwar greift die verhaltensbezogene Aufgabenmenge 2.1-8 auf die Reflexionsfähigkeit zurück, jedoch ist der damit verbundene Wissenserwerb Gegenstand des ersten Modellabschnittes.

Tabelle 5.22: Definitionen der Subkategorien in der Untersuchungskategorie „Informationsdimensionen“ zur inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse des Lehrbuchs „Erzieherinnen + Erzieher“<sup>128</sup>

Subkategorie	Definition
Fakten	Einzelne, voneinander getrennte Informationseinheiten in Form von schriftlich präsentierten Zeichenketten verschiedener Länge, die zur Generierung des Fachwissens genutzt werden können. Es handelt sich um Definitionen von Fachbegriffen, spezifische Details (Ereignisse, Termine, Personenbiografien, Handlungsanforderungen in bestimmten Arbeitsfeldern usw.) und andere Informationen (z.B. Merkmale, Aufgaben, Einflussfaktoren, Kriterien, Bedingungen), die zum professionellen Berufsverständnis und des professionellen Handelns erforderlich sind.
Konzeptuelle Informationen	Darstellung komplexer Sachverhalte, d.h. Zusammenfassung einzelner Fakten/Informationen zu Theorien, Modellen, fachbezogenen Handlungs-/Erklärungskonzepten, Gesetzmäßigkeiten und Erläuterungen zu komplexen Phänomenen.
Prozedurale Informationen	Darstellung und/oder Erläuterungen von Schrittfolgen, Techniken, Methoden oder Vorgehensweisen, die zum praktischen Handeln im Beruf erforderlich bzw. möglich sind. Prozedurale Informationen setzen sich zusammen aus einzelnen Fakten und können Bezug nehmen auf konzeptuelle Informationen.

Anhand der Definitionen zeigt sich, dass die Subkategorien zwar voneinander getrennt werden können, aber aufeinander aufbauen. Das bedeutet für die Inhaltsanalyse, dass bei der Zuordnung des Materials in eine andere als die Subkategorie „Fakten“ automatisch die darunter liegende(n) auch zutreffen. Es handelt sich um abgrenzende, aber nicht gegenseitig ausschließende Subkategorien.

Aus den Definitionen folgenden die Indikatoren der Subkategorien, die aufgrund des Umfangs der Codiereinheiten (= Unterabschnitte der ermittelten Hauptgliederungspunkte) nicht als einzelne sprachliche Ausdrücke, sondern als Charakteristik der Textabschnitte formuliert ist (vgl. Tabelle 5.23).

Aus der Fragestellung der Untersuchung, dem Modellansatz (Verknüpfung verschiedener Informationsdimensionen zur Bewältigung beruflicher Aufgaben) und der Charakteristik der Konstruktvalidität kann nun eine Hypothese für die Untersuchung abgeleitet werden.

Hypothese<sub>v2</sub>: Das Kompetenzmodell ist umso konstruktvalider, je mehr informationstragende, themenübereinstimmende Lehrbuchabschnitte in den inhaltsbezogenen Aufgabenmengen miteinander verknüpft werden.

Diese Hypothese wird der Inhaltsanalyse zugrunde gelegt.

<sup>128</sup> Die Definitionen orientieren sich an der Erläuterungen zu den entsprechenden Wissensdimensionen nach Anderson & Krathwohl (vgl. ebd. 2001, S. 45ff.; siehe auch Abschnitt 2.2.2.2, S. 33ff.).

Tabelle 5.23: Informationsartspezifische Charakteristik von Texten als Grundlage für die Codierung des Materials (Zuordnung zu den Subkategorien der Untersuchungskategorie „Informationsdimensionen“)

Informationsart	Charakteristik	Ankerbeispiele
Fakten	Die Abschnitte sind gekennzeichnet durch Definitionen und Erläuterungen zu Fachbegriffen (z.B. Erziehung) oder durch Auflistungen und Beschreibungen von Kriterien, Handlungsanforderungen, Merkmalen, Faktoren, Bedingungen und anderen spezifischen Details, die aber zusammen keinen unmittelbaren Bezug zu einer konkreten Theorie, einem Modell oder Erklärungskonzepten aufweisen.	Abschnitt F3.1.1 (vgl. Gartinger & Janssen 2014b, S. 80f.): Definition des Entwicklungsbegriffs
Konzeptuelle Informationen	In den Abschnitten werden Prozesse, kausale Zusammenhänge, Erklärungskonzepte, Theorien, pädagogische/psychologische Ansätze oder Konstrukte (z.B. Handlungskompetenz) anhand ihrer Charakteristik und/oder ihrer Merkmale und Bestandteile beschrieben. Dabei werden einzelne Fakten zu einem Informationscluster zusammengefügt. (z.B. der Ansatz der professionellen Haltung)	Abschnitt C5.2.1 (vgl. ebd. 2014a, S. 484ff.): Erläuterungen zu Hochbegabung und damit verbundenen Anforderungen an eine ressourcenorientierte Förderung
Prozedurale Informationen	Charakteristisch für Abschnitte, die prozedurale Informationen enthalten, ist, dass sie neben der Beschreibung von Methoden, Vorgehensweisen, Techniken oder Schrittfolgen auch die Erläuterung/Definition einzelner Handlungsaspekte oder der Methode und den Bezug zum professionellen Handeln in der Praxis herstellen und die Prozeduren im konzeptuellen Zusammenhang darstellen.	Abschnitt F4.4.3 (vgl. ebd. 2014b, S. 135ff): Erläuterungen zu verschiedenen Verfahren zur Erfassung von Entwicklungsständen

### *Methodenbeschreibung*

Da das Material trotz obiger Eingrenzung noch immer sehr umfangreich ist, muss es der Analyse durch eine Reduktion im Sinne einer Zusammenfassung zugänglich gemacht werden. Die Zusammenfassung der Unterabschnitte der ermittelten themenübereinstimmenden Hauptgliederungspunkte (z.B. F3.1.1) erfolgt auf der Grundlage des Ablaufmodells und der Interpretationsregeln nach Mayring (vgl. Mayring 2010, S. 67ff.). Um die darauf aufbauende Codierung des Materials zu vereinfachen, wird bei der Zusammenfassung darauf geachtet, die Abschnitte so zu paraphrasieren, dass eine eindeutige Subkategorie-Zuordnung möglich ist.

An das zusammengefasste und paraphrasierte Datenmaterial wird anschließend die o.g. Kategorie „Informationsdimension“ herangetragen und die Lehrbuchabschnitte auf Basis der dort angebotenen Informationen den drei Subkategorien zugeordnet. Dazu wird folgende Schrittfolge beachtet:

1. Für jeden Lehrbuchabschnitt wird die Text-Charakteristik mit Hilfe der o.g. Beschreibungen ermittelt (siehe Tabelle 5.17)

2. Auf Basis der Charakteristik wird die Subkategorie in Tabelle XI.2 eingetragen (siehe Anhang XI).

Bei einer Probecodierung des Materials ergaben sich keine Probleme, weshalb eine Überarbeitung der Subkategorien oder ihrer Charakteristik nicht notwendig war.

Das Ergebnis dieses Zwischenschrittes der Inhaltsanalyse (Materialreduktion und Codierung) ist in Anhang XI dokumentiert (siehe Tabelle XI.2).

Die eigentliche Konstruktvalidierung erfolgt nun auf Basis des Zwischenschrittergebnisses. Auch hier bedarf es einer festgelegten Schrittfolge:

3. Für jede inhaltsbezogene Aufgabenmenge wird das erfasste Thema konkretisiert, um eine Zuordnung der passenden Lehrbuchabschnitte zu ermöglichen. Bei komplexen Aufgabenmengen, die auf mehrere Themenpunkte eingehen, werden diese einzeln aufgelistet.
4. Anschließend wird anhand der Lernzieltaxonomie nach Anderson & Krathwohl ermittelt, welche Wissensdimension(en) (Faktenwissen, konzeptuelles Wissen usw.) für die Bewältigung der Aufgabenmenge erforderlich ist.
5. Anhand der Tabelle XI.2 (siehe Anhang XI) werden themenbezogen die passenden Lehrbuchabschnitte ermittelt und der Kontingenztafel (siehe Ergebnisdarstellung unten, Tabelle 5.17) zugeordnet.
6. Pro Aufgabenmenge wird die Anzahl der verschiedenen erfassten und miteinander verknüpften Lehrbuchabschnitte durch Addierung berechnet und in die rechte Spalte der Kontingenztafel eingetragen.
7. Zuletzt erfolgt die Ermittlung der Gesamtanzahl der im Modell erfassten, verschiedenen Lehrbuchabschnitte.
8. Anhand des Ergebnisses werden Aussagen zur aufgestellten Hypothese formuliert.

Die Kontingenztafel ermöglicht eine übersichtliche Darstellung der themen- bzw. berufsaufgabenspezifischen Wissensanforderung (in den verschiedenen Dimensionen) in den inhaltsbezogenen Aufgabenmengen und der vom Lehrbuch in den untersuchten Abschnitten angebotenen Informationen (in den Informationsdimensionen). Aus dieser Übersicht kann unmittelbar die Anzahl und Vielfalt der in einer Aufgabenmenge verknüpften Lehrbuchabschnitte abgelesen werden.

### 5.3.2 Darstellung der Untersuchungsergebnisse

Aus der vollzogenen Inhaltsanalyse und den damit verbundenen Schritten ergibt sich eine übersichtliche Darstellung des Analyseergebnisses in Form der Kontingenztafel (siehe Tabelle 5.24).

Tabelle 5.24: Kontingenztafel als Ergebnis der quantitativen Inhaltsanalyse der Lehrbuchabschnitte und deren Zuordnung zur den inhaltsbezogenen Aufgabenmengen der beruflichen Teilaufgabe „Entwicklungsprozesse fachlich beurteilen“

Inhaltsbezogene Aufgabenmengen im Modell			Themenübereinstimmende (passende) Lehrbuchabschnitte nach Subkategorien			Anzahl der verknüpften Unterabschnitte (Anzahl der Hauptgliederungspunkte)
Nr.	Erfasstes Thema	Erforderliche Wissensdimension	Fakten	konzeptuelle Informationen	prozedurale Informationen	
2.1-1	Entwicklungsbegriff	Faktenwissen	F3.1.1			31 (11)
	Entwicklungsprozesse in den Lebensphasen und verschiedenen Bereichen	Konzeptuelles Wissen		F3.4.1 G1.1.2 F3.4.2 G1.1.3 F3.4.3 G2.1.1 F3.4.4 G2.1.2 F3.4.5 G2.1.3 F3.4.6 G3.1.1 F3.4.7 G3.1.2 G1.1.1 G4.1.2		
	Entwicklungsaufgaben	Konzeptuelles Wissen		F3.3.1 F3.3.3 F3.3.2		
	Entwicklungsfördernde und -hemmende Faktoren	Konzeptuelles Wissen		C1.3.1 C1.4.4 C1.3.2 G1.1.4 C1.3.3 G1.1.5 C1.4.1 G1.1.6 C1.4.2 G4.1.2 C1.4.3		
2.1-2	Sprachentwicklung	Faktenwissen		G5.1.4 G5.1.5		2 (1)
2.1-3	Entwicklungsbesonderheiten	Konzeptuelles Wissen		C5.2.1 C5.2.5 C5.2.2 C5.2.6 C5.2.3 C5.2.7 C5.2.4		7 (1)
2.1-4	Beobachtungsmethoden	Prozedurales Wissen	F4.2.5 F4.2.6	F4.1 F4.3.1 F4.2.1 F4.3.2 F4.2.2	F4.4.1	10 (5)
	Beobachtungs- und Auswertungsfehler	Faktenwissen	F4.2.4	F4.2.3		
2.1-5	Dokumentationsverfahren	Prozedurales Wissen	F4.5.1 F4.5.2	F4.5.3		3 (1)
2.1-6	Methoden zur Erfassung des Entwicklungsstandes	Prozedurales Wissen			F4.4.2 F4.4.3	2 (1)
<b>Gesamtanzahl verknüpfter Unterabschnitte (Anzahl der Hauptgliederungspunkte)</b>			<b>6 (3)</b>	<b>46 (16)</b>	<b>3 (1)</b>	<b>55 (20)</b>

Sie verdeutlicht, wie viele einzelne Haupt- und Unterabschnitte des Lehrbuchs in den inhaltsbezogenen Aufgabenmengen der beruflichen Teilaufgabe „Entwicklungsprozesse



fachlich beurteilen“ Bezug nehmen und diese zur Bewältigung der beruflichen Teilaufgaben miteinander vernetzen. Insgesamt konnten 55 Unterabschnitte (entspricht 20 Hauptgliederungspunkten) den sechs Aufgabenmengen zugeordnet werden. Die größte Anzahl vernetzter Abschnitte konzentriert sich auf die Aufgabenmengen zu den Themen *Entwicklungsprozesse in den Lebensphasen* (Nr. 2.1.1) und *Beobachtungsmethoden* (Nr. 2.1-4). Neben der Zuordnung zu den Aufgabenmengen zeichnet sich deutlich die Informationsschwerpunkt des Lehrbuches ab: Der Großteil der erfassten Kapitel (Hauptgliederungspunkte und Unterabschnitte zusammengenommen), bietet konzeptuelle Informationen an (insgesamt 47 der 55 Unterabschnitte). In einem Fall entspricht das Informationsangebot nicht den Wissensanforderungen im Kompetenzmodell (siehe Aufgabenmenge 2.1-5) und in einem anderen Fall entspricht es diesen nur unzureichend (siehe Aufgabenmenge 2.1-4).

Die Ergebnisse der Inhaltsanalyse werden im Folgenden im Kontext der oben aufgestellten Hypothese und Fragestellung interpretiert.

### 5.3.3 Interpretation des Analyseergebnisses

Der Analyse lag die Fragestellung zugrunde, wie die Aufgabenmengen des Kompetenzmodells die im Lehrbuch angebotenen Informationen vernetzen. Genauer gesagt, wie die Informationen aus verschiedenen Lehrbuchabschnitten und Kapiteln miteinander verbunden werden, um die einzelnen beruflichen Teilaufgaben ganzheitlich zu bewältigen. Mit Hilfe der Kontingenztafel wurden den sechs inhaltsbezogenen Aufgabenmengen der Teilaufgabe „Entwicklungsprozesse fachlich beurteilen“ die einzelnen thematisch übereinstimmenden und Informationen liefernden Lehrbuchabschnitte zugeordnet. Anhand dieser Zuordnung werden zwei Punkte deutlich:

- Jeder inhaltsbezogenen Aufgabenmenge wurden mindestens zwei verschiedene Unterabschnitte zugeordnet. In zwei der sechs Fälle (Aufgabenmengen) sogar mehrere Hauptgliederungspunkte.
- Das Informationsangebot im Lehrbuch ist auf die Darstellung konzeptueller Informationen ausgerichtet. Entsprechend fehlt es an ausreichenden prozeduralen Informationen mit konkreten Schrittfolgen und Methodenbeschreibungen.

Aus dem zweiten Punkt ergab sich für zwei Aufgabenmengen das Problem einer geringen Zuweisung von Lehrbuchabschnitten (diese erforderten prozedurales Wissen).

In der Gesamtbetrachtung des Ergebnisses zeichnet sich ab, dass das Modell stark auf die Verknüpfung der Lehrbuchinhalte ausgerichtet ist, wobei hier insbesondere die Aufgabenmengen Nr. 2.1-1 und Nr. 2.1-4 hervorzuheben sind. Sie stellen die komplexesten inhaltsbezogenen Aufgabenmengen dar, woraus sich die Anzahl der zugeordneten Unterabschnitte ergibt.

Für die zugrunde gelegte Hypothese bedeutet das Ergebnis Folgendes: Die exemplarische Untersuchung des Modells anhand einer von insgesamt 24 beschriebenen beruflichen Teilaufgaben (Teilaufgabenaspekte mit eingerechnet) ist nicht ausreichend, um die aufgestellte Hypothese vollständig zu überprüfen. Jedoch deutet das Ergebnis die Konstruktvalidität des Kompetenzmodells an. Genauer gesagt geht aus der Untersuchung die begründete Annahme hervor, dass die Operationalisierung der beruflichen Handlungskompetenz im Bereich der inhaltsbezogenen Aufgabenmengen gültig ist.

Zur gezielten Überprüfung dieser Annahme und der oben aufgestellten Hypothese muss eine umfassendere Untersuchung durchgeführt werden, die nicht nur die entwickelte Methode auf das gesamte Lehrbuch und das komplette Modell anwendet, sondern die auch Bezug nimmt auf die verhaltensbezogenen Aufgabenmengen. Wie eine umfassende Modellevaluation angelegt sein müsste, wird in Abschnitt 5.5 beschrieben. Bevor auf die Notwendigkeit weiterführender Untersuchungen eingegangen wird, werden zunächst die Ergebnisse der beiden Validierungsuntersuchungen zusammengefasst und Annahmen über die Validität des entwickelten Kompetenzmodells formuliert.

#### 5.4 Zusammenfassende Aussagen zur Validität des entwickelten Kompetenzmodells

Die durchgeführten Untersuchungen im Rahmen des Kapitels zielten auf die Erfassung der Validität und Nützlichkeit des Modells. Damit griffen sie die vierte Fragestellung der Dissertation auf, die mit Hilfe von zwei verschiedenen empirischen Vorgehensweisen bearbeitet wurde.

Aus den Untersuchungen gehen wichtige Erkenntnisse für die Inhalts- und Konstruktvalidität des entwickelten Kompetenzmodells für die Erzieherausbildung hervor, die im Folgenden zusammengefasst sind:

1. Die Ergebnisse der Expertenbefragung bekräftigen die Annahme, dass das Kompetenzmodell inhaltlich valide ist in Bezug auf
  - die Wichtigkeit der erfassten beruflichen Teilaufgaben,
  - die Vollständigkeit der erfassten beruflichen Anforderungen,

- die vollständige Abbildung der beruflichen Wissens- und Handlungsanforderungen,
  - die Transparenz der Beschreibungen der inhalts- und verhaltensbezogenen Aufgabenmengen,
  - die Genauigkeit (im Sinne der Vollständigkeit) der Beschreibungen der inhalts- und verhaltensbezogenen Aufgabenmengen,
  - den Praxisbezug der Beschreibungen der inhalts- und verhaltensbezogenen Aufgabenmengen,
  - die sprachliche Verständlichkeit der Beschreibungen der Aufgabenmengen und
  - die arbeitsfeldspezifische inhaltliche Ausgestaltung der Aufgabenmengen.
2. Das Ergebnis der Inhaltsanalyse des zweibändigen Lehrbuchs „Erzieherinnen + Erzieher“ unterstützt die Annahme, dass das Kompetenzmodell hinsichtlich der Operationalisierung der beruflichen Handlungskompetenz von Erziehern konstruktvalid ist und innerhalb der inhaltsbezogenen Aufgabenmengen komplexe Lehrinhalte miteinander vernetzt, um so die beruflichen Aufgaben ganzheitlich zu bewältigen.

Neben diesen Erkenntnissen zur Validität des Modells verdeutlichen die Ergebnisse der ersten Untersuchung auch seine Nützlichkeit zur Unterstützung und Verbesserung der Erzieherausbildung. So waren knapp zwei Drittel der Befragten davon überzeugt, dass es (im präsentierten Ausschnitt) sowohl der Gestaltung und dem Aufbau des Unterrichts dienlich ist, als auch die Ableitung und Erstellung von Übungs- und Prüfungsaufgaben ermöglicht. Weiterhin ging aus der Befragung hervor, dass innerhalb des Modells die beruflichen Wissens- und Handlungsanforderungen optimal miteinander vernetzt werden.

Trotz der unterstützenden Untersuchungsergebnisse ist die Validität und Nützlichkeit des entwickelten Kompetenzmodells noch nicht hinreichend geprüft. Eine solche Überprüfung sollte größer angelegt sein, als es im Rahmen der Dissertation strukturell und zeitlich möglich war. Für eine entsprechend umfassende Untersuchung bietet sich die Modellerprobung in der Ausbildungspraxis an. Genauere Beschreibungen zu der Anlegung einer solchen Evaluation liefert der folgende Abschnitt des Kapitels.

## 5.5 Überlegungen zu einer ganzheitlichen Evaluierung des Kompetenzmodells

Das Kompetenzmodell wurde unter der Zielstellung entwickelt, die Ausbildung von Erziehern im Freistaat Sachsen systematischer und ganzheitlicher auf den Erwerb der beruflichen Handlungskompetenz auszurichten. Aus dieser Zielstellung ergibt sich die Notwendigkeit, das Kompetenzmodell in einem Modellversuch in die Ausbildungspraxis an sächsischen Fachschulen zu integrieren und innerhalb dieser Versuchszeit umfassend zu evaluieren. Die Validität des Modells ist bspw. davon abhängig, ob anhand der beschriebenen Aufgabenmengen der Unterricht tatsächlich kompetenzorientierter aufgebaut und kompetenzerfassende Leistungsmessungen durchgeführt werden können. Diese Fragen können aber theoretisch nicht geklärt werden, sondern bedürfen einer Testung in der Praxis. Erstere erfordert, dass Dozenten ausgehend vom Modell ihren Unterricht gestalten und nach einer gewissen Zeit im Rahmen einer Vergleichsstudie mit einer Kontrollgruppe (die nicht auf Basis des Modells unterrichtet wurde) überprüft wird, ob die entsprechenden Lernenden über vertiefere Kompetenzen verfügen als jene in der Kontrollgruppe. Auch die Kompetenzdiagnostik auf Basis des Modells muss gezielt überprüft werden. Wichtig dabei ist, dass anhand der Aufgabenmengen konkrete Items entwickelt und zum Gegenstand von fachschulischen Leistungsmessungen gemacht werden. Inwieweit das Modell die Kompetenzdiagnostik vereinfacht und wie zielführend es für die Erfassung von beruflicher Handlungskompetenz ist, sind zwei wesentliche Fragestellungen, die nur innerhalb einer Modellerprobung geklärt werden können.

Dabei würde sich auch zeigen, wie nützlich das Modell für die Ausbildung tatsächlich ist und vor allem, inwiefern es von den Dozenten akzeptiert wird. Letzteres kann z.B. mit Hilfe einer umfassenden Dozentenbefragung erfolgen.

Neben der Begrenzung der Evaluation auf die Ausbildung innerhalb der Fachschule sollte auch ermittelt werden, ob eine Lehre auf Basis des Modells dazu führt, dass die angehenden Erzieher selbstständiger und kompetenter in das Berufsleben starten. Erste Hinweise könnten bereits Praktika-Untersuchungen geben, bei denen die Einrichtungsleitungen zu einer Bewertung der Handlungskompetenz (im Vergleich zu einer Kontrollgruppe) gebeten werden. Diese Untersuchung wäre insbesondere auch in den Arbeitsfeldern außerhalb der Kindertageseinrichtungen interessant, weil ein großes Anliegen des Modells ist, einerseits die arbeitsfeldübergreifende Kompetenzentwicklung zu unterstützen und andererseits eine inhaltliche Spezifizierung für die einzelnen Arbeitsfelder zu ermöglichen.

Anhand der Überlegungen zeigt sich, dass eine breite Palette an Untersuchungen zur Evaluierung des Modells denkbar und notwendig ist. Sie erfordern jedoch seine Tes-

tung in der Ausbildungspraxis. Andere, d.h. theoretische Evaluationsuntersuchungen werden eine hinreichende Überprüfung des Modellpotenzials nicht ermöglichen.

Die Beschreibungen zu den einzelnen Evaluationsaspekten zeigen, dass eine Überprüfung des Modells nicht ohne den Bezug auf die Zielstellungen und konzeptionellen Grundlagen des entwickelten Kompetenzmodells möglich ist. Eine wichtige Basis liefert dabei der beabsichtigte Modellnutzen für die Erzieherausbildung.

Es wurde bereits mehrfach darauf verwiesen, dass das Modell entwickelt wurde, um die Erzieherausbildung stärker kompetenzorientiert zu gestalten und auf die systematischer auf die Learning Outcomes der Ausbildung (Bewältigung beruflicher Kernaufgaben) auszurichten. Dabei wurden in den einzelnen Kapiteln mehrfach die Aspekte der Unterrichtsgestaltung und der Kompetenzdiagnostik aufgegriffen, die auf Basis des Modells vereinfacht bzw. systematisiert werden sollen. Im folgenden Kapitel wird nun erläutert, wie das mit Hilfe des entwickelten Kompetenzmodells möglich ist. Diese Beschreibungen sollen einerseits den unmittelbaren Modellnutzen für die Erzieherausbildung demonstrieren und andererseits eine Grundlage für eine darauf ausgerichtete Modellevaluation legen.

## **6 Die Bedeutung des Kompetenzmodells für die Weiterentwicklung der Ausbildungsqualität im Freistaat Sachsen**

Das Kompetenzmodell wurde entwickelt, um die Ausbildung ganzheitlich auf die beruflichen Handlungskompetenzen von Erziehern auszurichten. Es soll dazu dienen, die Lernenden in ihrem Kompetenzerwerb gezielt zu unterstützen, indem die Lehre und Diagnostik auf die Learning Outcomes der Ausbildung ausgerichtet und Dozenten in der kompetenzorientierten Unterrichts- und Leistungsmessungsgestaltung unterstützt werden. Dabei versteht es sich als Hilfsmittel und Handwerkzeug für die Planung, Durchführung und Evaluierung von Unterricht und Kompetenzdiagnostik.

Das vorliegende Kapitel erläutert, inwieweit das Modell genutzt werden kann, um die sächsische Erzieherausbildung in diesen Aspekten zu optimieren. Der erste Abschnitt geht auf die Unterrichtsgestaltung ein und zeigt dabei die einzelnen Aspekte auf, in denen die Planungsarbeit erleichtert wird (vgl. 6.1). Darauf aufbauend beschreibt der zweite Abschnitt wie mit Hilfe des Modells eine fundierte und ganzheitliche Kompetenzdiagnostik realisierbar wird. Es wird an einem Beispiel demonstriert, wie einzelne Items anhand der Aufgabenmengen abgeleitet werden können. Zudem wird diskutiert, welchen Beitrag das Modell zur Qualitätssicherung der Kompetenzdiagnostik leistet (vgl. 6.2).

Im dritten Abschnitt wird dann der übergeordnete Nutzen des Modells beschrieben. Er bezieht sich auf die vertikale Durchlässigkeit der fachschulischen Erzieherausbildung zur hochschulischen Qualifizierung von Fachkräften, welche durch das Modell geschaffen wird (vgl. 6.3).

### **6.1 Der Beitrag des Modells zur kompetenzorientierten und systematischen Lehre**

Eine wichtige Fragestellung der Arbeit war, inwieweit die Kompetenzentwicklung innerhalb der Erzieherausbildung unterstützt werden kann. Auf Basis eines spezifischen Kompetenzverständnisses wurde das Kompetenzmodell im Kontext dieser Frage entwickelt. Dabei bezog es die Grundüberlegung ein, dass der Unterricht so aufgebaut werden sollte, dass die Lernenden das zur Berufsausübung erforderliche Wissen erwerben und die beruflichen Aufgaben nach Ausbildungsabschluss selbstständig und kompetent bewältigen können.

Das entwickelte Modell bietet gegenüber bisherigen Ansätzen einen entscheidenden Vorteil: Es beschreibt für jede berufliche Teilaufgabe präzise die damit verbundenen Wissens- und Handlungsanforderungen, die Bestandteil der Ausbildung (des Kompetenzerwerbs) sein müssen. Damit zeigt es Dozenten transparent die Learning Outcomes der

Ausbildung auf und beschreibt diese in einem geeigneten Auflösungsgrad, um den Unterricht auf diesen Outcome auszurichten.

Im Folgenden werden zwei Fragen geklärt:

1. Wie unterstützt das Modell die übergeordnete Ausbildungsstruktur?
2. Wie unterstützt das Modell die einzelnen Dozenten bei der Planung und Gestaltung ihres Unterrichts?

Die Ausbildung wird durch das Modell stärker im Kompetenzerwerb der Lernenden systematisiert. Die einzelnen Modellabschnitte in Form der beschriebenen beruflichen Teilaufgaben sind als Ausbildungsabschnitte zu verstehen und können als Ausbildungs- oder Unterrichtsmodule umgesetzt werden. Sie bilden thematische Einheiten, in denen die teilaufgabenspezifischen Kompetenzen erworben werden können. Durch die Vernetzung der Aufgabenmengen im Modellverlauf ist gewährleistet, dass auch innerhalb des Ausbildungsverlaufs die beruflichen Teilfähigkeiten und Kompetenzen vernetzt werden. Damit verknüpft das Modell berufsaufgabenspezifisch das erforderliche Wissen und Handeln und trägt zum ganzheitlichen Erwerb beruflicher Handlungskompetenz bei.

Das Modell platziert entsprechend seines Aufbaus die Grundfähigkeiten an den Anfang der Ausbildung (z.B. Erwerb sozialer Kompetenzen und Beziehungsaufbau zu Adressaten) und steigert im (Ausbildungs-)Verlauf zunehmend die Komplexität des beruflichen Handelns. Die Ausbildungsstruktur sollte sich an der Modellsystematik (seinem Aufbau) orientieren, um den Lernenden den zunehmend vertieften Kompetenzerwerb zu ermöglichen.

Eine Modularisierung der Ausbildung auf Basis des Modells ermöglicht auch, dass die berufspraktische Ausbildung durch ihre Durchführung im Anschluss an die Module zu den beruflichen Teilaufgaben stärker die Kompetenzentwicklung unterstützt. Das setzt voraus, dass in den Praktika gezielt die Bewältigung der beruflichen Teilaufgaben erprobt wird, also das erworbene Wissen und die erworbene theoretische Handlungsfähigkeit in der Praxis getestet wird.

Auch für die berufspraktische Ausbildung selbst wirkt das Modell unterstützend: Bei Übertragung der verhaltensbezogenen Aufgabenmengen in das Praktikum (z.B. als Zielstellungen von pädagogischen Maßnahmen oder allgemein als Praktikumsaufgaben) wird ein praxisbezogener Aufgabenkontext geschaffen, bei dem die Wissensanwendung unter Realitätsbedingungen erfolgen kann. Das ermöglicht die Testung und Erweiterung der Handlungsfähigkeit im Berufsalltag.

Vom Kompetenzmodell profitieren neben den Lernenden, deren Kompetenzerwerb unterstützt wird, insbesondere auch die Dozenten an den Fachschulen. Der erste Vorteil

resultiert dabei aus dem allgemeinen Modellaufbau: Durch die Verankerung des Rückgriffs auf bereits erworbene Fähigkeiten innerhalb der verschiedenen Aufgabenmengen erleichtert es, die verschiedenen beruflichen Fähigkeiten miteinander zu verknüpfen. Dozenten müssen sich quasi weniger Gedanken darüber machen, wie die einzelnen Kompetenzen sinnvoll verbunden werden (und an welcher Stelle im Ausbildungsverlauf). Der größte Nutzen entsteht jedoch durch die Beschreibung der Wissens- und Handlungsanforderungen innerhalb der einzelnen beruflichen Teilaufgaben. Anhand der Konkretisierung der Aufgabenstellungen für die inhalts- und verhaltensbezogenen Aufgabenmengen, der Angabe des erforderlichen Operators, des Mindeststandards der Kompetenz (Kompetenzgrad) und der passenden Aufgabenlösung können die Lehrenden:

- die Unterrichtsgestaltung stärker auf die Anforderungen ausrichten,
- gezielter geeignete Unterrichtsmaterialien wählen und
- den Unterricht optimaler didaktisch-methodisch planen.

Inhaltlich ermöglichen die Beschreibungen eine Präzisierung des Lernstoffes. So wird bspw. ausgeschlossen, dass nicht direkt berufsrelevante Themen (z.B. Intervention bei Suchtproblematiken und Diagnostik psychischer Störungen) einen unangemessenen Umfang in der Ausbildung einnehmen.

Die Aufgabenstellungen sind so aufgebaut, dass sie eindeutige Hinweise zur Wissensanforderung geben, was die Inhalte und ihre kognitive Verarbeitungsstufe gleichermaßen betrifft. Aus den Aufgabenmengen können nicht nur die zu thematisierenden Inhalte direkt abgelesen werden, sondern auch Übungen zur Wissensanwendung (bzw. zur Erfassung der kognitiven Verarbeitungstiefe) gezielter entwickelt werden. Abbildung 6.1 verdeutlicht an einem Beispiel wie einfach sich die inhaltliche Unterrichtsplanung gestaltet. Die Themen ergeben sich aus den Benennungen innerhalb der Beschreibung (z.B. Sächsischer Bildungsplan, Bildungsbereiche). Anhand der verwendeten Verben (beschreiben, benennen usw.) kann unter Zuhilfenahme der Lernzieltaxonomie nach Anderson & Krathwohl (2001) die erforderliche Verarbeitungstiefe ermittelt werden (z.B. die Bedeutung verstehen).

Aufbauend auf der Bestimmung der Lehr-/Lerninhalte sind nun geeignete Hilfsmittel (Materialien, Methoden etc.) vom Dozenten bestimmbar, mit denen die Inhalte thematisiert und in der ermittelten Prozessdimension verarbeitet werden.



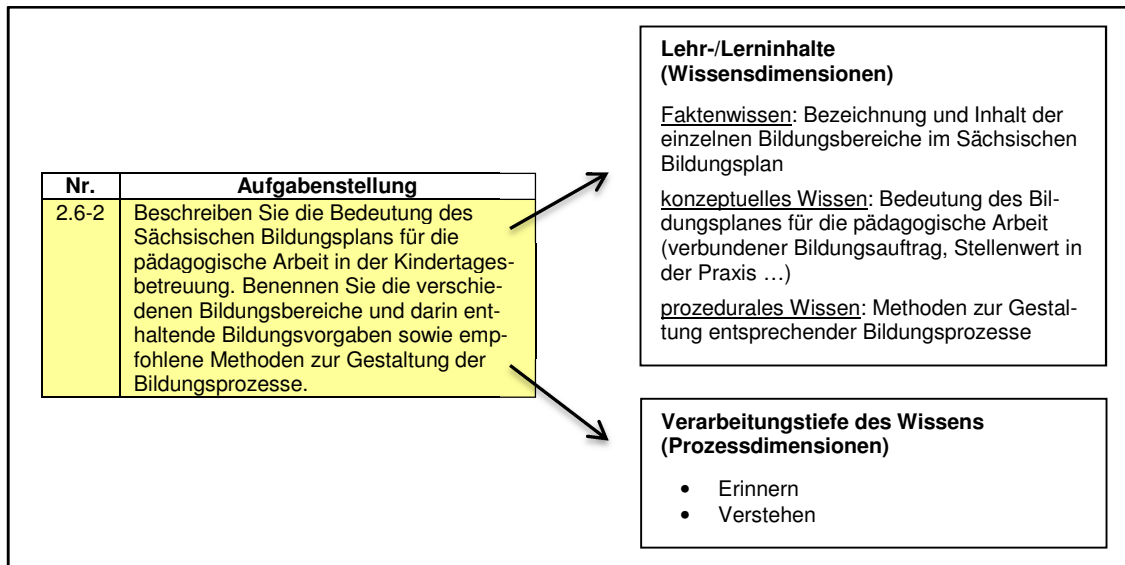


Abbildung 6.1: Veranschaulichung zur Ableitung der Unterrichtsthemen in ihren Inhalten und der erforderlichen kognitiven Verarbeitungstiefe anhand der Aufgabenmengen im Kompetenzmodell

Abgesehen von dem konkreten Beispiel des Sächsischen Bildungsplanes sind alle anderen Aufgabenmengen im Modell neutral formuliert. Das heißt, es können die dem Dozenten geeignet erscheinen Theorien, Modelle, Handlungsmethoden usw. behandelt werden. Darüber hinaus kann der Gegenstand der Aufgabenmenge auf verschiedene Arbeitsfelder übertragen werden, sodass die Lernenden gezielt auf dortige Anforderungen vorbereitet werden können.

Die Aufgabenmengen ermöglichen nicht nur die Ableitung der konkreten Unterrichtsinhalte, sondern auch eine darauf ausgerichtete Kompetenzdiagnostik. Dabei zeigt sich, dass die Unterrichtsplanung und Kompetenzdiagnostik auf Basis des Modells einerseits die Kongruenz zwischen Lehre und Prüfung sicherstellt und andererseits die Güte der Leistungsmessung optimiert. Auf diese Punkte wird im nächsten Abschnitt eingegangen.

## 6.2 Das Kompetenzmodell als Basis einer handlungsorientierten und praxisnahen Kompetenzdiagnostik im Unterricht

Die Spezifizierung der Wissens- und Prozessdimension der Learning Outcomes (vgl. Abbildung 6.1) ist nicht nur für die Unterrichtsplanung und -gestaltung wichtig, sondern auch für die Gestaltung der Kompetenzdiagnostik. Da sich diese, wie gezeigt wurde, einfach aus den Aufgabenmengen ableiten lassen, wird es den Dozenten deutlich erleichtert, kompetenzorientierte Leistungsmessungen zu entwickeln. Die Aufgabenmengen bieten nicht nur eine komplexe Aufgabenstellung, die in mehrere Items (Aufgaben in Leis-

tungsmessungen) zerlegt werden kann, sondern auch eine passende Aufgabenlösung. Damit bieten sie eine wichtige Grundlage der Leistungsmessung, an der sich die Lehrenden orientieren können.

Folgende Schritte sind zur Ableitung der konkreten Items notwendig: In einem ersten Schritt ist zu bestimmen, aus welchen Lehr-/Lerninhalten der vorangegangene Unterricht bestand. Das ist eine wichtige Frage für die Gültigkeit der Leistungsmessung (vgl. u.a. Sacher 2009, S. 38). Hierbei ist zu konkretisieren, auf welche Wissens- und Prozessdimension der Unterricht zielte. In einem zweiten Schritt muss bestimmt werden, wie umfangreich die Leistungsmessung gestaltet und ob sie theoretisch (als Papier-Bleistift-Test) oder praktisch (z.B. als Prüfungsaufgabe im Praktikum) durchgeführt werden soll. Nun werden mittels der identifizierten Wissens- und Prozessdimensionen die Items anhand der Aufgabenstellung und der Aufgabenlösung abgeleitet. In Abhängigkeit vom Ziel der Kompetenzdiagnostik (und des Kompetenzstands der Lernenden) können sich die Items auf einzelne Aspekte der komplexen Aufgabenmenge beziehen oder auf die gesamte Aufgabenstellung (siehe Beispielitems in Abbildung 6.2).

Falls die Items auf die Anwendung von Wissen ausgerichtet sind (was zu empfehlen ist), kann nach ihrer Ableitung ein geeignetes Fallbeispiel bestimmt werden, anhand dessen die Aufgabe vom Lernenden bearbeitet werden soll.

Das Beispiel verdeutlicht, dass es sich bei den Aufgabenmengen im Kompetenzmodell nicht um einzelne Aufgaben handelt, sondern nur um den komplexesten Repräsentanten dieser Menge. Anhand dieses Repräsentanten kann prinzipiell eine unendlich große Anzahl einzelner Testitems abgeleitet werden, die in ihren Kontextbezügen (z.B. Anwendungssituation bzw. Fallbeispiel, Arbeitsfeldbezug) oder in ihren Parametern (Altersgruppe, Entwicklungsstand des Adressaten, Rahmenbedingungen usw.) variieren. Werden einzelne Aspekte der Aufgabenmenge herausgegriffen, dann muss die Aufgabenlösung entsprechend angepasst werden.

Es ist zu beachten, dass in jedem Fall mehrere Items aus einer Aufgabenmenge abgeleitet und in der Leistungsmessung gestellt werden müssen. Anhand einzelner Beobachtungen (Bearbeitung einzelner Items) kann der Kompetenzstand des Lernenden nicht ermittelt werden (vgl. Klieme & Hartig 2007, S. 24).

Bei der Bewertung des Kompetenzstandes (d.h. der erbrachten Leistung im Test) hilft der im Modell angegebene Kompetenzgrad. Da er den Mindeststandard bestimmt, muss der Lernende bei rein inhaltsbezogenen Aufgabenstellungen mindestens 50% vollständig und korrekt gelöst oder bei rein verhaltensbezogenen Aufgabenmengen das Item vollständig bearbeitet haben. Werden innerhalb eines Items beide Bezüge gemischt, dann gilt der Kompetenzgrad der verhaltensbezogenen Aufgabenmengen.

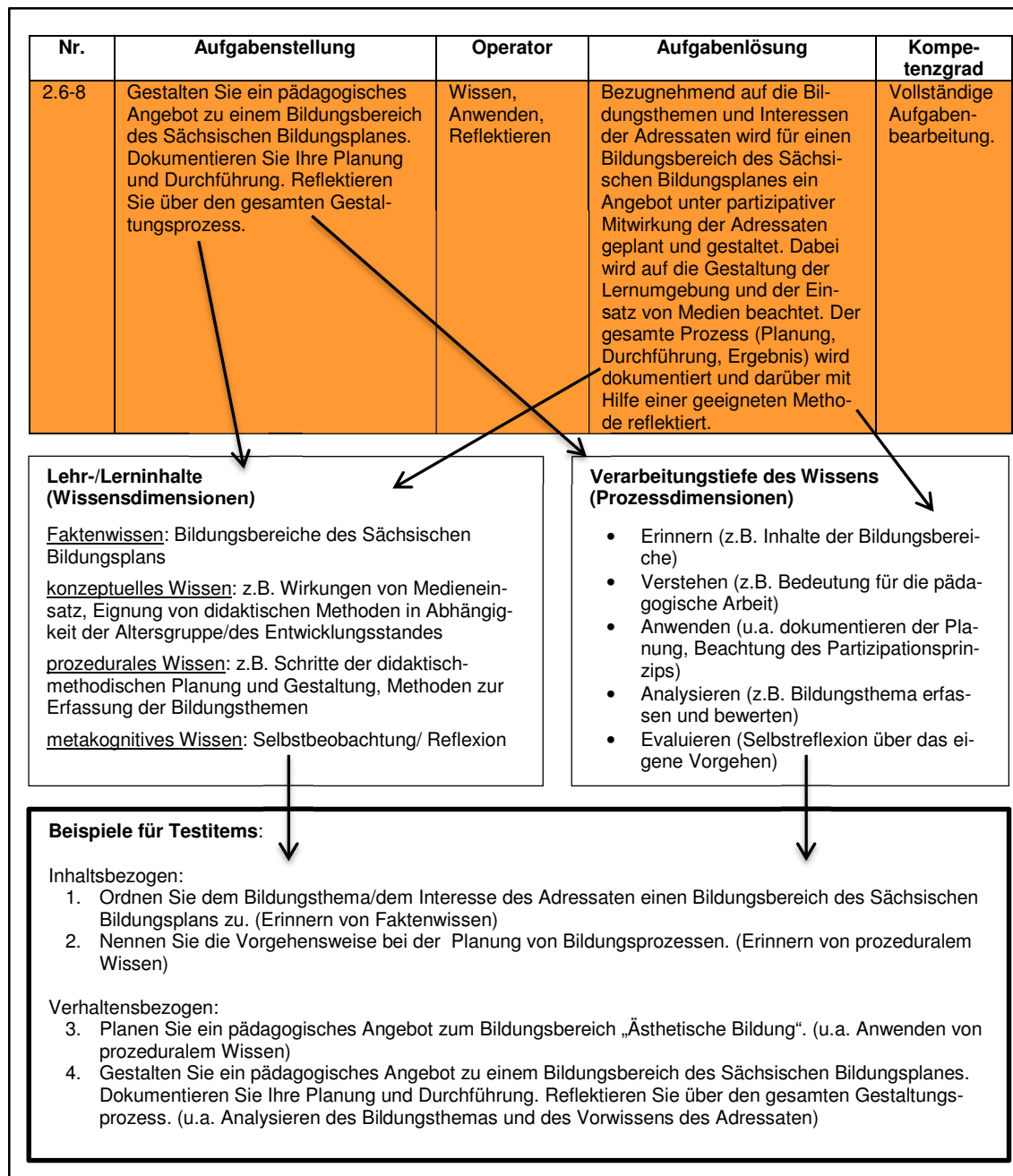


Abbildung 6.2: Veranschaulichung zur Ableitung konkreter Testitems für die Kompetenzdiagnostik im Unterricht anhand der Aufgabenmengen

Für eine umfassende Kompetenzdiagnostik ist zu beachten, dass im Lernprozess (in Anlehnung an den Modellaufbau) zuerst die inhaltsbezogenen Aufgabenmengen zum Gegenstand einer Leistungsmessung gemacht werden sollten, um sicherzustellen, dass die Lernenden das erforderliche Wissen erworben haben. Erst dann ist es sinnvoll die Anwendung des Wissens zu überprüfen (Items aus den verhaltensbezogenen Aufgabenmengen). Das ermöglicht eine differenzierte Einschätzung zum Kompetenzstand.

Wenn Lernende über Wissen verfügen (erinnern), dieses jedoch nicht anwenden können, haben sie trotzdem ein gewisses Kompetenzniveau erreicht, welches mit Hilfe der inhaltsbezogenen Aufgabenmengen genauer bestimmt werden kann. Zudem liefert die differenzierte Erfassung der Inhalts- und Verhaltensaspekte der Kompetenzen wichtige Informationen für den Kompetenzentwicklungsprozess: Bewältigt der Lernende eine Reihe von Items einer inhaltsbezogenen Aufgabenmenge erfolgreich, scheitert aber an der situationsspezifischen Anwendung dieses Wissens, so ist davon auszugehen, dass der Kompetenzentwicklungsprozess noch nicht weit genug fortgeschritten ist.

Es ist anzunehmen, dass die Aufgabenmengen im Modell die Güte der Kompetenzdiagnostik steigern<sup>129</sup>. Zum Beispiel wird die Inhaltsvalidität<sup>130</sup> erhöht durch die Ausrichtung von Lehre und Leistungsmessung auf dieselbe präskriptive Kompetenz (Learning Outcome) (vgl. Sacher 2009, S. 46f.). Die Erstellung einer Leistungsmessung mit Hilfe des Modells trägt auch dazu bei, dass die Durchführungs-, Interpretations- und Auswertungsobjektivität<sup>131</sup> verbessert wird. Erstere ergibt sich aus dem oben beschriebenen Vorgehen zur Entwicklung der Items. Dabei handelt es sich um ein regelgeleitetes Vorgehen, sodass die Aufgabenstellungen für identische Aufgabenmengen auch zwischen verschiedenen Dozenten nicht stark voneinander abweichen können (vgl. ebd., S. 36). Durch die Festlegung der Aufgabenlösung im Modell ist zudem ein gewisser Grad an Auswertungs- und Interpretationsobjektivität gesichert (vgl. ebd.)<sup>132</sup>.

Diese Aufgabenlösungen beschreiben (wie bereits verdeutlicht wurde) die Mindeststandards der Ausbildung. Anhand einer Reihe von Leistungsmessungen kann mit Hilfe des Modells erfasst werden, ob die Lernenden diese Mindestanforderungen erfüllen. Das bietet auch den Vorteil, dass die Kompetenz der Lernenden transparenter bewertet werden kann. Die genaue Angabe der beruflichen Teilaufgaben, in denen der Lernende in den Tests gut oder weniger gut abgeschnitten hat, macht es für spätere Arbeitgeber einfacher, die Leistungsfähigkeit des Erziehers einzuschätzen.

---

<sup>129</sup> Diese wird mit sog. Gütekriterien erfasst. Dabei handelt es sich um verschiedene Maßstäben, anhand derer eingeschätzt werden kann, ob das Testergebnis die tatsächliche Kompetenz präsentiert oder durch Messfehlern und Zufall hervorgerufen wurde (vgl. u.a. Ingenkamp & Lissmann 2008, S. 51). Die Hauptgütekriterien sind die Validität, Reliabilität und Objektivität eines Tests. Diese werden empirisch auf Basis des Testergebnisses bestimmt.

<sup>130</sup> Inhaltsvalidität eines Tests = „inhaltliche Übereinstimmung des Messverfahrens und der gemessenen Eigenschaft mit einer vorher gegebenen Beschreibung derselben. [...] *Misst meine Prüfung Kompetenzen, welche der Schüler im Unterricht wirklich erwerben konnte?*“ (Sacher 2009, S. 38; Hervorhebung im Original).

<sup>131</sup> „Die Durchführungsobjektivität bezeichnet das Ausmaß, in dem ein Messvorgang reglementiert und vereinheitlicht ist. [...] Die Auswertungsobjektivität bezeichnet das Ausmaß, in dem die beschriebene Erfassung der Prüfungsleistung bei der Korrektur reglementiert und vereinheitlicht ist, bei welcher richtige von falschen Lösungen unterschieden und vollzogene Teilschritte und Ausfälle registriert werden. [...] Die Interpretationsobjektivität bezieht sich auf die Bewertung, in deren Zusammenhang die [...] Leistungen einer Beurteilung unterzogen werden [...]“ (Sacher 2009, S. 36).

<sup>132</sup> Die Überprüfung der Güte von Leistungsmessungen, die auf Basis des Modells entwickelt werden, sollte im Rahmen der beschriebenen Modellerprobung abgesichert werden.

Hierin zeigt sich, dass das Modell innerhalb und außerhalb der Ausbildung Vorteile bietet. Insbesondere für die Anrechnung der Leistungen für weiterqualifizierende Ausbildungsgänge ergibt sich ein weiterer Nutzen, auf den im folgenden Abschnitt eingegangen wird.

### 6.3 Die Schaffung vertikaler Durchlässigkeit der fachschulischen Erzieherausbildung zu hochschulischen Ausbildungsgängen

Als vertikale Durchlässigkeit wird die Anrechenbarkeit von fachschulisch erworbenen Kompetenzen auf weiterführende Qualifizierungsgänge, z.B. an Universitäten und Fachhochschulen bezeichnet (vgl. Cloos, Hundertmark & Oehlmann 2013, S. 9f.). Um eine solche Anrechnung zu ermöglichen, befassen sich derzeit einige Forschungsprojekte mit der Modularisierung der fachschulischen Ausbildung und der Bewertung der Ausbildungsleistungen mit Hilfe von Punktesystemen (vgl. Cloos, Oehlmann & Hundertmark 2013, S. 21ff.).

Das entwickelte Modell legt diesbezüglich einen wichtigen Grundstein. Wie bereits verdeutlicht wurde, sind die einzelnen beruflichen Teilaufgaben in ihrer Auflistung als eigenständige Ausbildungsabschnitte zu verstehen. Entsprechend können sie einzeln oder thematisch zusammenhängend (z.B. bei der Zusammenfassung der beruflichen Teilaufgaben in ihren einzelnen Aspekten) in Ausbildungsmodule übertragen werden. Durch die Konkretisierung der erforderlichen Wissens- und Handlungsanforderungen können die Ausbildungsleistungen einfacher in ein Punktesystem übertragen werden als es bisher bspw. auf Basis des sächsischen Lehrplans möglich war. Die Anrechnung ist über die Punkte hinaus ebenso auf Basis der präzise beschriebenen Learning Outcomes der Ausbildung möglich.

Die klare Beschränkung auf die beruflichen Kernaufgaben und damit verbundenen Kernkompetenzen grenzt einerseits die fachschulische Ausbildung von den hochschulischen Qualifizierungen ab, ermöglicht aber zugleich die Profilierung der Studiengänge (z.B. Ausrichtung auf betriebswirtschaftliche Kompetenzen zur Übernahme von Einrichtungsleitungen). Trotz der identischen Einstufung beider Qualifizierungsgänge auf dem DQR-Level 6 (vgl. Berth et al. 2013, S. 7) kann zwischen ihnen mit Hilfe des Modells klar differenziert werden. Zugleich bleibt für die Lernenden die Möglichkeit zur Erweiterung und Vertiefung ihrer beruflichen Kompetenzen auf Hochschulniveau bestehen.

Die Erläuterungen verdeutlichen, dass das Modell einen bedeutenden Beitrag zur Diskussion über die Vergleichbarkeit und Anrechenbarkeit der verschiedenen Ausbildungsgänge im Bereich der Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte leistet. Damit ist der Nutzen des Modells nicht nur auf die Ausbildung selbst oder die Professionalitätssteigerung in der

Berufspraxis beschränkt. Vielmehr wird innerhalb des Modells auch die berufliche Entwicklungsmöglichkeit der Lernenden berücksichtigt.

Im Folgenden Kapitel werden die wichtigsten Erkenntnisse und Ergebnisse der Dissertation noch einmal in den Kontext der leitenden Fragestellungen eingebettet und ihre Bedeutung für die Reformierung der Erzieherausbildung verdeutlicht.

## 7 Zusammenfassung und Ausblick

Die Dissertation greift die bestehende Problematik der unzureichenden beruflichen Handlungsfähigkeit von Erziehern im Anschluss an die fachschulische Ausbildung auf. Ausgehend von zwei Studien zur Ausbildungssituation an sächsischen Fachschulen und den dort durchgeführten Leistungsmessungen wurde eine zentrale Ursache für die mangelnde Professionalität der Fachkräfte aufgedeckt. Die Ergebnisse verdeutlichten, dass die wesentlichen Schwachstellen in der fehlenden Kompetenzausrichtung der Lehre und Diagnostik liegen. Daraus leitete sich die übergeordnete Zielstellung der Arbeit ab, die sächsische Erzieherausbildung in diesen Punkten zu optimieren.

Im Rahmen einer umfangreichen explorativen Untersuchung konnten die Learning Outcomes der Ausbildung in Form der zentralen beruflichen Aufgaben von Staatlich anerkannten Erziehern identifiziert und in einzelne Teilaufgaben gegliedert werden. Diesen Teilaufgaben wurden die ebenfalls ermittelten konkreten Inhalts- und Verhaltensanforderungen zugeordnet. Daraus entstand theoriegeleitet und unter Anwendung eines spezifischen Modellansatzes ein neuartiges Kompetenzmodell, das erstmals für eine gesamte Berufsausbildung die erforderlichen Kernkompetenzen von Erziehern in ihren Inhalts- und Verhaltensaspekten präzise beschreibt. Dabei folgt es dem Leitgedanken einer zunehmenden Aufgabenkomplexität, um die Kompetenzentwicklung der Lernenden maximal zu unterstützen und die Ausbildung inhaltlich systematisch aufzubauen. Das Modell besteht aus 27 beruflichen Teilaufgaben, die mit Hilfe von insgesamt 134 miteinander verknüpften Aufgabenmengen differenziert erfasst und transparent beschrieben werden. Die Aufgabenmengen fassen die einzelnen beruflichen Aufgaben zusammen, die Lernende bewältigen können, wenn sie über die entsprechenden Kompetenzen verfügen.

Für jede Aufgabenmenge werden u.a. die passende Aufgabenlösung und der Kompetenz-Mindeststandard angegeben. Anhand der Aufgabenmengen kann der Unterricht inhaltlich und strukturell gezielt auf die zu erwerbende berufliche Handlungskompetenz ausgerichtet werden. Weiterhin ermöglicht es die einfache und fundierte Kompetenzdiagnostik innerhalb der Ausbildung.

Es handelt sich um ein innovatives Modell, das die ganzheitliche Kompetenzausrichtung der Erzieherausbildung ermöglicht.

In zwei empirischen Untersuchungen wurde die Validität und Nützlichkeit des Modells ermittelt. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass das Modell breite Zustimmung findet und es gelungen ist, aufgabenbezogen die Wissens- und Verhaltensanforderungen des Berufs zu verknüpfen. Weiterhin wurde es von einem Großteil der befragten Experten als wichtiges Hilfsmittel zur realitätsnahen Kompetenzausrichtung der Lehre und Diagnostik beurteilt.

Damit wurde die Zielstellung der Dissertation vollumfänglich erreicht.

Das entwickelte Kompetenzmodell kann unmittelbar in die Ausbildungspraxis übernommen werden, weil sowohl die fachschulischen Rahmenbedingungen als auch die kultusministeriellen Ausbildungsvorgaben in die Modellentwicklung einfließen.

Vor einer flächendeckenden Implementierung in die Ausbildungspraxis sollte es jedoch im Rahmen eines Modellversuchs erprobt und weiterführende Evaluationsuntersuchungen durchgeführt werden. Die erforderlichen Bestandteile dieser umfassenden Evaluation wurden im Rahmen der Arbeit näher erläutert.

Die Neutralität der Kompetenzbeschreibungen ermöglicht es, das Modell deutschlandweit in der fachschulischen Erzieherausbildung einzusetzen. Es bildet eine hervorragende Ergänzung zum neuen, länderübergreifenden Lehrplan. Allerdings bedarf es aufgrund seines spezifischen Modellansatzes zuvor einer kurzen Dozenteneinweisung. Diese sollte insbesondere auf die Gestaltung des Unterrichts und die Entwicklung von kompetenzorientierten Leistungsmessungen mit Hilfe des Modells ausgerichtet sein.

Das große Potenzial des Modells zur Verbesserung der Erzieherausbildung wurde bereits vom Sächsischen Bildungsinstitut (SBI) erkannt. Es ist eine weiterführende Zusammenarbeit zur Entwicklung modellbasierter Qualitätskriterien für die fachschulischen Prüfungen und Leistungsmessungen geplant. In diesem Kontext ist auch angedacht, eine themenbezogene Fortbildung für Dozenten anzubieten.

Ebenso möchte der GEW-Landesverband Sachsen (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft) eine modellbezogene Fortbildungsreihe für berufstätige Erzieher ins Leben rufen.

Das Deutsche Jugendinstitut (DJI) wurde durch die Expertenbefragung auf das entwickelte Kompetenzmodell aufmerksam und hat großes Interesse daran, es u.a. auf die Weiterbildungen für frühpädagogische Fachkräfte zu übertragen. Die Vorstellung des Kompetenzmodells beim DJI ist für Ende des Jahres 2014 veranschlagt.

Zusammenfassend ist zu konstatieren, dass das entwickelte Kompetenzmodell einen neuen Impuls in der Fachdiskussion zur Kompetenzausrichtung von Berufsausbildungen setzt und damit einen wichtigen Beitrag zur Kompetenzforschung leistet.



## 8 Literaturverzeichnis

- Achtenhagen, F. & Baethge, M. (2007): *Kompetenzdiagnostik als Large-Scale-Assessment im Bereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung*. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2007, 10, Sonderheft 8/2007, S. 51-70.
- Ahnert, L. & Gappa, M. (2010): *Bindung und Beziehungsgestaltung in öffentlicher Kleinkindbetreuung – Auswirkungen auf die Frühe Bildung*. In: Leu, H. R. & von Behr, A. (Hrsg.) (2010): *Forschung und Praxis der Frühpädagogik*. Profiwissen für die Arbeit mit Kindern von 0-3 Jahren. München: Ernst Reinhardt. S. 109-120.
- Aktionsrat Bildung (2012): *Professionalisierung in der Frühpädagogik. Qualifikationsniveau und -bedingungen des Personals in Kindertagesstätten. Gutachten*. Münster: Waxmann.
- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (Hrsg.) (2001): *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Boston: Allyn & Bacon.
- Andres, B. (2002): *Und woran würde ich merken, dass ...?* In: Laewen, H.-J. & Andres, B. (Hrsg.) (2002): *Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag in Kindertageseinrichtungen*. Weinheim u. andere: Beltz. S. 341-433.
- Andresen, S. (2009): *Bildung*. In: Andresen, S. et al. (Hrsg.) (2009): *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft*. Weinheim u. andere: Beltz. S. 76-90.
- Atteslander, P. (2010): *Methoden der empirischen Sozialforschung*. 13., neu bearb. u. erweit. Aufl. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Autorengruppe Fachschulwesen (2011): *Qualifikationsprofil „Frühpädagogik“ – Fachschule/Fachakademie*. München: DJI Deutsches Jugendinstitut. <http://www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/details/artikel/qualifikationsprofil-fruehpaedagogik-fachschule-fachakademie.html> (24.3.2013)
- Bader, R. (1989): *Berufliche Handlungskompetenz*. Die berufsbildende Schule 1989, Jahrg. 41, S. 73-77.
- Baethge, M. et al. (2006): *Berufsbildungs-PISA. Machbarkeitsstudie*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Barth, H.-D.; Bernitzke, F. & Fischer, W. (2010): *Abenteuer Erziehung. Pädagogische, psychologische und methodische Grundlagen der Erzieherinnenausbildung*. 2. Aufl. Haan-Gruiten: Europa-Lehrmittel.
- Bartosch, U.; Maile, A. & Speth, C. (2008): *Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (QR SArb). Version 5.1*. [http://www.fbts.de/fileadmin/fbts/Aktuelles/QRSArb\\_Version\\_5.1.pdf](http://www.fbts.de/fileadmin/fbts/Aktuelles/QRSArb_Version_5.1.pdf) (23.4.2013)
- Bauer, U. (2012): *Sozialisation und Erziehung*. In: Sandfuchs, U. et al. (Hrsg.) (2012): *Handbuch Erziehung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. S. 22-26.

Becker-Mrotzek, M. & Brünner, G. (2009): *Einleitung*. In: Becker-Mrotzek, M. & Brünner, G. (Hrsg.) (2009): *Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz*. 2., durchges. Aufl. Frankfurt/M. u. andere: Peter Lang. S. 7-13.

Becker-Textor, I. (1999): *Überlegungen zu einer neuen Fachlichkeit. Ansätze zu Veränderungen in der Erzieherinnenausbildung*. In: Thiersch, R.; Hölterschinken, D. & Neumann, K. (Hrsg.) (1999): *Die Ausbildung der Erzieherinnen. Entwicklungstendenzen und Reformansätze*. Weinheim u. andere: Juventa. S. 156-179.

Behr, K.; Hoffmann, H. & Rauschenbach, T. (1999): *Das Berufsbild der ErzieherInnen. Vom fächerorientierten zum tätigkeitsorientierten Ausbildungskonzept*. Neuwied u. andere: Luchterhand.

Berth, F. et al. (2013): *Vorwort*. In: Berth, F. et al. (Hrsg.) (2013): *Gleich und doch nicht gleich. Der Deutsche Qualifikationsrahmen und seine Folgen für frühpädagogische Ausbildungen*. München: DJI Verlag Deutsches Jugendinstitut. S. 9-11.

Biggs, J. & Tang, C. (2011): *Teaching for quality learning at university. What the student does*. 4. Aufl. Maidenhead: Open University Press, McGraw-Hill Education.

Bloom, B. S. (Hrsg.) (1976): *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich*. 5. Aufl. Weinheim u. andere: Beltz.

Blum, W. (2010): *Einführung*. In: Blum, W.; Drücke-Noe, C.; Hartung, R.; Köller, O. (Hrsg.) (2010): *Bildungsstandards Mathematik: konkret. Sekundarstufe I: Aufgabenbeispiele, Unterrichts Anregungen, Fortbildungsideen*. 4. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor. S. 14-32.

Blum, W.; Roppelt, A. & Müller, M. (2013): *Kompetenzstufenmodelle für das Fach Mathematik*. In: Pant, H. A. et al. (Hrsg.) (2013): *IQB-Ländervergleich 2012. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I*. Münster u. andere: Waxmann. S. 61-73.

Bohlinger, S. (2006): *Lernergebnisorientierung als Ziel beruflicher Qualifizierung? Absehbare und nicht absehbare Folgen der Einführung des Europäischen Qualifikationsrahmens*. Berufs- und Wirtschafts-pädagogik 2006, Nr. 11. [http://bwpat.de/ausgabe11/bohlinger\\_bwpat11.pdf](http://bwpat.de/ausgabe11/bohlinger_bwpat11.pdf) (15.2.2013)

Böhm, W. (2005): *Wörterbuch der Pädagogik*. 16., vollst. überarb. Aufl. Stuttgart: Alfred Kröner.

Böhme, K.; Neumann, D. & Schipolowski, S. (2010): *Beschreibung der im Ländervergleich im Fach Deutsch untersuchten Kompetenzen*. In: Köller, O.; Knigge, M. & Tesch, B. (Hrsg.) (2010): *Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich*. Münster u. andere: Waxmann. S. 19-25.

Böllert, K. & Karsunky, S. (2008): *Genderkompetenz*. In: Böllert, K. & Karsunky, S. (Hrsg.) (2008): *Genderkompetenz in der Sozialen Arbeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 7-15.

Bortz, J. & Döring, N. (2006): *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. 4., überarb. Aufl. Heidelberg: Springer.

- Brand, W.; Hofmeister, W. & Tramm, T. (2005): *Auf dem Weg zu einem Kompetenzstufenmodell für die berufliche Bildung – Erfahrungen aus dem Projekt ULME*. Berufs- und Wirtschaftspädagogik 2005, Nr. 8. [http://www.bwpat.de/ausgabe8/brand\\_etal\\_bwpat8.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe8/brand_etal_bwpat8.pdf) (19.2.2013)
- Bremerich-Vos, A. et al. (2010): *Kompetenzstufenmodelle für das Fach Deutsch*. In: Köller, O.; Knigge, M. & Tesch, B. (Hrsg.) (2010): *Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich*. Münster u. andere: Waxmann. S. 37-50.
- Breuer, K. (2005): *Berufliche Handlungskompetenz – Aspekte zu einer gültigen Diagnostik in der beruflichen Bildung*. Berufs- und Wirtschaftspädagogik 2005, Nr. 8. [http://www.bwpat.de/ausgabe8/breuer\\_bwpat8.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe8/breuer_bwpat8.pdf) (19.2.2013)
- Bühner, M. (2006): *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion*. 2., aktual. Aufl. München: Pearson.
- Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung in der Kindheit e.V. (i.G.) (BAG-BEK) (2009): *Qualifikationsrahmen für BA-Studiengänge „Kindheitspädagogik“/„Bildung und Erziehung in der Kindheit“*. Verabschiedet auf der Tagung der BAG-BEK vom 26.11.2009 in Köln. <http://www.bag-bek.eu/images/Themen/BAG-BEK-BA-QR-final030110.pdf> (10.5.2013)
- Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter (BAG LJÄ) (2005): *Fachkräftegebot des Kinder- und Jugendhilfegesetzes. Beschluss der 79. Arbeitstagung vom 08. bis 10.11.1995 in Köln; Aktualisierung durch die 97. Arbeitstagung vom 10. bis 12.11.2004 in Erfurt*. [http://www.bag-landesjugendaemter.de/downloads/094\\_fachkraeftegebot\\_2005.pdf](http://www.bag-landesjugendaemter.de/downloads/094_fachkraeftegebot_2005.pdf) (23.1.2014).
- Bundesarbeitsgemeinschaft der öffentlichen und freien, nicht konfessionell gebundenen Ausbildungsstätten für Erzieherinnen und Erzieher in der Bundesrepublik Deutschland (BöfAE) (Hrsg.) (2012): *Länderübergreifender Lehrplan Erzieherinnen/Erzieher*. <http://www.boefae.de/wp-content/uploads/2012/11/laenderuebergr-Lehrplan-Endversion.pdf> (10.7.2014).
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (1996): *QS. Materialien zur Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendhilfe*. <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/PRM-3484-Qs-2,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf> (19.6.2014)
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2013a): *14. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/14-Kinder-und-Jugendbericht,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf> (7.11.2013)
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2013b): *Aufstieg durch Bildung. Bilanz und Perspektiven für Deutschland*. [http://www.bmbf.de/pub/Aufstieg\\_durch\\_Bildung\\_2013.pdf](http://www.bmbf.de/pub/Aufstieg_durch_Bildung_2013.pdf) (28.8.2014)
- Cloos, P.; Hundertmark, M. & Oehlmann, S. (2013): *Vertikale Durchlässigkeit in der kindheitspädagogischen Ausbildung und Modularisierung der fachschulischen Qualifizierung. Einleitung*. In:

Closs, P.; Oehlmann, S. & Hundertmark, M. (Hrsg.) (2013): Von der Fachschule in die Hochschule. Modularisierung und Vertikale Durchlässigkeit in der kindheitspädagogischen Ausbildung. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 9-17.

Cloos, P.; Oehlmann, S. & Hundertmark, M. (2013): *Vertikale Durchlässigkeit in der Ausbildung von ErzieherInnen in Niedersachsen. Ein Transferprojekt.* In: Closs, P.; Oehlmann, S. & Hundertmark, M. (Hrsg.) (2013): Von der Fachschule in die Hochschule. Modularisierung und Vertikale Durchlässigkeit in der kindheitspädagogischen Ausbildung. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 21-44.

Degener, T. & Mogge-Grotjahn, H. (2012): „All inclusive“? *Annäherungen an ein interdisziplinäres Verständnis von Inklusion.* In: Balz, H.-J.; Benz, B. & Kuhlmann, C. (Hrsg.) (2012): Soziale Inklusion. Grundlagen, Strategien und Projekte in der Sozialen Arbeit. S. 59-77.

Deppe, V. (2011): *Anforderungen an die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Ergebnisse einer qualitativen Befragung von Fachschul- und Abteilungsleitungen. Eine Studie der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF).* München: Deutsches Jugendinstitut e.V. (DJI). [http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF\\_Studie\\_Nr\\_11\\_Deppe\\_Internet\\_PDF.pdf](http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Studie_Nr_11_Deppe_Internet_PDF.pdf) (4.4.2014)

Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit e.V. (DBSH) (2009): *Grundlagen für die Arbeit des DBSH e.V.. Berufsbild.* <http://www.dbsh.de/fileadmin/downloads/Berufsbild.Vorstellung-klein.pdf> (10.1.2014)

Deutscher Bildungsrat (1974): *Empfehlungen der Bildungskommission. Zur Neuordnung der Sekundarstufe II. Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen.* Bonn: Bundesdruckerei.

Dieterich, M.; Goll, M. & Pfeiffer, G. (2007): *hamet 2: Handlungsorientierte Module zur Erfassung und Förderung beruflicher Kompetenzen – Modul 1: Berufliche Basiskompetenzen, Modul 2: Lernfähigkeit.* In: Erpenbeck, J. & von Rosenstiel, L. (Hrsg.) (2007): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. 2., überarb. u. erw. Aufl. Stuttgart: Schäffer-Poeschel. S. 129-141.

Dörpinghaus, A. (2012): *Bildung.* In: Horn, K.-P. et al. (Hrsg.) (2012): Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft. KLE Band 1: Aa, Karl von der – Gruppenprozesse. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. S. 154-156.

Dudenredaktion (2001): *Duden. Fremdwörterbuch.* Band 5. 7., neu bearb. und erweit. Aufl. Mannheim u. andere: Dudenverlag.

Eckstein, P. P. (2012): *Angewandte Statistik mit SPSS. Praktische Einführung für Wirtschaftswissenschaftler.* 7., überarb. Aufl. Wiesbaden: Springer Gabler.

Edelmann, D. & Tippelt, R. (2007): *Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung und Weiterbildung.* Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2007, 10, Sonderheft 8/2007, S. 129-146.

- Egloff, B. (2011): *Praxisreflexion*. In: Kade, J. et al. (Hrsg.) (2011): Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen. Stuttgart: Kohlhammer. S. 211-219.
- Elsner, B. & Pauen, S. (2012): *Vorgeburtliche Entwicklung und früheste Kindheit*. In: Schneider, W. & Lindenberger, U. (Hrsg.) (2012): Entwicklungspsychologie. 7., vollst. überarb. Aufl. Weinheim u. andere: Beltz. S. 159-185.
- Erpenbeck, J. & Heyse, V. (Hrsg.) (1999): *Die Kompetenzbiographie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation*. München u. andere: Waxmann.
- Europäische Kommission: *Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen – Deskriptoren zur Beschreibung der Niveaus des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR)*. Merkblatt. [http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/leaflet\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/leaflet_de.pdf) (ohne Angabe des Erscheinungsjahres).
- Fischer, K. W. (1980): *A Theory of Cognitive Development: The Control and Construction of Hierarchies of Skills*. Psychological Review 1980, 87 (6), S. 477-531.
- Flad, C.; Schneider, S. & Treptow, R. (2008): *Handlungskompetenz in der Jugendhilfe. Eine qualitative Studie zum Erfahrungswissen von Fachkräften*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag und VS Verlag für Sozialwissenschaften (VS Research).
- Franke, G. (2005): *Facetten der Kompetenzentwicklung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Freistaat Sachsen (2010): *Schulgesetz für den Freistaat Sachsen (SchulG)*. <http://www.revosax.sachsen.de/Details.do?sid=1993713891431> (17.10.2013)
- Fricke, R. (1972): *Lehrzielorientierte Messung mit Hilfe stochastischer Messmodelle*. In: Klauer, K. J. et al. (1972): Lehrzielorientierte Tests. Beiträge zur Theorie, Konstruktion und Anwendung. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann. S. 126-160.
- Fricke, R. (1974): *Kriteriumsorientierte Leistungsmessung*. Stuttgart u. andere: Kohlhammer.
- Fröhlich, W. D. (2010): *Wörterbuch Psychologie*. 27. überarb. und erweiter. Aufl. München: Deutscher Taschenbuch Verlag (dtv).
- Fröhlich-Gildhoff, K.; Nentwig-Gesemann, I. & Pietsch, St. (2011): *Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)*. München: Deutsches Jugendinstitut e.V. (DJI). [http://www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/details/artikel/kompetenzorientierung-in-der-qualifizierung-fruehpaedagogischer-fachkraefte.html?tx\\_ttnews\[year\]=2011&tx\\_ttnews\[month\]=12&tx\\_ttnews\[day\]=08&cHash=996e32d3f96fb2da57fcbbe50a84af85](http://www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/details/artikel/kompetenzorientierung-in-der-qualifizierung-fruehpaedagogischer-fachkraefte.html?tx_ttnews[year]=2011&tx_ttnews[month]=12&tx_ttnews[day]=08&cHash=996e32d3f96fb2da57fcbbe50a84af85) (8.10.2013)
- Gadow, T. et al. (2013): *Wie geht's der Kinder- und Jugendhilfe? Empirische Befunde und Analysen*. Weinheim u. andere: Beltz Juventa.

- Gartinger, S. & Janssen, R. (Hrsg.) (2014a): *Erzieherinnen + Erzieher. Professionelles Handeln im sozialpädagogischen Berufsfeld*. Band 1. Berlin: Cornelsen.
- Gartinger, S. & Janssen, R. (Hrsg.) (2014b): *Erzieherinnen + Erzieher. Sozialpädagogische Bildungsarbeit professionell gestalten*. Band 2. Berlin: Cornelsen.
- Gilbert, J. K.; Boulter, C. & Rutherford, M. (1998): *Models in explanations, Part 1: Horses for courses?* International Journal of Science Education, 1998, Vol. 20 (1), S. 83-97.
- Gillen, J. (2006): *Kompetenzanalysen als berufliche Entwicklungschance. Eine Konzeption zur Förderung der beruflichen Handlungskompetenz*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Glasl, F. (2010): *Konfliktmanagement. Ein Handbuch für Führungskräfte, Beraterinnen und Berater*. 9., aktual. und ergänzte Aufl. Bern u. andere: Haupt.
- Gnahs, D. (2010): *Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Günder, R. (2011): *Praxis und Methoden der Heimerziehung. Entwicklungen, Veränderungen und Perspektiven der stationären Erziehungshilfe*. 4., völlig neu bearb. und ergänzte Aufl. Freiburg i.B.: Lambertus.
- Gymnich, R. (2008): *PädPsych. Das pädagogische Lexikon für Schule und Studium*. 5., unveränd. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Harrow, A. J. (1972): *A Taxonomy of the Psychomotor Domain. A Guide for Developing Behavioral Objectives*. New York: David McKay.
- Hartig, J. (2008): *Kompetenzen als Ergebnisse von Bildungsprozessen*. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2008): *Kompetenzerfassung in pädagogischen Handlungsfeldern. Theorien, Konzepte und Methoden*. S. 15-25. [http://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung\\_band\\_sechszwanzig.pdf](http://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_band_sechszwanzig.pdf) (5.7.2014)
- Hartig, J. & Klieme, E. (2006): *Kompetenz und Kompetenzdiagnostik*. In: Schweizer, K. (Hrsg.) (2006): *Leistung und Leistungsdiagnostik*. Heidelberg: Springer. S. 127-143.
- Hartig, J.; Höhler, J. (2010): *Modellierung von Kompetenzen mit mehrdimensionalen IRT-Modellen. Projekt MIRT*. In: Klieme, E.; Leutner, D.; Kenk, M. (Hrsg.) (2010): *Kompetenzmodellierung. Zwischenbilanz des DFG-Schwerpunktprogramms und Perspektiven des Forschungsansatzes*. Zeitschrift für Pädagogik 2010, Beiheft 56, S. 189-198.
- Heinemann, L.; Maurer, A. & Rauner, F. (2011): *Messen beruflicher Kompetenz*. In: Rauner, F. et al. (Hrsg.) (2011): *Messen beruflicher Kompetenzen. Band III: Drei Jahre KOMET-Testerfahrung*. Berlin: LIT Verlag. S. 71-89.
- Helmke, A. (2007): *Guter Unterricht – nur ein Angebot?* Interview mit dem Unterrichtsforscher Andreas Helmke. Friedrich-Jahresheft, (2007) 25, S. 62-63. [http://www.unterrichtsdiagnostik.info/media/files/publ/Helmke\\_2007\\_Guter\\_Unterricht-nur\\_ein\\_Angebot\\_Friedrich\\_Jahrheft\\_S62-65.pdf](http://www.unterrichtsdiagnostik.info/media/files/publ/Helmke_2007_Guter_Unterricht-nur_ein_Angebot_Friedrich_Jahrheft_S62-65.pdf) (9.9.2014)

- Hensge, K.; Lorig, B. & Schreiber, D. (2011): *Kompetenzverständnis und -modelle in der beruflichen Bildung*. In: Bethscheider, M., Höhns, G. & Münchhausen, G. (Hrsg.) (2011): *Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung*. Berichte zur beruflichen Bildung. Bielefeld: Bertelsmann. S. 133-157.
- Hirschberg, M. & Lindmeier, C. (2013): *Der Begriff „Inklusion“ – Ein Grundsatz der Menschenrechte und seine Bedeutung für die Erwachsenenbildung*. In: Burtscher, R. et al. (Hrsg.) (2013): *Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog*. Bielefeld: Bertelsmann. S. 39-52.
- Hofmeister, W. (2005): *Erläuterung der Klassifikationsmatrix zum ULME-Kompetenzstufenmodell*. Berufs- und Wirtschaftspädagogik 2005, Nr. 8. [http://www.bwpat.de/ausgabe8/hofmeister\\_bwpat8.shtml](http://www.bwpat.de/ausgabe8/hofmeister_bwpat8.shtml) (19.2.2013)
- Ingenkamp, K. & Lissmann, U. (2008): *Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik*. 6. neu ausgestattete Aufl. Weinheim und Basel: Beltz.
- Janssen, R. (2010): *Die Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte an Berufsfachschulen und Fachschulen. Eine Analyse im Ländervergleich. Expertise für das Projekt Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)*. 2. überarb. Aufl. München: Deutsches Jugendinstitut e.V. (DJI). <http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/Janssen.pdf> (19.6.2014)
- Janssen, J. & Laatz, W. (2013): *Statistische Datenanalyse mit SPSS. Eine anwendungsorientierte Einführung in das Basissystem und das Modul Exakte Tests*. 8. Aufl. Berlin u. andere: Springer Gabler.
- Kauertz, A.; Fischer, H. E. & Jansen, M. (2013): *Kompetenzstufenmodelle für das Fach Physik*. In: Pant, H. A. et al. (Hrsg.) (2013): *IQB-Ländervergleich 2012. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I*. Münster u. andere: Waxmann. S. 92-100.
- Kauffeld, S.; Grote, S. & Frieling, E. (2007): *Das Kasseler-Kompetenz-Raster (KKR)*. In: Erpeckbeck, J. & von Rosenstiel, L. (Hrsg.) (2007): *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*. 2., überarb. u. erw. Aufl. Stuttgart: Schäffer-Poeschel. S. 224-243.
- Klauer, K.J. (1972): *Einführung in die Theorie lehrzielorientierter Tests*. In Klauer, K. J. et al. (1972): *Lehrzielorientierte Tests. Beiträge zur Theorie, Konstruktion und Anwendung*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann. S. 13-43.
- Kleeberger, F. (2011): *Die Ausbildung – Zentrale Ergebnisse der Lehrkräftebefragung*. In: Deutsches Jugendinstitut e.V. (Hrsg.) (2011): *Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte an Fachschulen und Hochschulen. Ergebnisse – Positionen – Perspektiven*. Fachtagung vom 8. Dezember 2010 in Berlin. Dokumentation. München: DJI Deutsches Jugendinstitut.
- Klieme, E. et al. (2009): *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*. Expertise. Bildungsforschung Band 1. Unveränd. Nachdruck. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

- Klieme, E. & Hartig, J. (2007): *Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs*. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2007, 10, Sonderheft 8/2007, S. 11-29.
- Klieme, E. & Leutner, D. (2006): *Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen*. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG. Zeitschrift für Pädagogik 2006, 52 (6), S. 876-903.
- Knösel, P. (2012): Betreuung. In: Horn, K.-P. et al. (Hrsg.) (2012): *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft. KLE Band 1: Aa, Karl von der – Gruppenprozesse*. Band 1. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. S. 142-143.
- Koeppe, K. et al. (2008): *Current Issues in Competence Modelling and Assessment*. Zeitschrift für Psychologie 2008, 216 (2), S. 61-73.
- Koglin, U. & Petermann, F. (2010): *Psychologie*. In: Bender, S. et al. (2010): *Kinder erziehen, bilden und betreuen. Lehrbuch für Ausbildung und Studium*. Berlin u. andere: Cornelsen Scriptor. S. 286-345.
- Köller, O. (2010a): *Bildungsstandards*. In: Tippelt, R. & Schmidt, B. (Hrsg.) (2010): *Handbuch Bildungsforschung*. 3., durchgesehene Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 529-548.
- Köller, O. (2010b): *Bildungsstandards*. In: Rost, D. H. (Hrsg.) (2010): *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. 4. überarb. und erweit. Aufl. Weinheim u. andere: Beltz. S. 77-83.
- Köller, O. (2010c): *Politische und inhaltliche Rahmenbedingungen bei der Setzung von Kompetenzstufen*. In: Köller, O.; Knigge, M. & Tesch, B. (Hrsg.) (2010): *Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich*. Münster u. andere: Waxmann. S. 35-37.
- Köller, O. et al. (2010): *Der Blick in die Länder*. In: Köller, O.; Knigge, M. & Tesch, B. (Hrsg.) (2010): *Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich*. Münster u. andere: Waxmann. S. 107-176.
- König, K. & Pasternack, P. (2008): *elementar + professionell. Die Akademisierung der elementarpädagogischen Ausbildung in Deutschland. Mit einer Fallstudie: Der Studiengang „Erziehung und Bildung im Kindesalter“ an der Alice Salomon Hochschule Berlin (HoF Arbeitsbericht 5'08)*. [http://www.hof.uni-halle.de/dateien/ab\\_5\\_2008.pdf](http://www.hof.uni-halle.de/dateien/ab_5_2008.pdf) (16.10.2013)
- Krathwohl, D. R.; Bloom, B. S. & Masia, B. B. (1975): *Taxonomie von Lernzielen im affektiven Bereich*. Weinheim u. andere: Beltz.
- Kuckartz, U. (2014): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 2., durchg. Aufl. Weinheim u. andere: Beltz Juventa.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2011a): *Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit den Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe*.



[http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2011/2011\\_09\\_23\\_GEP-Handreichung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_09_23_GEP-Handreichung.pdf) (17.4.2013)

Kultusministerkonferenz (KMK) (2011b): *Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen/Fachakademien. Beschluss der Kultusministerkonferenz von 1.12.2011.* [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2011/2011\\_12\\_01-ErzieherInnen-QualiProfil.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_12_01-ErzieherInnen-QualiProfil.pdf) (15.1.2013)

Kultusministerkonferenz (KMK) (2013): *Rahmenvereinbarung über die Fachschulen.* [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2002/2002\\_11\\_07-RV-Fachschulen.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_11_07-RV-Fachschulen.pdf) (05.04.2013)

Kultusministerkonferenz (KMK) & Jugend- und Familienministerkonferenz (JFMK) (Hrsg.) (2010): *Weiterentwicklung der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Gemeinsamer Orientierungsrahmen „Bildung und Erziehung in der Kindheit.* [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2010/2010\\_09\\_16-Ausbildung-Erzieher-KMK-JFMK.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_09_16-Ausbildung-Erzieher-KMK-JFMK.pdf) (22.2.2013)

Laewen, H.-J. (2002): *Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen.* In: Laewen, H.-J. & Andres, B. (Hrsg.) (2002): *Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag in Kindertageseinrichtungen.* Weinheim u. andere: Beltz. S. 16-102.

Landesjugendamt Brandenburg (1999): *Empfehlungen zum Aufgabenprofil von Kita-Leitung.* [http://www.mbjs.brandenburg.de/sixcms/media.php/5527/Aufgabenprofil\\_Kita-Leitung.pdf](http://www.mbjs.brandenburg.de/sixcms/media.php/5527/Aufgabenprofil_Kita-Leitung.pdf) (8.5.2014).

Lehmann, R. & Hunger, S. (2007): *ULME III: Anlage und Durchführung der Untersuchung.* In: Lehmann, R. & Seeber, S. (Hrsg.) (2007): *ULME III. Untersuchung von Leistungen, Motivation und Einstellungen der Schülerinnen und Schüler in den Abschlussklassen der Berufsschulen.* S. 21-40. <http://www.hibb.hamburg.de/index.php/file/download/906?PHPSESSID=037e73ae8fca0c38ad8ef0664742ad04> (5.8.2013)

Lehmann, R. H.; Seeber, S. & Hunger, S. (2006): *ULME II. Untersuchung von Leistungen, Motivation und Einstellungen der Schülerinnen und Schüler in den Abschlussklassen der teilqualifizierenden Berufsfachschulen.* (Von den Autoren zur Verfügung gestelltes Exemplar des Abschlussberichts.)

Leiner, D. J. (2014): SoSci Survey (Version 2.4.00-i). Computer Software. [www.soscisurvey.de](http://www.soscisurvey.de) (18.9.2014)

Lienert, G. A. & Raatz, U. (1998): *Testaufbau und Testanalyse.* 6. Aufl. Weinheim: Beltz.

Mayer, M. (2010): *Lernfelder in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern? Ergebnisse einer Interviewstudie mit Leitungen von Fachschulen. Eine Studie der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF).* München: Deutsches Jugendinstitut e.V. (DJI). <http://www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/details/artikel/lernfelder-in-der-ausbildung-von-erzieherinn>

en-und-erziehern.html?tx\_ttnews[year]=2010&tx\_ttnews[month]=12&tx\_ttnews[day]=08&cHash=c0f8a1cb8544e78afd78ce8f399d5e78 (8.10.2013)

Mayer, M. (2011): *Thesen zur Lernfeldorientierung*. In: Weiterbildungsinitiative (WiFF) (Hrsg.) (2011): *Qualifizierung fröhpädagogischer Fachkräfte an Fachschulen und Hochschulen. Ergebnisse – Positionen – Perspektiven*. Fachtagung am 8. Dezember 2010 in Berlin. München: Deutsches Jugendinstitut e.V. (DJI). [http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/Dokumentation\\_WiFF\\_Fachtagung\\_Qualifizierung\\_fruehp.\\_Fachkraefte\\_an\\_Fach-\\_und\\_Hochschulen.pdf](http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/Dokumentation_WiFF_Fachtagung_Qualifizierung_fruehp._Fachkraefte_an_Fach-_und_Hochschulen.pdf) (8.9.2013).

Mayer, J. et al. (2013): *Kompetenzstufenmodelle für das Fach Biologie*. In: Pant, H. A. et al. (Hrsg.) (2013): *IQB-Ländervergleich 2012. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I*. Münster u. andere: Waxmann. S. 74-83.

Mayring, P. (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse*. Grundlagen und Techniken. 11., aktual. u. überarb. Aufl. Weinheim u. andere: Beltz.

Michel-Schwartz, B. (2009): *Konzeptionsentwicklung als Steuerungsmethode*. In: Michel-Schwartz, B. (Hrsg.) (2009): *Methodenbuch Sozialer Arbeit. Basiswissen für die Praxis*. 2., überarb. u. erw. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 293-316.

Miller-Kipp, G. & Oelkers, J. (2012): *Erziehung*. In: Tenorth, H.-E. & Tippelt, R. (Hrsg.) (2012): *BELTZ Lexikon Pädagogik*. Weinheim u. andere: Beltz. S. 204-211.

Möller, J.-C. & Schlenker-Möller, E. (2007): *Kita-Leitung. Leitfaden für Qualifizierung und Praxis*. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Montada, L.; Lindenberger, U. & Schneider, W. (2012): *Fragen, Konzepte, Perspektiven*. In: Schneider, W. & Lindenberger, U. (Hrsg.) (2012): *Entwicklungspsychologie*. 7., vollst. überarb. Aufl. Weinheim u. andere: Beltz. S. 27-60.

Müller, B.; Schmidt, S. & Schulz, M. (2008): *Wahrnehmen können. Jugendarbeit und informelle Bildung*. 2., aktual. Aufl. Freiburg i. B.: Lambertus-Verlag.

Müller, B. (2012): *Nähe, Distanz, Professionalität. Zur Handlungslogik von Heimerziehung als Arbeitsfeld*. In: Dörr, M. & Müller, B. (Hrsg.) (2012): *Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität*. 3., aktual. Aufl. Weinheim u. andere: Beltz Juventa. S. 145-162.

Nelson, C. A.; Fox, N. A. & Zeanah, C. H. (2014): *Romania's Abandoned Children. Deprivation, Brain Development, and the Struggle for Recovery*. Cambridge/M. u.a: Harvard University Press.

Nisbett, R. E. (2009): *Intelligence and how to get it. Why schools and cultures count*. New York u. andere: W. W. Norton.

OECD (2012): *Bessere Kompetenzen, bessere Arbeitsplätze, ein besseres Leben*. Ein strategisches Konzept für die Kompetenzpolitik. OECD Publishing. [http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/bessere-kompetenzen-bessere-arbeitsplatze-ein-besseres-leben\\_9789264179479-de](http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/bessere-kompetenzen-bessere-arbeitsplatze-ein-besseres-leben_9789264179479-de) (1.3.2013)

- Oelkers, J. & Reusser, K. (2008): *Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenzen umgehen*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Ott, B. (2007): *Grundlagen des beruflichen Lernens. Ganzheitliches Lernen in der beruflichen Bildung*. 3. überarb. und erweiter. Aufl. Berlin: Cornelsen.
- Pant, H. A. et al. (2013a): *Die Bildungsstandards im allgemeinbildenden Schulsystem*. In: Pant, H. A. et al. (Hrsg.) (2013): IQB-Ländervergleich 2012. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I. Münster u. andere: Waxmann. S. 13-21.
- Pant, H. A. et al. (2013b): *Der Blick in die Länder*. In: Pant, H. A. et al. (Hrsg.) (2013): IQB-Ländervergleich 2012. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I. Münster u. andere: Waxmann. S. 159-247.
- Pant, H. A.; Böhme, K. & Köller, O. (2013): *Das Kompetenzkonzept der Bildungsstandards und die Entwicklung von Kompetenzstufenmodellen*. In: Pant, H. A. et al. (Hrsg.) (2013): IQB-Ländervergleich 2012. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I. Münster u. andere: Waxmann. S. 53-60.
- Pasternack, P. & Strittmatter, V. (2013): *Hochschul- und Bologna-kompatibel? Kompetenzorientierung in der ErzieherInnenausbildung an Fachschulen für Sozialpädagogik: Eine Analyse niedersächsischer Modulhandbücher*. In: Cloos, P.; Oehlmann, S. & Hundertmark, M. (Hrsg.) (2013): Von der Fachschule in die Hochschule. Modularisierung und Vertikale Durchlässigkeit in der kindheitspädagogischen Ausbildung. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 127-153.
- Peucker, C. et al. (2010): *Kindertagesbetreuung unter der Lupe. Befunde zu Ansprüchen an eine Förderung von Kindern*. München: DJI Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Raithel, J. (2008): *Quantitative Forschung. Ein Praxiskurz*. 2., durchges. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rauner, F. (2008): Forschungen zur Kompetenzentwicklung im gewerblich-technischen Bereich. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2008): Kompetenz erfassung in pädagogischen Handlungsfeldern. Theorien, Konzepte und Methoden. S. 81-116. [http://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung\\_band\\_sechszwanzig.pdf](http://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_band_sechszwanzig.pdf) (5.7.2014)
- Rauner, F. & Heinemann, L. (2011): *Begründungsrahmen für ein Kompetenzmodell beruflicher Bildung*. In: Rauner, F. et al. (Hrsg.) (2011): Messen beruflicher Kompetenzen. Band III: Drei Jahre KOMET-Testerfahrung. Berlin: LIT Verlag. S. 17-50.
- Reetz, L. (2008): *Zum Zusammenhang von Schlüsselqualifikationen – Kompetenzen – Bildung*. In: Tramm et al. (Hrsg.) (2008): Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung. Beiträge zur Öffnung der Wirtschaftspädagogik für die Anforderungen des 21. Jahrhunderts. Festschrift zum 60. Geburtstag von Frank Achtenhagen. Frankfurt/M. u. andere: Peter Lang. S. 33-51.
- Reglin, T. (2011): *Kompetenzmodellierung und Kompetenzdiagnostik im europäischen Leistungspunktesystem ECVET*. In: Fischer, M.; Becker, M. & Spöttl, G. (Hrsg.) (2011): Kompetenzdiagnostik in der beruflichen Bildung – Probleme und Perspektiven. Frankfurt/M. u. andere: Peter Lang.

S. 155-166.

Reichenbach, R. (2011): *Erziehung*. In: Kade, J. et al. (Hrsg.) (2011): *Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen*. Stuttgart: Kohlhammer. S. 20-27.

Robert Bosch Stiftung (2011): *Qualifikationsprofile in Arbeitsfeldern der Pädagogik der Kindheit. Ausbildungswege im Überblick*. Stuttgart: Robert Bosch Stiftung. [http://www.bosch-stiftung.de/content/language2/downloads/RobertBoschStiftung\\_Studie\\_PiK\\_2011\\_Ausbildungswege.pdf](http://www.bosch-stiftung.de/content/language2/downloads/RobertBoschStiftung_Studie_PiK_2011_Ausbildungswege.pdf) (17.3.2013)

Roppelt, A.; Blum, W. & Pöhlmann, C. (2013): *Beschreibung der untersuchten mathematischen Kompetenzen*. In: Pant, H. A. et al. (Hrsg.) (2013): *IQB-Ländervergleich 2012. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I*. Münster u. andere: Waxmann. S. 23-37.

Roth, H. (1976): *Pädagogische Anthropologie*. Band 2. *Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik*. 2. Aufl. Dortmund u. andere: Schroedel. (1. Aufl. 1971).

Rudolph, B. (2012): *Das Berufsbild der Erzieherinnen und Erzieher im Wandel – Zukunftsperspektiven der Ausbildung aus Sicht der Fachschulleitungen. Eine Studie der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)*. München: Deutsches Jugendinstitut e.V. (DJI). [http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/Studie\\_Rudolph.pdf](http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/Studie_Rudolph.pdf) (30.9.2013)

Ruoff, B. A. & Gollwitzer, B. (2002): *Die Teilzeitausbildung zur Jugend- und Heimerzieherin an der Fachschule der Sophienpflege Tübingen*. In: Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e.V. (2002) (Hrsg.): *Erziehen lernen. Die Teilzeitausbildung zur Jugend- und Heimerzieherin und -erzieher an der Fachschule für Sophienpflege in Tübingen*, München: SPI. S. 22-63.

Sacher, W. (2009): *Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen. Bewährte und neue Wege für die Primar- und Sekundarstufe*. 5., überarb. und erweiter. Aufl. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Sächsisches Staatsministerium für Kultus (SMK) (Hrsg.) (2005): *Lehrpläne für die Berufsfachschule. Berufsfachschule für Sozialwesen. Staatlich geprüfte Sozialassistentin. Staatlich geprüfter Sozialassistent*. [http://www.schule.sachsen.de/lpdb/web/downloads/lp\\_bfs\\_fs\\_sozialassistent.pdf?v2](http://www.schule.sachsen.de/lpdb/web/downloads/lp_bfs_fs_sozialassistent.pdf?v2) (4.10.2013)

Sächsisches Staatsministerium für Kultus (SMK) (Hrsg.) (2008): *Lehrpläne für die Fachschule, Fachbereich Sozialwesen, Fachrichtung Sozialpädagogik. Erzieher/Erzieherin*. [http://www.bildung.sachsen.de/apps/lehrplandb/downloads/lehrplaene/lp\\_fs\\_erzieher\\_2008.pdf](http://www.bildung.sachsen.de/apps/lehrplandb/downloads/lehrplaene/lp_fs_erzieher_2008.pdf) (1.9.2011)

Sächsisches Staatsministerium für Kultus (SMK) (2009): *Verordnung über die Genehmigung und Anerkennung von Schulen in freier Trägerschaft (SächsFrTrSchulVO)*. <http://www.revosax.sachsen.de/Details.do?sid=7801113665551> (15.10.2013)

Sächsisches Staatsministerium für Kultus (SMK) (Hrsg.) (2011): *Der Sächsische Bildungsplan – Ein Leitfaden für pädagogische Fachkräfte in Krippen, Kindergärten und Horten sowie für Kindertagespflege*. Weimar u. andere: verlag das netz.

Sächsisches Staatsministerium für Kultus und Sport (SMK) (2013): *Verordnung über die Anforderungen an die Qualifikation und Fortbildung der pädagogischen Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen, der Kindertagespflegepersonen und der Fachberater (Sächsische Qualifikations- und Fortbildungsverordnung pädagogischer Fachkräfte – SächsQualiVO)*. <http://www.revosax.sachsen.de/Details.do?sid=5061130175541&jlink=a1> (6.5.2014)

Sächsisches Staatsministerium für Kultus und Sport (SMK) & Sächsisches Staatsministerium für Umwelt und Landwirtschaft (SMUL) (2011): *Verordnung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus und Sport und des Sächsischen Staatsministeriums für Umwelt und Landwirtschaft über die Fachschule im Freistaat Sachsen (Schulordnung Fachschule – FSO)*. <http://www.recht.sachsen.de/Details.do?sid=2999414752549> (14.10.2013)

Schäfer, G. E. (2011): *Was ist frühkindliche Bildung?* In: Schäfer, G. E. (Hrsg.) (2011): *Bildung beginnt mit der Geburt. Für eine Kultur des Lernens in Kindertageseinrichtungen*. 4., aktual. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor. S. 15-74.

Schallberger, P. (2012): *Habituelle Prädispositionen auf Seiten der Studierenden und die Gestaltung von Studiengängen der Sozialen Arbeit. Einige kursorische Überlegungen*. In: Becker-Lenz, R. et al. (Hrsg.) (2012): *Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule. Wissen, Kompetenz, Habitus und Integrität im Studium Sozialer Arbeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 69-84.

Schaper, N. (2009): *Aufgabenfelder und Perspektiven bei der Kompetenzmodellierung und -messung in der Lehrerbildung*. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 2009, 2 (1), S. 166-199.

Schaper, N. (2012): *Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre*. [http://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/fachgutachten\\_kompetenzorientierung.pdf](http://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/fachgutachten_kompetenzorientierung.pdf) (12.6.2014)

Schaper, N.; Hilligus, A. H. & Reinhold, P. (2009): *Kompetenzmodellierung und -messung in der Lehrerbildung*. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 2009, 2 (1), S. 1-9.

Scheib, Th. (2005): *Indikatoren für die ganzheitliche Leistungsmessung beruflicher Handlungskompetenz in Produktionsprozessen*. Bielefeld: Bertelsmann.

Schelten, A. (2004): *Einführung in die Berufspädagogik*. 3., vollst. neu bearb. Aufl. Stuttgart: Franz Steiner.

Schmidt, T. (2005): *Entwicklungen in der Ausbildung von Erzieherinnen*. *Zeitschrift für Pädagogik* 2005, 51 (5), S. 713-730.

Schneider, W. & Hasselhorn, M. (2012): *Frühe Kindheit (3-6 Jahre)*. In: Schneider, W. & Lindenberg, U. (Hrsg.) (2012): *Entwicklungspsychologie*. 7., vollst. überarb. Aufl. Weinheim u. andere: Beltz. S. 187-209.

Schott, F. & Azizi Ghanbari, S. (2008): *Kompetenzdiagnostik, Kompetenzmodelle, kompetenzorientierter Unterricht. Zur Theorie und Praxis überprüfbarer Bildungsstandards*. Münster: Waxmann.

Schott, F. & Azizi Ghanbari, S. (2009): *ComTrans. Ein theoretisch fundierter und praktisch erprobter Ansatz als Beitrag zur Wirkungsevaluation und evidenzbasierten Bildungspraxis*. In: Böttcher, W.; Dicke, J. N. & Ziegler, H. (Hrsg.) (2009): *Evidenzbasierte Bildung. Wirkungsevaluation in Bildungspolitik und pädagogischer Praxis*. Münster: Waxmann. S. 165-174.

Schott, F. & Azizi Ghanbari, S. (2012): *Bildungsstandards, Kompetenzdiagnostik und kompetenzorientierter Unterricht zur Qualitätssicherung des Bildungswesens. Eine problemorientierte Einführung in die theoretischen Grundlagen*. Münster u. andere: Waxmann.

Seel, N. M. (2000): *Psychologie des Lernens. Lehrbuch für Pädagogen und Psychologen*. München u. andere: Reinhardt, UTB.

Shavelson, R. J. & Ruiz-Primo, M. A. (1999): *Leistungsbewertung im naturwissenschaftlichen Unterricht*. *Unterrichtswissenschaft*, 27 (2), S. 102-127.

Simpson, E. (1972): *Educational Objectives in the Psychomotor Domain*. In: Kapfer, M. B. (Hrsg.) (1972): *Behavioral Objectives in Curriculum Development. Selected Readings and Bibliography*. 2. Aufl. New Jersey: Englewood Cliffs. S. 60-68.

Sloane, P. (2007): *Bildungsstandards in der beruflichen Bildung. Wirkungssteuerung beruflicher Bildung*. Paderborn: Eusl.

Speth, C. (2010): *Akademisierung der Erzieherinnenausbildung? Beziehung zur Wissenschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Stamm, M. (2010): *Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung*. Bern u. andere: UTB.

Stange, W. (2013): *Präventions- und Bildungsketten – Elternarbeit als Netzwerkaufgabe*. In: Stange, W. et al. (Hrsg.) (2013): *Bildungs- und Erziehungspartnerschaften. Praxisbuch zur Elternarbeit*. Wiesbaden: Springer VS. S. 17-69.

Statistisches Bundesamt (2009): *Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Kinder in Kindertageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege in Deutschland – Modellrechnungen für das Jahr 2013*. [https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Soziales/KinderJugendhilfe/KindertageseinrichtungenTagespflegeModell5225408099004.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Soziales/KinderJugendhilfe/KindertageseinrichtungenTagespflegeModell5225408099004.pdf?__blob=publicationFile) (3.5.2014)

Statistisches Bundesamt (2012): *Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege am 01.03.2012*. Wiesbaden. [https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Soziales/KinderJugendhilfe/TageseinrichtungenKindertagespflege5225402127004.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Soziales/KinderJugendhilfe/TageseinrichtungenKindertagespflege5225402127004.pdf?__blob=publicationFile) (23.6.2014)

Statistisches Bundesamt (2013): *Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege am 01.03.2013*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt. [https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Soziales/KinderJugendhilfe/TageseinrichtungenKindertagespflege5225402137004.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Soziales/KinderJugendhilfe/TageseinrichtungenKindertagespflege5225402137004.pdf?__blob=publicationFile) (17.4.2014)

Statistisches Landesamt des Freistaates Sachsen (2011): *Statistischer Bericht. Berufsbildende Schulen im Freistaat Sachsen. Schuljahr 2010/2011. B II 1 – j/10.* [http://www.statistik.sachsen.de/download/100\\_Berichte-B/B\\_II\\_1\\_j10.pdf](http://www.statistik.sachsen.de/download/100_Berichte-B/B_II_1_j10.pdf) (10.8.2011)

Steiner, G. (2008): *Lernen und Wissenserwerb.* In: Krapp, A. & Weidenmann, B. (Hrsg.) (2008): *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch.* 5., vollst. überarb. Aufl. (Nachdruck). Weinheim u. andere: Beltz. S. 137-201.

Stern, E. & Neubauer, A. (2013): *Intelligenz. Große Unterschiede und ihre Folgen.* München: Deutsche Verlags-Anstalt.

Stimmer, F. (2012): *Grundlagen des Methodischen Handelns in der Sozialen Arbeit.* 3., völlig überarb. und erweiter. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.

Sylva, K. et al. (2004): *The Effective Provision of Pre-School Education [EPPE] Project. Effective Pre-School Education. A Longitudinal Study funded by the DfES. 1997-2004.* <http://eprints.ioe.ac.uk/5309/1/sylva2004EPPEfinal.pdf> (12.10.2013)

Tenorth, H.-E. & Tippelt, R. (Hrsg.) (2012): *BELTZ Lexikon Pädagogik.* Weinheim u. andere: Beltz.

Tesch-Römer, C. & Albert, I. (2012): *Kultur und Sozialisation.* In: Schneider, W. & Lindenberger, U. (Hrsg.) (2012): *Entwicklungspsychologie.* 7., vollst. überarb. Aufl. Weinheim u. andere: Beltz. S. 137-156.

Textor, M. R. (1999): *Bildung, Erziehung, Betreuung.* Unsere Jugend, 51 (12), S. 527-533.

Thole, W. & Cloos, P. (2006): *Akademisierung des Personals für das Handlungsfeld Pädagogik der Kindheit.* In: Diller, A. & Rauschenbach, T. (Hrsg.) (2006): *Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung? Beiträge zu einer kontroversen Fachdebatte.* München: DJI Deutsches Jugendinstitut. S. 47-78.

Thole, W. & Küster, E.-U. (2002): *»Wenn Jugendarbeit zum Beruf wird«.* *Die Qualifikationsfrage der Kinder- und Jugendarbeit.* In: Rauschenbach, T.; Düx, W. & Züchner, I. (Hrsg.) (2002): *Jugendarbeit im Aufbruch. Selbstvergewisserungen, Impulse, Perspektiven.* Münster: Votum. S.159-180.

Tietze, W. et al. (Hrsg.) (2013): *NUBBEK. Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit.* Weimar u. andere: verlag das netz.

Tietze, W. & Viernickel, S. (Hrsg.) (2007): *Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein nationaler Kriterienkatalog.* 3., aktual. und erweiter. Aufl. Berlin u. andere: Cornelsen Scriptor.

Toutenburg, H. & Heumann, C. (2008): *Deskriptive Statistik. Eine Einführung in Methoden und Anwendungen mit R und SPSS.* 6., aktual. u. erweiter. Aufl. Berlin u. andere: Springer.

Tyler, R. W. (1973): *Curriculum und Unterricht.* Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.

- Vonken, M. (2011): *Kritische Anmerkung zum Kompetenzbegriff*. In: Bethscheider, M.; Höhns, G. & Münchhausen, G. (Hrsg.) (2011): *Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung. Berichte zur beruflichen Bildung*. Bielefeld: Bertelsmann. S. 21-32.
- von Spiegel, H. (2013): *Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit. Grundlagen und Arbeitshilfen für die Praxis*. 5., vollst. überarb. Aufl. München: Ernst Reinhardt.
- Wahle, M. (2009): *Berufsausbildung im Umbruch. Das Beispiel der beruflichen Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern*. In: Blech, T. & Wahle, M. (Hrsg.) (2009): *Erzieher/in-Ausbildung auf dem Prüfstand. Beiträge zur aktuellen Reformdebatte*. Bochum u. andere: Projektverlag. S. 78-94.
- Walpuski, M; Sumfleth, E. & Pant, H. A. (2013): *Kompetenzstufenmodelle für das Fach Chemie*. In: Pant, H. A. et al. (Hrsg.) (2013): *IQB-Ländervergleich 2012. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I*. Münster u. andere: Waxmann. S. 83-91.
- Weinert, F. E. (1999): *Concepts of Competence*. München: Max-Planck-Institut für Psychologische Forschung.
- Weinert, F. E. (2001): *Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit*. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 17–31.
- Wiater, W. (2012): *Bildung und Erziehung*. In: Sandfuchs, U. et al. (Hrsg.) (2012): *Handbuch Erziehung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. S. 18-21.
- Wiesner, R. (2005): *Das Hilfeplanverfahren als Steuerungsinstrument*. In: Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e.V. (Hrsg.) (2005): *Hilfeplanung – reine Formsache? Dokumentation der Fachtagung „Hilfeplanung – reine Formsache?“*. 11. bis 12. November 2004 in Berlin. Dokumentation 4 der SPI-Schriftenreihe. München: SOS-Kinderdorf e.V. S. 8-26.
- Winther, E. (2010): *Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Zeitler, S.; Köller, O. & Tesch, B. (2010): *Bildungsstandards und ihre Implikation für Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung*. In: Gehrmann, A.; Hericks, U. & Lüders, M. (Hrsg.) (2010): *Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. Beiträge zu einer aktuellen Diskussion über Schule, Lehrerbildung und Unterricht*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. S. 23-36.
- Ziemen, K. (2013): *Kompetenz für Inklusion. Inklusive Ansätze in der Praxis umsetzen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.



## 9 Verzeichnis der Tabellen und Abbildungen

Tabelle 2.1	Gegenüberstellung der prozentualen Anteile der von sächsischen Neuntklässlern 2012 im deutschen Ländervergleich erreichten Kompetenzstufen in den Fachgebieten Mathematik, Biologie, Chemie und Physik	11
Tabelle 2.2	Gegenüberstellung der prozentualen Anteile der von sächsischen Neuntklässlern 2009 im deutschen Ländervergleich erreichten Kompetenzstufen im Fach Deutsch, differenziert nach den Kompetenzbereichen Zuhören, Lesen und Orthografie	12
Tabelle 2.3	Übersicht der Zielformulierungen, den Inhaltsbereichen und dem Zeitrichtwert der Lernfelder im sächsischen Lehrplan der Erzieherausbildung	15
Tabelle 2.4	Vergleich der Schüler- und Klassenanzahl in der vollzeitschulischen Ausbildung (aufgelistet pro Ausbildungsjahr) mit der berufsbegleitenden Ausbildung an den befragten sächsischen Fachschulen	24
Tabelle 2.5	Verteilung der im Schuljahr 2011/2012 an sächsischen Fachschulen in den Lernfeldern vier und sechs tätigen Dozenten nach ihrem Fachstudium (N = 179)	25
Tabelle 2.6	Definition der Kategorie „Kompetenzorientierung“ mit drei Ausprägungsgraden (erste Version)	32
Tabelle 2.7	Erster Entwurf der Codiermatrix zur Kategorie „Kompetenzorientierung“	33
Tabelle 2.8	Sprachliche Indikatoren zur Identifizierung der Verarbeitungstiefe und Wissensart im Untersuchungsmaterial zur Zuordnung der einzelnen Aufgabenstellungen zur Codiermatrix	37
Tabelle 2.9	Geänderte Codiermatrix zur Kategorie „Kompetenzorientierung“	38
Tabelle 2.10	Endgültige Definition der Kategorie „Kompetenzorientierung“ mit drei Ausprägungsgraden	38
Tabelle 2.11	Übersicht über die Merkmale der eingereichten Aufgabenstellungen (Thema der Leistungsmessung, Aufgabenanzahl, Fallbeispiel)	39
Tabelle 2.12	Einordnung der einzelnen Aufgabenstellungen in die Codiermatrix zur Kategorie „Kompetenzorientierung“	40
Tabelle 2.13	Einordnung der einzelnen Aufgabenstellungen in die Codiermatrix zur Kategorie „Kompetenzorientierung“	41
Tabelle 2.14	Zuordnung der im sächsischen Lehrplan (Erzieherausbildung) formulierten Zielstellungen zu den drei identifizierten Themengruppen	43

pierungen der eingereichten Leistungsmessungen

Tabelle 3.1	Die Lehrzieltaxonomie nach Anderson & Krathwohl (2001)	68
Tabelle 3.2	Die Anwendung des AOLK-Formats am Beispiel der Kompetenzen eines Kochs	70
Tabelle 3.3	Übersicht der Module und Teilschritte des UCIT-Verfahrens nach Schott & Azizi Ghanbari (2012)	79
Tabelle 4.1	Publikationen mit Hinweisen zu Berufsaufgaben und Kompetenzanforderungen im Erzieherberuf	85
Tabelle 4.2	Sprachliche Ausdrücke, die im Material eine Beschreibung beruflicher Aufgaben einleiten	88
Tabelle 4.3	Sprachliche Ausdrücke, die auf Kompetenzanforderungen verweisen	89
Tabelle 4.4	Sprachliche Indikatoren zur Identifizierung der Inhalts- und Verhaltensaspekte der mit den Berufsaufgaben verbundenen Kompetenzen	92
Tabelle 4.5	Identifizierte berufliche Haupt- und Teilaufgaben von Erziehern (Kategorie „Berufsaufgaben“)	93
Tabelle 4.6	Aus der fachlichen Aufgabenanalyse hervorgegangene Wissensanforderungen an Erzieher (Kategorie „Kompetenzanforderungen“)	94
Tabelle 4.7	Aus der fachlichen Aufgabenanalyse hervorgegangene Verhaltensanforderungen an Erzieher (Kategorie „Kompetenzanforderungen“)	96
Tabelle 4.8	Auszug aus dem Ergebnis der Zuordnung der ermittelten und ergänzten Inhalts- und Verhaltensaspekte zu den Teilaufgaben im Aufgabenbereich „Betreuung“	121
Tabelle 4.9	Modellauszug aus dem Aufgabenbereich „Begleitung von Entwicklungs- und Bildungsprozessen“ zur Veranschaulichung der erfassten Teilschritte und komplexen Handlungen innerhalb der verhaltensbezogenen Aufgabenmengen	125
Tabelle 4.10	Modellauszug aus dem Aufgabenbereich „Erziehen“ zur Veranschaulichung der verschiedenen Anwendungsformen innerhalb der verhaltensbezogenen Aufgabenmengen	127
Tabelle 4.11	Modellauszug aus dem Aufgabenbereich „Begleitung von Bildungs- und Entwicklungsprozessen“ zur Veranschaulichung der verschiedenen Aufgabenlösungstypen der Aufgabenmengen	135
Tabelle 5.1	Interne Konsistenzen der deduktiv entwickelten Skalen zur Ermittlung der inhaltlichen Validität und Nützlichkeit des Kompetenzmo-	171

dellausschnitts

Tabelle 5.2	Rücklaufquote differenziert nach Gruppenzugehörigkeit (absolut und in Prozent)	173
Tabelle 5.3	Häufigkeitsverteilungen der abgegebenen Ratings zur Skala „Wichtigkeit der erfassten beruflichen Teilaufgaben von Erziehern“ (n = 50)	174
Tabelle 5.4	Häufigkeitsverteilungen der abgegebenen Ratings zur Skala „Vollständigkeit der Abbildung der Wissensanforderungen in den inhaltsbezogenen Aufgabenmengen“ (n = 50)	175
Tabelle 5.5	Häufigkeitsverteilungen der abgegebenen Ratings zur Skala „Transparenz der Beschreibung der Wissensanforderungen in den inhaltsbezogenen Aufgabenmengen“ (n = 50)	176
Tabelle 5.6	Häufigkeitsverteilungen der abgegebenen Ratings zur Skala „Hinreichend genaue Beschreibung der Wissensanforderungen in den inhaltsbezogenen Aufgabenmengen“ (n = 50)	177
Tabelle 5.7	Häufigkeitsverteilungen der abgegebenen Ratings zur Skala „Praxisbezug der beschriebenen Wissensanforderungen der inhaltsbezogenen Aufgabenmengen“ (n = 50)	179
Tabelle 5.8	Häufigkeitsverteilungen der abgegebenen Ratings zur Skala „Eignung der angegebenen Aufgabenlösungen zu den inhaltsbezogenen Aufgabenmengen“ (n = 50)	180
Tabelle 5.9	Häufigkeitsverteilungen der abgegebenen Ratings zur Skala „Vollständigkeit der Abbildung der Handlungsanforderungen in den verhaltensbezogenen Aufgabenmengen“ (n = 50)	181
Tabelle 5.10	Häufigkeitsverteilungen der abgegebenen Ratings zur Skala „Transparenz der Beschreibung der Handlungsanforderungen in den verhaltensbezogenen Aufgabenmengen“ (n = 50)	182
Tabelle 5.11	Häufigkeitsverteilungen der abgegebenen Ratings zur Skala „Hinreichend genaue Beschreibung der Handlungsanforderungen in den verhaltensbezogenen Aufgabenmengen“ (n = 50)	183
Tabelle 5.12	Häufigkeitsverteilungen der abgegebenen Ratings zur Skala „Praxisbezug der beschriebenen Handlungsanforderungen in den verhaltensbezogenen Aufgabenmengen“ (n = 50)	184
Tabelle 5.13	Häufigkeitsverteilungen der abgegebenen Ratings zur Skala „Eignung der angegebenen Aufgabenlösungen zu den verhaltensbezogenen Aufgabenmengen“ (n = 50)	185
Tabelle 5.14	Häufigkeitsverteilungen der abgegebenen Ratings zur Skala „Modellgesamtbewertung“ (n = 50)	186

Tabelle 5.15	Häufigkeitsverteilungen der abgegebenen Ratings zur Skala „Modellnutzen“ (n = 50)	187
Tabelle 5.16	Ergebnisdarstellung des Kruskal-Wallis H-Tests für die als gruppenabhängig ermittelten Items	188
Tabelle 5.17	Ermittelte Eta-Koeffizienten auf Basis exakter Tests zur Ermittlung der Abhängigkeit der Modellgesamtbewertung von den Faktoren Gruppenzugehörigkeit, Praxiserfahrung in der Erzieherausbildung und Berufsabschluss zum Staatlich anerkannten Erzieher	190
Tabelle 5.18	Ermittelte Eta-Koeffizienten auf Basis exakter Tests zur Ermittlung der Abhängigkeit der Bewertungen zum Modellnutzen von den Faktoren Gruppenzugehörigkeit, Praxiserfahrung in der Erzieherausbildung und Berufsabschluss zum Staatlich anerkannten Erzieher	190
Tabelle 5.19	Berechneter Korrelationskoeffizient nach Pearson zur Ermittlung des Zusammenhangs der Skalenbewertungen und der Modellgesamtbewertung im Aspekt „Vollständigkeit der Abbildung von Wissens- und Handlungsanforderungen im Modell“ (n = 50)	191
Tabelle 5.20	Berechneter Korrelationskoeffizient nach Pearson zur Ermittlung des Zusammenhangs der Bewertungen Skalenbewertungen und der Modellgesamtbewertung im Aspekt „Transparenz der Beschreibung von Wissens- und Handlungsanforderungen im Modell“ (n = 50)	192
Tabelle 5.21	Übereinstimmung zwischen den Lernfeldern des länderübergreifenden Lehrplans und dem Aufbau des Lehrbuchs „Erzieherinnen + Erzieher“	195
Tabelle 5.22	Definitionen der Subkategorien in der Untersuchungskategorie „Informationsdimensionen“ zur inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse des Lehrbuchs „Erzieherinnen + Erzieher“	199
Tabelle 5.23	Informationsartspezifische Charakteristik von Texten als Grundlage für die Codierung des Materials (Zuordnung zu den Subkategorien der Untersuchungskategorie „Informationsdimensionen“)	200
Tabelle 5.24	Kontingenztafel als Ergebnis der quantitativen Inhaltsanalyse der Lehrbuchabschnitte und deren Zuordnung zur den inhaltsbezogenen Aufgabenmengen der beruflichen Teilaufgabe „Entwicklungsprozesse fachlich beurteilen“	202

## 10 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 2.1	Anstieg der Anzahl sächsischer Fachschulen für Sozialwesen, Fachrichtung Sozialpädagogik in öffentlicher und freier Trägerschaft im Zeitraum 1990 bis 2011	23
Abbildung 3.1	Schematische Darstellung zum ganzheitlichen Modellansatz im Rahmen der Dissertation	62
Abbildung 3.2	Allgemeines Kompetenzmodell nach Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Pietsch	66
Abbildung 4.1	Schematische Darstellung der Zuordnung von Inhalts- und Verhaltensaspekten und Lernzieltaxonomie zur Entwicklung der Aufgabenmengen im Kompetenzmodell	124
Abbildung 6.1	Veranschaulichung zur Ableitung der Unterrichtsthemen in ihren Inhalten und der erforderlichen kognitiven Verarbeitungstiefe anhand der Aufgabenmengen im Kompetenzmodell	211
Abbildung 6.2	Veranschaulichung zur Ableitung konkreter Testitems für die Kompetenzdiagnostik im Unterricht anhand der Aufgabenmengen	213

## 11 Danksagung

Die Dissertation in den vergangenen drei Jahren zu verfassen, wäre ohne die Unterstützung und das mir entgegen gebrachte Vertrauen nicht möglich gewesen. Dafür möchte ich mich an dieser Stelle ganz herzlich bedanken.

Meinem Mann Christian und meinem Sohn Kelvin, der im ersten Jahr des Promotionsvorhabens zur Welt kam, danke ich für ihre Liebe, die Bestärkung in meinem Vorhaben und die schönen, gemeinsamen Auszeiten.

Ich danke meinen Eltern Viola und Achim, die mir meinen Werdegang erst ermöglicht und meinen Dickkopf, eigene Ziele zu realisieren, von Kindheitstagen an ertragen haben. Weiterhin danke ich meinen Schwiegereltern Helga und Bernd, die mich unterstützt haben wo sie nur konnten.

Herrn Prof. Dr. habil. Heinz-Werner Wollersheim gilt besonderer Dank für die persönliche und fachliche Unterstützung bei der Realisierung des Promotionsvorhabens und die Übernahme der Betreuung. Ohne seinen persönlichen Einsatz und die eingeräumte Chance, die Promotion an der Universität Leipzig fortzuführen, hätte ich mein Forschungsvorhaben nicht in der Form realisieren können, wie es mir am Herzen lag. Er hat mich als Mentor in meinem wissenschaftlichen Werdegang seit dem Studium begleitet und durch den anregenden fachlichen Dialog stets vorangebracht.

Frau Prof. Dr. Katrin Liebers danke ich sehr für die Übernahme des Zweitgutachtens und insbesondere für den fachlichen Rat zu meinen empirischen Fragen.

Die finanzielle Unterstützung durch die Sächsische Aufbaubank und den Europäischen Sozialfonds im Rahmen des ESF-Stipendiums haben es mir ermöglicht, als junge Wissenschaftlerin ein eigenes Projekt zu verwirklichen und mich trotz Familie in kurzer Zeit weiterzuqualifizieren. Für diese einmalige Chance möchte ich mich auch ganz herzlich beim Sächsischen Staatsministerium für Wissenschaft und Kunst bedanken.

Aber auch ohne wahre Freunde lässt sich ein derartiges Vorhaben nicht vollenden. Ohne Netti, Danny, Uta, Annie und Kathi hätte ich wahrscheinlich nicht einmal mein Studium heil überstanden und ohne die gemeinsamen Abende mit Ise und Birk manches Wochenende mehr im Arbeitszimmer verbracht.

Abschließend möchte ich einer Person ganz besonders danken. Sie hat mich durch Ihre Liebe und Unterstützung von Kindheitstagen an zu dem lebensfrohen und zielstrebigem Menschen gemacht, der ich bin. Meiner Oma widme ich deshalb diese Arbeit.

## 12 Selbstständigkeitserklärung

Hiermit erkläre ich, Beatrice Rupprecht, dass ich die vorliegende Arbeit (Dissertation) ohne unzulässige Hilfe und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe und dass die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken in der Arbeit als solche kenntlich gemacht sind.

Bei der Auswahl und Auswertung des Materials sowie der Herstellung des Manuskripts haben mich keine Personen unterstützt.

Ich versichere, dass

- bei der geistigen Herstellung der vorliegenden Arbeit keine Personen beteiligt waren. Die Hilfe eines Promotionsberaters/einer Promotionsberaterin wurde nicht in Anspruch genommen.
- Dritte von mir weder unmittelbar noch mittelbar geldwerte Leistungen für Arbeiten erhalten haben, die im Zusammenhang mit dem Inhalt der vorgelegten Dissertation stehen.
- die vorgelegte Arbeit weder im Inland noch im Ausland in gleicher oder in ähnlicher Form einer anderen Prüfungsbehörde zum Zwecke einer Promotion oder eines anderen Prüfungsverfahrens vorgelegt und auch nicht veröffentlicht wurde.
- dass keine früheren, erfolglosen Promotionsverfahren stattgefunden haben.

Leipzig, Oktober 2014

### 13 Anhangsverzeichnis

Anhang I	Fragebogen „Schulleiterbefragung zur Erzieherausbildung an sächsischen Fachschulen für Sozialwesen, Fachrichtung Sozialpädagogik“	i
Anhang II	Den Schulleitern zugesandte Unterlagen (Hinweise zur Durchführung der Schulleiterbefragung, Zusatzblatt „Teilnahme an der Folgeuntersuchung“, Anschreiben)	viii
Anhang III	Genehmigungsschreiben der Sächsischen Bildungsagentur zur Durchführung der Schulleiterbefragung	x
Anhang IV	Von den Fachschulen zur Analyse eingereichte Leistungsmessungen	xii
Anhang V	Dokumentation der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse zur Identifizierung der Berufsaufgaben und Kompetenzanforderungen	xx
Anhang VI	Übersicht des hergeleiteten Aufbaus der Aufgabenbereiche Bildung, Erziehung und Betreuung	lxv
Anhang VII	Ergebnisse der Zuordnung von Inhalts- und Verhaltensaspekten zu den Aufgabenkomplexen und ihren Teilaufgaben	lxix
Anhang VIII	An die Experten verschickte Serienmails (Einladung und Erinnerung)	lxxix
Anhang IX	Den Experten im Rahmen der Online-Befragung zur Verfügung gestellte „Erläuterungen zum Kompetenzmodell der Erzieherausbildung“	lxxxii
Anhang X	Fragebogen „Online-Befragung von Experten zum Kompetenzmodell der Erzieherausbildung“	lxxxv
Anhang XI	Dokumentation der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse des Lehrbuchs „Erzieherinnen + Erzieher“ zur Ermittlung der Konstruktvalidität des Modellausschnitts „Begleitung von Bildungs- und Entwicklungsprozessen“	xcviii



**Anhang I: Fragebogen „Schulleiterbefragung zur Erzieherausbildung an sächsischen Fachschulen für Sozialwesen, Fachrichtung Sozialpädagogik“**

**Allgemeine Angaben zur Erzieherausbildung**

**1. Seit welchem Schuljahr bildet Ihre Fachschule Erzieher<sup>1</sup> aus?**

\_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

**2. Wie viele Klassen befinden sich derzeit in der Erzieherausbildung?**

\_\_\_\_\_ Klassen, davon:

- \_\_\_\_\_ in der vollzeitschulischen Ausbildung
  - o \_\_\_\_\_ im 1. Ausbildungsjahr
  - o \_\_\_\_\_ im 2. Ausbildungsjahr
  - o \_\_\_\_\_ im 3. Ausbildungsjahr
- \_\_\_\_\_ in der berufsbegleitenden Ausbildung

**3. Wie viele Schüler befinden sich derzeit in der Erzieherausbildung?**

\_\_\_\_\_ Schüler, davon:

- \_\_\_\_\_ in der vollzeitschulischen Ausbildung
  - o \_\_\_\_\_ im 1. Ausbildungsjahr
  - o \_\_\_\_\_ im 2. Ausbildungsjahr
  - o \_\_\_\_\_ im 3. Ausbildungsjahr
- \_\_\_\_\_ in der berufsbegleitenden Ausbildung

**4. Wie viele Lehrer beschäftigt Ihre Schule in der Erzieherausbildung?**

\_\_\_\_\_ Lehrer, davon:

- \_\_\_\_\_ angestellte Lehrkräfte, davon \_\_\_\_\_ unbefristet und \_\_\_\_\_ befristet
- \_\_\_\_\_ Honorarkräfte

**5. Führen Sie eine Statistik über die Noten der Schüler (unabhängig vom Notenbuch)?**

Ja  Nein

**6. Findet am Ende der Ausbildung Ihrer Erzieherklasse/n eine Fremdprüfung<sup>2</sup> statt?**

Ja, im Schuljahr 20\_\_\_\_\_/20\_\_\_\_\_  Nein

---

<sup>1</sup> Genderformulierung: Alle im Erhebungsbogen verwendeten Personen- und Berufsbezeichnungen beziehen sich ungeachtet ihrer grammatikalischen Form in gleicher Weise für Frauen und Männer.

<sup>2</sup> Zur Anerkennung als Staatlich anerkannte Ersatzschule wird an freien Schulen die Abschlussprüfung am Ende des ersten Ausbildungsgangs von einer anderen Fachschule durchgeführt (Schulfremdenprüfung).

**7. Führt Ihre Einrichtung an einer anderen Fachschule (Fachrichtung Sozialpädagogik) eine Fremdprüfung durch?**

- Ja     Nein

**8. Bitte schätzen Sie für die Erzieherklasse/n des Jahrgangs 2008/2009 (Ausbildungsbeginn, vollzeitschulische Ausbildung):**

- a) \_\_\_ Prozent (ca.) haben die Abschlussprüfung im Sommer 2011 bestanden.  
b) \_\_\_ Schüler entschieden sich nach nicht bestandener Prüfung für eine Wiederholung.  
c) \_\_\_ Schüler haben die Ausbildung während der 3 Jahre vollständig abgebrochen.  
d) \_\_\_ Schüler wechselten innerhalb der 3 Jahre an eine andere Fachschule.  
 An unserer Fachschule wurden im Schuljahr 2008/2009 keine Erzieher ausgebildet.

**9. Wie werden Ihre Lehrkräfte in der Erzieherausbildung bezüglich Leistungsmessungen und -bewertungen geschult? (Bitte tragen Sie die Anzahl ein!)**

- ❖ Intern im Kollegium (z.B. Beratungen, Austausch unter Kollegen) \_\_\_ Lehrkräfte  
❖ Durch externe Anbieter/Experten (z.B. Fortbildung im SBI<sup>3</sup>). \_\_\_ Lehrkräfte  
❖ Die Mitarbeiter bilden sich individuell und selbstständig fort (ohne Vorgaben/Anweisungen der Schule<sup>4</sup>). \_\_\_ Lehrkräfte  
❖ Darüber liegt keine Information vor. \_\_\_ Lehrkräfte  
❖ Sonstiges: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ Lehrkräfte

**10. Zu welchem Zeitpunkt werden Ihre Lehrkräfte in der Erzieherausbildung bezüglich Leistungsmessungen und -bewertungen geschult (Mehrfachantwort möglich)?**

- Die notwendige Kompetenz wurde bereits im Studium erworben.  
 Bei Stellenantritt.  
 Im Lauf der Lehrtätigkeit an unserer Fachschule.

<sup>3</sup> SBI = Sächsisches Bildungsinstitut.

<sup>4</sup> §40 (2) des Sächsischen Schulgesetzes bleibt unberührt.

**Die folgenden Fragen beziehen sich nur auf die Lernfelder 4 und 6!**

Die Folgeuntersuchung konzentriert sich auf die prüfungsrelevanten Lernfelder 4 und 6. Zur Entwicklung des Untersuchungsdesigns sind die folgenden Daten sehr wichtig. Füllen Sie deshalb bitte für die in diesen Lernfeldern tätigen Lehrkräfte die folgende Tabelle mit den allgemeinen Angaben zur Person und zur beruflichen Qualifikation aus. Falls Sie die Fragen zur beruflichen Qualifikation nicht beantworten können, füllen Sie bitte die Spalten „Lernfeld“ und „Persönliche Angaben“ aus.

***Sollten Sie in den Lernfeldern mehr als 6 Lehrkräfte beschäftigen, kopieren Sie bitte die folgende Tabelle und füllen diese mit den entsprechenden Angaben aus.***

Lehrkraftspezifische Angaben

	Lehrkraft 1	Lehrkraft 2	Lehrkraft 3
<b>Lernfeld</b>	<input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> männlich <input type="checkbox"/> weiblich Alter: _____ Jahre	<input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> männlich <input type="checkbox"/> weiblich Alter: _____ Jahre	<input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> männlich <input type="checkbox"/> weiblich Alter: _____ Jahre
<b>Persönliche Angaben</b>	<input type="checkbox"/> angestellt: <input type="checkbox"/> unbefristet <input type="checkbox"/> befristet <input type="checkbox"/> Honorarkraft Schuljahr _____ / _____ <input type="checkbox"/> Berufsausbildung als: _____	<input type="checkbox"/> angestellt: <input type="checkbox"/> unbefristet <input type="checkbox"/> befristet <input type="checkbox"/> Honorarkraft Schuljahr _____ / _____ <input type="checkbox"/> Berufsausbildung als: _____	<input type="checkbox"/> angestellt: <input type="checkbox"/> unbefristet <input type="checkbox"/> befristet <input type="checkbox"/> Honorarkraft Schuljahr _____ / _____ <input type="checkbox"/> Berufsausbildung als: _____
<b>Um welche Art der Anstellung handelt es sich?</b>			
<b>Seit wann unterrichtet die Lehrkraft in der Erzieherausbildung Ihrer Schule?</b>			
<b>Welche Ausbildung absolvierte die Lehrkraft?</b> (Mehrfachantwort möglich)	<input type="checkbox"/> <b>Lehramtsstudium</b> für <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Grundschule</li> <li><input type="checkbox"/> Mittelschule</li> <li><input type="checkbox"/> Gymnasium</li> <li><input type="checkbox"/> Förderschule</li> <li><input type="checkbox"/> berufl. Schule</li> </ul> mit der Fächerkombination: _____ _____ <input type="checkbox"/> Diplom <input type="checkbox"/> Staatsexamen (1. + 2.) <input type="checkbox"/> Bachelor/Master	<input type="checkbox"/> <b>Lehramtsstudium</b> für <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Grundschule</li> <li><input type="checkbox"/> Mittelschule</li> <li><input type="checkbox"/> Gymnasium</li> <li><input type="checkbox"/> Förderschule</li> <li><input type="checkbox"/> berufl. Schule</li> </ul> mit der Fächerkombination: _____ _____ <input type="checkbox"/> Diplom <input type="checkbox"/> Staatsexamen (1. + 2.) <input type="checkbox"/> Bachelor/Master	<input type="checkbox"/> <b>Lehramtsstudium</b> für <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Grundschule</li> <li><input type="checkbox"/> Mittelschule</li> <li><input type="checkbox"/> Gymnasium</li> <li><input type="checkbox"/> Förderschule</li> <li><input type="checkbox"/> berufl. Schule</li> </ul> mit der Fächerkombination: _____ _____ <input type="checkbox"/> Diplom <input type="checkbox"/> Staatsexamen (1. + 2.) <input type="checkbox"/> Bachelor/Master
	<input type="checkbox"/> <b>Anderes Studium</b> im Fach/der Fächerkombination: _____ _____ <input type="checkbox"/> Bachelor <input type="checkbox"/> Master <input type="checkbox"/> Magister <input type="checkbox"/> Diplom <input type="checkbox"/> Staatsexamen (1. + 2.)	<input type="checkbox"/> <b>Anderes Studium</b> im Fach/der Fächerkombination: _____ _____ <input type="checkbox"/> Bachelor <input type="checkbox"/> Master <input type="checkbox"/> Magister <input type="checkbox"/> Diplom <input type="checkbox"/> Staatsexamen (1. + 2.)	<input type="checkbox"/> <b>Anderes Studium</b> im Fach/der Fächerkombination: _____ _____ <input type="checkbox"/> Bachelor <input type="checkbox"/> Master <input type="checkbox"/> Magister <input type="checkbox"/> Diplom <input type="checkbox"/> Staatsexamen (1. + 2.)

	Lehrkraft 4	Lehrkraft 5	Lehrkraft 6
<b>Lernfeld</b>	<input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 6
<b>Persönliche Angaben</b>	<input type="checkbox"/> männlich <input type="checkbox"/> weiblich Alter: _____ Jahre	<input type="checkbox"/> männlich <input type="checkbox"/> weiblich Alter: _____ Jahre	<input type="checkbox"/> männlich <input type="checkbox"/> weiblich Alter: _____ Jahre
<b>Um welche Art der Anstellung handelt es sich?</b>	<input type="checkbox"/> angestellt: <input type="checkbox"/> unbefristet <input type="checkbox"/> befristet <input type="checkbox"/> Honorarkraft	<input type="checkbox"/> angestellt: <input type="checkbox"/> unbefristet <input type="checkbox"/> befristet <input type="checkbox"/> Honorarkraft	<input type="checkbox"/> angestellt: <input type="checkbox"/> unbefristet <input type="checkbox"/> befristet <input type="checkbox"/> Honorarkraft
<b>Seit wann unterrichtet die Lehrkraft in der Erzieherausbildung Ihrer Schule?</b>	Schuljahr _____ / _____ <input type="checkbox"/> Berufsausbildung als: _____	Schuljahr _____ / _____ <input type="checkbox"/> Berufsausbildung als: _____	Schuljahr _____ / _____ <input type="checkbox"/> Berufsausbildung als: _____
<b>Welche Ausbildung absolvierte die Lehrkraft?</b> (Mehrfachantwort möglich)	<input type="checkbox"/> <b>Lehramtsstudium</b> für <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Grundschule</li> <li><input type="checkbox"/> Mittelschule</li> <li><input type="checkbox"/> Gymnasium</li> <li><input type="checkbox"/> Förderschule</li> <li><input type="checkbox"/> berufl. Schule</li> </ul> mit der Fächerkombination: _____ <input type="checkbox"/> Diplom <input type="checkbox"/> Staatsexamen (1. + 2.) <input type="checkbox"/> Bachelor/Master	<input type="checkbox"/> <b>Lehramtsstudium</b> für <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Grundschule</li> <li><input type="checkbox"/> Mittelschule</li> <li><input type="checkbox"/> Gymnasium</li> <li><input type="checkbox"/> Förderschule</li> <li><input type="checkbox"/> berufl. Schule</li> </ul> mit der Fächerkombination: _____ <input type="checkbox"/> Diplom <input type="checkbox"/> Staatsexamen (1. + 2.) <input type="checkbox"/> Bachelor/Master	<input type="checkbox"/> <b>Lehramtsstudium</b> für <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Grundschule</li> <li><input type="checkbox"/> Mittelschule</li> <li><input type="checkbox"/> Gymnasium</li> <li><input type="checkbox"/> Förderschule</li> <li><input type="checkbox"/> berufl. Schule</li> </ul> mit der Fächerkombination: _____ <input type="checkbox"/> Diplom <input type="checkbox"/> Staatsexamen (1. + 2.) <input type="checkbox"/> Bachelor/Master
	<input type="checkbox"/> <b>Anderes Studium</b> im Fach/der Fächerkombination: _____ <input type="checkbox"/> Bachelor <input type="checkbox"/> Master <input type="checkbox"/> Magister <input type="checkbox"/> Diplom <input type="checkbox"/> Staatsexamen (1. + 2.)	<input type="checkbox"/> <b>Anderes Studium</b> im Fach/der Fächerkombination: _____ <input type="checkbox"/> Bachelor <input type="checkbox"/> Master <input type="checkbox"/> Magister <input type="checkbox"/> Diplom <input type="checkbox"/> Staatsexamen (1. + 2.)	<input type="checkbox"/> <b>Anderes Studium</b> im Fach/der Fächerkombination: _____ <input type="checkbox"/> Bachelor <input type="checkbox"/> Master <input type="checkbox"/> Magister <input type="checkbox"/> Diplom <input type="checkbox"/> Staatsexamen (1. + 2.)

***Vielen Dank für Ihre Teilnahme!***

Ihre Antworten werden nur im Rahmen dieses Forschungsprojektes verwendet. Alle Angaben werden streng vertraulich behandelt und die Ergebnisse so veröffentlicht, dass eine Identifikation Ihrer Fachschule bzw. Ihrer Lehrkräfte nicht möglich ist.

Wenn Sie wünschen erhalten Sie nach Abschluss der Untersuchung eine Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse.

Bitte senden Sie den Erhebungsbogen und das Zusatzblatt „Teilnahme an der Folgeuntersuchung“ im beigefügtem Rückumschlag innerhalb von 14 Tagen zurück.

**Anhang II: Den Schulleitern zugesandte Unterlagen (Hinweise zur Durchführung der Schulleiterbefragung, Zusatzblatt „Teilnahme an der Folgeuntersuchung“, Anschreiben)**

**Hinweise zur Durchführung der Schulleiterbefragung**

Mit der Ausbildung zum „Staatlich anerkannten Erzieher“ an Ihrer Fachschule leisten Sie einen wichtigen Beitrag für die zukünftige Kinder- und Jugendbetreuung im Freistaat Sachsen, insbesondere im Hinblick auf das neue Kinderförderungsgesetz (KiföG) der Bundesregierung. Der Freistaat benötigt kompetente Fachkräfte, die sich innerhalb der Ausbildung ein fundiertes Wissen aneignen und praktische Erfahrungen sammeln, damit sie den verantwortungsbewussten Beruf des Erziehers ausüben können. Am Ende der Ausbildung wird in Anlehnung an die Fachschulordnung (FSO § 75) mit Hilfe der zentralen schriftlichen Prüfungen der Leistungs- und Kompetenzstand der angehenden Erzieher ermittelt. Das Führen der Berufsbezeichnung und der Einstieg in das Berufsleben hängen vom Bestehen dieser Prüfung ab.

Im Rahmen des Forschungsprojektes „Kompetenzorientierte Leistungsmessungen in der Erzieherausbildung des Freistaates Sachsen“ ist darauf ausgerichtet, die Kompetenzdiagnostik innerhalb der Ausbildung weiterzuentwickeln und Dozenten dabei zu unterstützen, ihre Lehre und Leistungsmessung effizienter und kompetenzorientierter zu gestalten.

In einem ersten Schritt des Forschungsprojektes (dem vorliegenden Fragebogen) werden die fachschulischen Rahmenbedingungen (Schüler- und Lehrkräfteverteilung, Qualifikation der Dozenten usw.) in Sachsen erfasst, um erste Hinweise auf mögliche strukturelle Lösungsansätze zu erhalten. Des Weiteren liefern die Daten eine wichtige Basis für die Folgeuntersuchung, in der Leistungsmessungen an Fachschulen auf den Grad der Kompetenzerfassung hin untersucht werden.

Es ist angedacht anhand der Ergebnisse im Forschungsprojekt eine themenbezogene Lehrerfortbildung zu entwickeln, die es Dozenten ermöglichen soll, sich weiterzuqualifizieren.

**Mit Ihrer Teilnahme an der Untersuchung tragen Sie zur langfristigen Qualitätssicherung der sächsischen Erzieherausbildung bei. Bitte füllen Sie den beiliegenden Fragebogen aus, um die Grundlage dafür zu sichern.**

Der ausgefüllte Fragebogen wird getrennt vom Zusatzblatt „Teilnahme an der Folgeuntersuchung“ aufbewahrt, sodass anhand Ihrer Angaben keine Identifizierung von Personen und Fachschulen möglich ist. Ihnen wird versichert, dass Ihre Informationen (Rohdaten) vertraulich behandelt und nicht an Dritte (einschließlich der unten genannten Kooperationspartner) weitergegeben werden.

Für Fragen steht Ihnen Beatrice Rupprecht (Projektleitung) gern zur Verfügung.

***Vielen Dank für Ihre Teilnahme!***

## **Zusatzblatt „Teilnahme an der Folgeuntersuchung“**

Für die Folgeuntersuchung<sup>5</sup> wird Ihre Mithilfe benötigt. Durch Ihre Teilnahme können Sie nachhaltig zur Qualitätsoptimierung der Prüfungen und Leistungsmessungen in der Erzieherausbildung beitragen. Gleichzeitig erhalten Sie die Möglichkeit zur kostenlosen Teilnahme an einer Lehrerfortbildung zum Thema „Aktuelle Anforderungen an Leistungsmessungen“.

---

### **I. Sind Sie bereit, weiterführende Informationen zur Leistungsmessung innerhalb der Erzieherausbildung Ihrer Fachschule zur Verfügung zu stellen?**

- Ja\*    Nein

### **II. Haben Sie Interesse an ...\* (Wenn ja, bitte ankreuzen.)**

- den Ergebnissen dieser Erhebung?
- einer detaillierten Analyse zum Prüfungsverhalten Ihrer Schüler und entsprechenden Optimierungsmöglichkeiten?
- Informationen zu den aktuellen Anforderungen an kompetenzorientierte Leistungsmessungen in der Erzieherausbildung?
- einer Qualitätsanalyse der Leistungsmessungen innerhalb der Erzieherausbildung an Ihrer Fachschule?
- einer kostenlosen Lehrerfortbildung zum Thema „Aktuelle Anforderungen Leistungsmessungen“?

### **Hinweis**

*Die folgenden Angaben dienen ausschließlich der Zuordnung Ihrer Einrichtung zur Folgeuntersuchung und werden getrennt von der Schulleiterbefragung (Ihren Antworten) aufbewahrt, sodass keine direkte Zuordnung möglich ist.*

### **Kontaktdaten**

#### **Name der Einrichtung**

\_\_\_\_\_

#### **Anschrift**

Straße/Hausnr.: \_\_\_\_\_

PLZ/Ort: \_\_\_\_\_

#### **Erreichbarkeit**

telefonisch: \_\_\_\_\_

per Email: \_\_\_\_\_

---

<sup>5</sup> Die Folgeuntersuchung wird voraussichtlich im November 2011 stattfinden.

\* Wenn Sie Interesse an der Folgeuntersuchung haben bzw. einen oder mehrere Kreuze bei II. gemacht haben, geben Sie bitte Ihre Kontaktdaten an.



## Serienbrief an die Fachschulleiter

[Adresse der Fachschule]

Limbach-Oberfrohna, [Datum]

### **Statistische Erhebung zur sächsischen Erzieherausbildung**

Sehr geehrte/r Frau/Herr [Name],

wie telefonisch besprochen, übersende ich Ihnen in der Anlage die Unterlagen für die „Schulleiterbefragung zur Erzieherausbildung an sächsischen Fachschulen für Sozialwesen, Fachrichtung Sozialpädagogik“.

Die Untersuchung wird in Zusammenarbeit mit dem Sächsischen Staatsministerium für Kultus und Sport sowie der Sächsischen Bildungsagentur durchgeführt und stellt ein ESF-gefördertes Projekt zur Qualitätsverbesserung der sächsischen Erzieherausbildung dar.

Bitte lesen Sie die Hinweise zur Durchführung der statistischen Erhebung und füllen Sie anschließend den Erhebungsbogen sowie das Zusatzblatt „Teilnahme an der Folgeuntersuchung“ aus. Senden Sie bitte beide Dokumente im beiliegenden Rückumschlag **bis zum 02.11.2011** zurück.

Mit Ihrer freiwilligen Teilnahme tragen Sie aktiv zur Qualitätsverbesserung der Erzieherausbildung bei und leisten einen wichtigen Beitrag zur Optimierung von schriftlichen Leistungsmessungen.

Sollten Sie Fragen zur Untersuchung haben, können Sie mich gern telefonisch kontaktieren (Telefon: [Telefonnummer]).

Vielen Dank für Ihre Teilnahme.

Mit freundlichen Grüßen

Beatrice Rupprecht

Anlagen

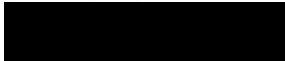
# Anhang III: Genehmigungsschreiben der Sächsischen Bildungsagentur zur Durchführung der Schulleiterbefragung

SÄCHSISCHE  
BILDUNGSAGENTUR



SÄCHSISCHE BILDUNGSAGENTUR  
Postfach 13 34 | 09072 Chemnitz

Frau  
Beatrice Rupprecht



**Ihre Ansprechpartnerin**  
Kristin Leistner

**Durchwahl**  
Telefon +49 371 5366-146  
Telefax +49 371 5366-491

kristin.leistner@  
sba.smk.sachsen.de\*

Ihr Zeichen

Ihre Nachricht vom  
19. August 2011

**Aktenzeichen**  
(bitte bei Antwort angeben)  
ZS-6499.20/703/3

Chemnitz,  
04. Oktober 2011

## Zustimmung zur Durchführung einer Datenerhebung an sächsischen Fachschulen für Sozialwesen (Fachrichtung Sozialpädagogik)

Sehr geehrte Frau Rupprecht,

im Rahmen Ihrer Promotion zum Thema „Qualitative kompetenzorientierte Leistungsmessung in der Erzieherausbildung des Freistaates Sachsen“ möchten Sie eine Erhebung an sächsischen Fachschulen für Sozialwesen (Fachrichtung Sozialpädagogik) durchführen.

Mittels eines Fragebogens sollen Lehrer- und Schülerverteilungen mit einer Fokussierung der prüfungsrelevanten Lernfelder an Fachschulen für Sozialwesen erfasst werden. Die Ergebnisse sollen in die Entwicklung einer Hauptuntersuchung zum Thema „Lehrer- und Schülerhabitus beim Operanteneinsatz“ einbezogen werden.

Die Sächsische Bildungsagentur stimmt der Datenerhebung unter folgenden Auflagen zu:

1. Die Teilnahme an der Datenerhebung ist auch nach Erteilung dieser generellen Zustimmung zur Durchführung freiwillig. Die Schulleitungen sind deshalb auf die Freiwilligkeit der Teilnahme hinzuweisen.
2. Die Anonymität der gemachten Angaben ist zu gewährleisten.
3. Aus den Fragebögen muss hervorgehen, wer Veranstalter der Umfrage ist und zu welchem Zweck die Daten erhoben werden.
4. Der Ablauf der Datenerhebung ist mit den Schulleitungen abzustimmen.
5. Die Belastung der Schule muss sich in einem zumutbaren Rahmen halten. Der Unterrichtsablauf darf durch die Erhebung nicht gestört werden.
6. Die Daten werden ausschließlich für das vorbezeichnete Projekt verwendet.

**Hausanschrift:**  
Sächsische Bildungsagentur  
Annaberger Straße 119  
09120 Chemnitz

[www.sachsen-macht-schule.de/sba](http://www.sachsen-macht-schule.de/sba)

**Öffnungszeiten:**  
Dienstag:  
9:00 – 12:00 Uhr und  
14:00 – 17:30 Uhr

**Verkehrsverbindung:**  
zu erreichen mit den  
Straßenbahnlinien 5, 6 und 522  
bis Haltestelle Rößlerstraße

Behindertenparkplatz  
auf dem Hof über Einfahrt  
Heinrich-Lorenz-Straße

\*Kein Zugang für elektronisch signierte  
sowie für verschlüsselte elektronische  
Dokumente

7. Die Sächsische Bildungsagentur sowie das Sächsische Bildungsinstitut in Radebeul erhalten je ein Exemplar der Auswertung der Datenerhebung.

Die Schulen sind durch den Erheber der Daten durch Vorlage dieses Schreibens selbst zu informieren.

Hinweis: Die Frage 1 des Fragebogens kann entfallen, da Adressaten öffentliche Fachschulen sind. Die Formulierung von Frage 9 sollte überprüft werden (ggf. nehmen die Schulen Schulfremdenprüfungen für andere Schulen ab).

Mit freundlichem Gruß



Kristin Leistner  
Referentin

## Anhang IV: Von den Fachschulen zur Analyse eingereichte Leistungsmessungen

### FS 1<sup>6</sup>

- FS1\_Titel: Klassenarbeit: „Entwicklung, Lernen, Wahrnehmung und Beobachtung“
- FS1\_Aufgabe 1: Was versteht man unter „Echolalie“ und wann entwickelt sich dieser Vorgang?
- FS1\_Aufgabe 2: Wann sprechen Kinder in der Regel das erste Wort? Erklären Sie den weiteren Sprachverlauf.
- FS1\_Aufgabe 3: Nennen und erklären Sie die Einteilung des menschlichen Gedächtnissystems.
- FS1\_Aufgabe 4: Erklären Sie die wichtigsten Sinne, welche Kinder benötigen, um zu lernen.
- FS1\_Aufgabe 5: Zeichnen und benennen Sie eine menschliche Nervenzelle.
- FS1\_Aufgabe 6: Was versteht man unter dem Begriff „Lernen“? Was müssen Sie bei der täglichen Arbeit mit Kindern beachten, um „Lernen“ auf kindgerechte Art umzusetzen? Verwenden Sie zur Erklärung Beispiele.
- FS1\_Aufgabe 7: Definieren Sie die Begriffe „Wahrnehmung“ und „Beobachtung“. Was unterscheidet diese beiden Prozesse?
- FS1\_Aufgabe 8: Benennen und erklären Sie die Beobachtungsformen.
- FS1\_Aufgabe 9: Nennen Sie die wichtigsten Ziele von Beobachtungen im pädagogischen Alltag.
- FS1\_Aufgabe 10: Welche anderen Datenerhebungsverfahren neben der Beobachtung kennen Sie. Erklären Sie ein Verfahren genauer.
- FS1\_Aufgabe 11: Bestimmen Sie, ob folgende Aussagen richtig oder falsch sind.
- Beobachtung sollte immer subjektiv sein.
  - Selbstbeobachtung ist eine Form der wissenschaftlichen Beobachtung.
  - Das Metabild meint die Sichtweise auf eine andere Person.
  - Selbstreflexion spielt bei der Beobachtung keine Rolle.
  - Jede Beobachtung ist selektiv und lückenhaft.
- FS1\_Aufgabe 12: Was versteht man unter dem „Milde-Effekt“ und dem „Strenge-Effekt“?

---

<sup>6</sup> Die Abkürzung FS steht für Fachschule. Die Nummerierung wurde gewählt, um die Leistungsmessungen im Rahmen der Analyse auseinander zu halten und erfolgt fortlaufend. Sie hat keinen Bezug auf Trägerschaft, Region/Stadt der Fachschule oder sonstigem und stellt keine Hierarchisierung der Leistungsmessungen dar. Die Zuweisung der Nummerierung erfolgte in Anlehnung an den Zeitpunkt der Einreichung.

## FS 2

- FS2\_Titel: Leistungskontrolle LF 4 (LE)
- FS2\_Aufgabe 1: Beschreiben Sie anhand von drei Kriterien die Bedeutung des Begriffs „Lernen“.
- FS2\_Aufgabe 2: Nennen und erläutern Sie die Gedächtnissysteme (nach H. Markowitsch).
- FS2\_Aufgabe 3: Erklären Sie kurz den Prozess des „Entdeckenden Lernens“ und erläutern Sie diesen anhand eines Praxisbeispiels.

## FS 3

- FS3\_Titel: Lernfeld 6, Klassenarbeit  
Thema: Menschen mit besonderen Bedürfnissen/ Schuljahr 2011/2012
- FS3\_Fallbeispiel 1:

Christian ist 8 Jahre alt und lebt mit seinen Eltern und seiner Schwester (5 Jahre) in einem kleinen Dorf. In das neu gebaute Einfamilienhaus ist die Familie erst vor einem Jahr eingezogen. Bisher besuchte Christian die 2. Klasse der Grundschule im 5km entfernten Nachbarort. Am Nachmittag besucht er den Hort an der Schule. Christian liebt es, gemeinsam mit seinem Freund Ausflüge zu machen. Außerdem spielt er Fußball in einem Verein in seinem Dorf. Zweimal pro Woche haben die Jungs Training. Christian macht es Freude, in der Mannschaft zu trainieren und er ist sehr stolz, wenn seine Mannschaft gewinnt. Aber seit einiger Zeit ist alles anders. An einem schönen Tag im Herbst vergangenen Jahres war Christian mit seinem Freund mit den Mountainbikes unterwegs. Sie fuhren hinter dem Dorf über Wiesen. Als sie an einem Apfelbaum vorbeikamen wollte Christian ein paar besonders schöne Äpfel von ganz oben aus der Spitze herunterholen. Und dann passierte das Unglück. – Christian stürzte vom Baum. Er lag lange im Krankenhaus und in der Kureinrichtung. Inzwischen ist er wieder zu Hause. Durch den Unfall wurde sein Rückenmark geschädigt, so dass er heute querschnittsgelähmt ist. Ohne Rollstuhl kann Christian sich nicht mehr fortbewegen. Seit seinem Unfall hat er keine persönlichen Kontakte

mehr zu seiner Mannschaft. Nur selten besucht ihn sein Freund Michael.

FS3\_Aufgabe 1: Analysieren Sie die heute Lebenssituation Christians.

FS3\_Aufgabe 2: Beschreiben Sie eine soziale Folge für Christian, die aus dem Unfall resultiert.

FS3\_Aufgabe 3: Beurteilen Sie diese soziale Folge für Christians Familie.

FS3\_Fallbeispiel 2:

Sie arbeiten in einem Hort an einer Förderschule. Zu Ihrer Hortgruppe gehört auch Max, der u.a. Wahrnehmungsprobleme hat.

Auszug aus dem Förderplan im Hort für Max:

Entwicklungsbericht	Ausgangssituation	Förderziele	Fördermaßnahmen
Wahrnehmung	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Max kann Geräusche wahrnehmen</li> <li>- Max kann Geräusche nicht unterscheiden</li> <li>- Max kann Geräusche nicht bezeichnen</li> </ul>		

FS3\_Aufgabe 4: Formulieren Sie zwei Förderziele für Max. Begründen Sie diese.

FS3\_Aufgabe 5: Ergänzen Sie im Förderplan zwei geeignete sozialpädagogische Fördermaßnahmen für Max und begründen Sie diese.

FS3\_Aufgaben 6: Beschreiben Sie zwei Formen von Asthma bronchiale hinsichtlich ihrer auslösenden Reize.

FS3\_Aufgabe 7: Schildern Sie die symptomatischen Erscheinungen eines akuten Asthmaanfalls.

FS3\_Aufgabe 8: Wie würden Sie als Erzieher reagieren, wenn ein Kind einen akuten Asthmaanfall bekommt?

## FS 4

FS4\_Titel: Lernfeld: BBL, Thema: Behinderung

FS4\_Fallbeispiel:

Toni, ein fünfjähriger Junge, besucht den integrativen Kindergarten. Er ist ein sehr liebenswertes Kind. Häufig sucht er die Nähe seiner Erzieherinnen und möchte gestreichelt werden. Toni spricht in

Einwortsätzen und versucht mehr über den Körperkontakt und Laute Kontakt zu anderen Kindern in der Gruppe aufzunehmen. Viele andere Kinder hielten diese Form der Kontaktaufnahme am Anfang für aufdringlich und lehnten ihn deshalb ab. Auch fühlten sie sich zu sehr von Toni gedrückt und abgeküsst. Es fiel ihm schwer, seinen Körper bei schnellen Bewegungen im Gleichgewicht zu halten. Oft stolperte er und fiel hin. Im Gruppenzimmer neigte er dazu, sich krabbelnd von Ort zu Ort zu bewegen. Bei der Bewältigung längerer Distanzen wollte er meist von der Erzieherin getragen werden. Toni konnte gestellte Aufgaben verbal oft nicht richtig erfassen. Ihm fehlte das sprachliche Verständnis. Gestellte Anforderungen mussten ihm vorgemacht bzw. gezeigt werden. Aufgrund der hohen Kinderzahl konnte dies die Erzieherin oft nicht erbringen. Wegen seiner auseinanderstehenden Augen, seinen gedrungenen Körperproportionen sowie des unkoordinierten Bewegungsablaufes wurde Toni von vielen Kindern gemieden. Vor allem beim Essen kam seine große Zunge oft weit heraus und Getrunkenes entwich wieder seinen Mundwinkeln. Keiner wollte beim Essen in seiner Nähe sitzen. So setzte die Erzieherin Toni an einen einzelnen Tisch. Im Laufe der Zeit gewöhnten sich die Kinder der Gruppe etwas an seine anderen Verhaltensweisen. Sie witzelten aber noch häufig darüber und imitierten sein Verhalten. Trotz vieler Bemühungen der Erzieherin mieden die Kinder Toni auch beim Konstruktionsspiel. Hier zerstörte er ihrer Meinung nach mehr die Dinge, die von den anderen Kindern geschaffen wurden. Die Erzieherin beobachtete in diesem Zusammenhang, dass Toni Schwierigkeiten zeigte, kleinere Gegenstände richtig zu ergreifen. Oft fasste er daneben bzw. suchte tastend nach ihnen. Toni fühlte sich im Umgang mit größeren Gegenständen wohler und bediente sich dieser Materialien im Freispiel.

- FS4\_Aufgabe 1: Analysieren Sie die soziale Situation Tonis im Kindergarten.
- FS4\_Aufgabe 2: Zeigen Sie auf, in welchen Bereichen Toni Schwierigkeiten in seiner Entwicklung hat! Charakterisieren Sie diese Schwierigkeiten. Leiten Sie daraus den Grad der Behinderung ab.
- FS4\_Aufgabe 3: Nennen Sie Therapieformen, die Toni in seiner Entwicklung unterstützen können. Beschreiben Sie davon eine Therapieform näher.
- FS4\_Aufgabe 4: Stellen Sie jeweils zwei Möglichkeiten für den Förder- und Integrationsprozess von Toni in der Gruppe dar.

## FS 5

FS5\_Titel: Klassenarbeit zum Thema „Gefährdung des Wohls von Kindern und Jugendlichen“

FS5\_Fallbeispiel:

Tanja ist fünf Jahre alt. Sie wird morgens zu sehr unterschiedlichen Zeiten in die Kita gebracht. Manchmal steht sie schon kurz vor sieben vor der Tür, an anderen Tagen kommt sie erst um zehn. „Mama hat wieder verschlafen“, erzählt sie dann in ihrer Gruppe. Am Nachmittag wird sie fast immer als letztes Kind abgeholt. Tanja zeigt in ihrer Entwicklung auffällige Defizite. Sie spricht für ihr Alter sehr schlecht, was sich nach Aussagen der Logopädin auch langfristig nicht ändern wird, da Tanjas Mutter die vereinbarten Termine einfach nicht mehr wahrnimmt. Beim Märchen vorlesen oder im Morgenkreis, wenn die anderen Kinder ihre Wünsche äußern und ihre Erlebnisse vom Wochenende schildern, bleibt Tanja immer sehr still. Auf Nachfrage der Erzieherin äußert sie sich kaum und wenn doch, dann spricht sie wie ein Kleinkind in Einwortsätzen und zudem so leise und unverständlich, dass die anderen Kinder inzwischen gar nicht mehr zuhören. Nicht nur die Erzieherinnen, auch die anderen Kinder bemerken, dass Tanjas Kleidung sehr abgetragen und häufig auch schmutzig ist. Bereits mehr als einmal lehnten es die Kinder ab, mit Tanja zu spielen. „Tanja stinkt!“, begründeten sie ihre Weigerung. Die mangelnde Mundhygiene war ebenfalls bereits mehrfach gegenüber der Mutter angesprochen worden, aber wirklich geändert hat sich seitdem nichts. Als die Kita-Gruppe vorige Woche eine Waldwanderung unternahm, trug Tanja trotz des kühlen Wetters lediglich eine dünne Windjacke und hatte weder Schal noch Mütze mit. Sie klagte bereits nach zwanzig Minuten weinend darüber, dass ihr die Füße weh täten, was die Erzieherin auf die viel zu kleinen und abgetragenen Schuhe zurück führte. Beim Faschingsfest fiel der Leiterin auf, dass Tanja ihrer Mutter Kaffee und Kuchen brachte und nachdem sie diese versorgt hatte, kletterte sie auf den Schoß der Erzieherin, kuschelte sich an diese und lutschte dabei am Daumen. (Quelle: Kindergarten heute SPEZIAL „Kindeswohlgefährdung – erkennen, einschätzen, handeln. Verlag Herder, S. 27).



- FS5\_Aufgabe 1: Bestimmen Sie den Begriff Kindeswohlgefährdung (KWG) und charakterisieren Sie die konkrete Form, die im Fallbeispiel beschrieben wird. Weisen Sie die typischen Anzeichen am Text nach.
- FS5\_Aufgabe 2: Erläutern Sie potenzielle Folgen der KWG für die Entwicklung von Tanja und formulieren Sie drei begründete Ziele für die pädagogische Arbeit der Erzieherinnen mit dem Mädchen.
- FS5\_Aufgabe 3: Beschreiben Sie, ausgehend von der entsprechenden Rechtsgrundlage, das notwendige pädagogisch-professionelle Vorgehen der Kita in Tanjas Fall.

## FS 6

FS6\_Titel: LF4: Klausur, Lernsituation: Bildung und Erziehung

FS6\_Fallbeispiel:

Sie haben Ihre Ausbildung zur staatlich anerkannten Erzieherin gerade abgeschlossen und arbeiten nun als Erzieher in Vollzeit im Kindergarten „Pustebblume“. Der Kindergarten hat einen freien Träger und arbeitet nach dem offenen Konzept. Gerade wurde der Vorstand des Trägers neu gebildet. Er besteht nun aus den beiden Juristen Herrn Meierfeld und Herr Otto. Beide haben nur geringe Vorkenntnisse zu erziehungsrelevanten Themen, zeigen aber großes Interesse an der erzieherischen Arbeit und den alltäglichen Abläufen im Kindergarten. Heute Nachmittag findet die monatliche Teambesprechung statt, zu welcher auch der neue Vorstand eingeladen und vorgestellt wurde. Nachdem alle Themen der Tagesordnung ausführlich besprochen wurden, erkundigt sich Herr Otto, was es eigentlich bedeutet mit Kindern zu arbeiten: „Ich bin ja fachfremd und wüsste sehr gern worauf bei der Arbeit mit Kindern heute besonders geachtet werden muss?“ Das anwesende Kollegium beginnt nun eine Diskussion, die sich um die Frage nach dem Wesen von Erziehung und Bildung dreht. Dabei benutzen die Erzieherinnen viele Fachbegriffe. Herr Otto fragt nach: „Was ist eigentlich Bildung genau und wie definieren Sie Erziehung?“ Und Herr Meierfeld will wissen, welchen Bildungs- und Erziehungsauftrag ein Kindergarten heute hat und dieser ganzheitliche Förderauftrag in der „Pustebblume“ umgesetzt wird. Doch ist es schon

spät geworden und die Beantwortung der Fragen wird des Vorstandes wird auf die nächste Teambesprechung vertagt. Hier sind Sie gefragt: Die Leiterin des Kindergartens bittet Sie sich mit dieser Aufgabe zu beschäftigen. Sie möchte auf Ihr theoretisches Wissen zurückgreifen, dass Sie in der Fachschulausbildung frisch erworben haben.

- FS6\_Aufgabe 1: Formulieren Sie die Ziele der vorliegenden Lernsituation.
- FS6\_Aufgabe 2: Erläutern Sie dem Vorstand die Begriffe „Bildung“ und „Erziehung“.
- FS6\_Aufgabe 3: Benennen Sie – in Stichpunkten – welche Ziele der ganzheitliche Bildungs- und Erziehungsauftrag (SächsKitaG §2, Abschnitt 2) hat.
- FS6\_Aufgabe 4: Beschreiben Sie anhand von drei selbst gewählten Beispielen wie der Bildungs- und Erziehungsauftrag im Kindergarten „Pusteblume“ umgesetzt wird.

## FS 7

FS7\_Titel: Prüfungsvorleistung, Thema: Theorien zur Erklärung der Entstehung und Veränderung menschlichen Erlebens und Verhaltens: Lerntheorien

FS7\_Fallbeispiel:

Fr. H. bringt die vierjährige Lena in den Kindergarten. Sie geht mit ihr in die Gruppe. Dort fängt Lena an zu jammern und zu weinen, dass sie wieder nach Hause will. Sie bettelt so lange, bis die Mutter sich erweichen lässt und wenigstens noch ein Bilderbuch mit ihr anschaut, bevor sie wieder geht. So geht das nun schon über eine Woche. Lena hat vor vier Wochen eine kleine Schwester bekommen und seit dieser Zeit mag sie nicht mehr in den Kindergarten und fängt bei jeder Kleinigkeit an zu weinen. Das bestätigt auch die Erzieherin im Kindergarten. Wenn Lena zum Beispiel eine Bastelarbeit nicht gelingt, dann weint und jammert sie so lange, bis die Erzieherin ihr hilft. Wenn andere Kinder sie nicht mitspielen lassen, setzt sie sich traurig in eine Ecke, bis ein anderes Kind zu ihr hinget, um sie zu trösten. Manchmal versucht die Erzieherin die anderen Kinder dazu zu bringen, dass Lena auch mitspielen darf. Fr. H. macht sich Gedanken über diese Veränderung bei Lena und wendet sich an eine Sozialpädagogin.

- FS7\_Aufgabe 1: Analysieren Sie die Problematik der geschilderten Situation. Beschreiben Sie dabei die Verhaltensweisen von Lena.

- FS7\_Aufgabe 2: Erklären Sie das Verhalten des Mädchens mithilfe der Lerntheorie des operanten Konditionierens. Stellen Sie dabei die relevantesten Aussagen dieser Theorie zusammen.
- FS7\_Aufgabe 3: Zeigen Sie auf der Grundlage des operanten Konditionierens mögliche Maßnahmen auf, um das Verhalten Lenas im Kindergarten ändern zu können.
- FS7\_Aufgabe 4: Erklären Sie Möglichkeiten zur pädagogischen Unterstützung der Mutter, im Rahmen der Erziehungspartnerschaft.
- FS7\_Aufgabe 5: Entwickeln Sie auf der Grundlage Ihrer Erarbeitungen Ihr weiteres pädagogisches Vorgehen und begründen Sie Ihre Positionen.
- FS7\_Aufgabe 6: Beschreiben Sie an einem geeigneten Praxisbeispiel eine weitere Ihnen bekannte Lerntheorie.

## Anhang V: Dokumentation der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse zur Identifizierung der Berufsaufgaben und Kompetenzanforderungen

Tabelle V.1: Fundstellen von Berufsaufgaben im untersuchten Material und deren Paraphrasierung (Dokumentation des ersten Codierprozesses)

Quelle	Fundstelle	Berufsaufgabe (Paraphrasierung der Fundstelle)	Subkategorie
KMK 2011b	„Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsaufgaben“ (S.5)	Bilden Erziehen Betreuen	Hauptaufgaben
	„Aufgaben: [...] unterstützen [...] die Entwicklung von Mädchen und Jungen zu eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten auf der Grundlage der Bildungspläne der Länder“ (ebd.)	Entwicklung der Adressaten unterstützen	Teilaufgaben
	„arbeiten zum Wohle der Kinder mit den Erziehungsberechtigten partnerschaftlich zusammen“ (ebd.)	Zusammenarbeit mit Erziehungsberechtigten	Teilaufgaben
	„Aufgaben: [...] planen und gestalten ihre Arbeit im Team mit anderen sozialpädagogischen und therapeutischen Fachkräften“ (ebd.)	Zusammenarbeit im Team Kooperationsgestaltung	Teilaufgaben
	„Aufgaben: [...] außerunterrichtliche Fördermaßnahmen“ (ebd.)	Gestaltung von Fördermaßnahmen	Teilaufgaben
	„Aufgaben: [...] Angebote zur Freizeitgestaltung“ (ebd.)	Gestaltung von Freizeitangeboten	Teilaufgaben
	„Sie haben die Aufgabe, Bedingungen und Möglichkeiten (Zeit, Raum, Finanzen, Gelegenheiten) zu schaffen, um ein subjektiv bedeutsames, anregendes Leben und Lernen zu ermöglichen“ (ebd.)	Schaffung und Gestaltung von geeigneten Rahmenbedingungen für individuelle Lern- und Entwicklungsprozesse der Adressaten	Teilaufgaben
	„Aufgaben: [...] Sie [...] initiieren und begleiten Bildungs-, Partizipations- und Unterstützungsprozesse“ (ebd.)	Bildungs-, Partizipations- und Unterstützungsprozesse unterstützen	Teilaufgaben
	„Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsaufgaben“ (S. 21)	Bilden Erziehen Betreuen	Hauptaufgaben
	SMK 2008a	„Aufgaben der Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern und Jugendlichen“ (S. 5)	Bilden Erziehen Betreuen
„Aufgabe von Erziehern, Bildungsprozesse zu ermöglichen, zu unterstützen und anzuregen.“ (ebd.) „Im Rahmen dieser Tätigkeit tragen sie die Verantwortung für die individuelle Förderung von Begabungen sowie den Abbau von Benachteiligungen.“ (ebd.)		Bildungsprozesse ermöglichen, unterstützen und anregen Begabungsförderung Benachteiligungen abbauen	Teilaufgaben Teilaufgaben
	„In ihrer konzeptionellen Arbeit orientieren sie sich an den Lebensbedingungen von Kindern, Jugendlichen und Familien.“ (ebd.) „Der Arbeit mit und in Gruppen als zentraler Ort sozialen Lernens kommt dabei eine elementare Stellung unter den Aufgaben zu.“ (ebd.)	Konzeptionsentwicklung Arbeit mit und in Gruppen	Teilaufgaben Teilaufgaben



(1999)	unterstützt werden« (vgl. §34). Korrespondierende Aufgaben sind die Krisenintervention und die Aufnahme in Notsituationen.“	Krisenintervention
--------	---	--------------------

Tabelle V.2: Fundstellen von Kompetenzanforderungen im untersuchten Material, deren Paraphrasierung und Zuordnung zur entsprechenden Subkategorie (Dokumentation des zweiten Codierprozesses)

Quelle	Fundstelle	Kompetenzanforderung (Paraphrasierung der Fundstelle)	Subkategorie
KMK 2011b	„[...] auf der Grundlage der Bildungspläne“ (S. 5)	Sächsischer Bildungsplan	Wissensanforderung
	„Wissen zu unterschiedlichen Beobachtungsmethoden“ (S. 13)	Beobachtungsmethoden	Wissensanforderung
	„Wissen über Grundfragen menschlicher Existenz“ (ebd.)	Grundfragen menschlicher Existenz	Wissensanforderung
	„Wissen über Bindungstheorien und entwicklungsförderliche pädagogische Beziehungsgestaltung“ (ebd.)	Bindungstheorien Bedingungsfaktoren entwicklungsförderlicher Beziehungen	Wissensanforderung
	„Wissen über Einflussfaktoren erfolgreicher Kommunikation“ (ebd.)	Einflussfaktoren von Kommunikation	Wissensanforderung
	„Wissen über den Einfluss von sozioökonomischen Bedingungen“ (ebd.)	Bedeutung sozioökonomischer Bedingungen	Wissensanforderung
	„Wissen über Einfluss von kulturell und religiös bedingten, lebensweltlichen, sozialen und institutionellen Normen und Regeln auf Verhalten und Erleben“ (ebd.)	Einflussfaktoren auf menschliches Verhalten und Erleben	Wissensanforderung
	„Wissen aus [...] Bezugswissenschaften, die ein komplexes und kritisches Verständnis von Entwicklungs- und Sozialisationsprozessen ermöglichen“ (ebd.)	Theoretische interdisziplinäre Grundlagen zum Verständnis von Entwicklungs- und Sozialisationsprozessen	Wissensanforderung
	„Wissen über erziehungswissenschaftliche Konzepte und deren Bedeutung für erzieherisches Handeln sowie zu Geschichte, Theorien und Methoden der Kinder- und Jugendarbeit“ (S. 14)	Erziehungswissenschaftliche Konzepte Geschichte, Theorien und Methoden der Kinder- und Jugendarbeit	Wissensanforderung
	„Wissen über die rechtlichen Bedingungen und Aufträge pädagogischen Handelns“ (ebd.)	Rechtliche Grundlagen pädagogischen Handelns	Wissensanforderung
	„Wissen über die rechtlichen Vorgaben für das Feld der Jugendhilfe“ (ebd.)	Rechtliche Grundlagen der Jugendhilfe	Wissensanforderung
	„Wissen über den Auftrag von familienergänzenden und -ersetzenden Einrichtungen“ (ebd.)	Bildungs- und Erziehungsauftrag in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe	Wissensanforderung
	„Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene in ihrer Individualität und Persönlichkeit als Subjekte [...] wahrzunehmen, einzuschätzen“ (ebd.)	Subjektstellung der Adressaten erkennen und beachten	Verhaltensanforderung
	„Entwicklungsverläufe und Sozialisationsprozesse unter Beachtung der wesentlichen Bedingungsfaktoren analysieren und [...] beurteilen und [...] planen und gestalten“ (S. 14)	Bedingungsfaktoren von Entwicklung und Sozialisation Entwicklungsverläufe analysieren, beurteilen, planen und gestalten	Wissensanforderung Verhaltensanforderung

		Sozialisationsprozesse analysieren, beurteilen, planen und gestalten	
	„Kommunikations-, Beziehungs- und Interaktionsprozesse anhand theoretischer Modelle [...] beschreiben und [...] analysieren sowie verbale und nonverbale Kommunikationsmittel [...] zielbezogen und situationsorientiert einzusetzen und weiterzuentwickeln.“ (ebd.)	Kommunikations- und Interaktionsmodelle Verbale und nonverbale Kommunikationsmittel	Wissensanforderung
	„kulturelle, religiöse, lebensweltliche, soziale und institutionelle Normen und Regeln als Einflussfaktoren auf das Verhalten und Erleben [...] zu erfassen und zu analysieren“ (ebd.)	Kommunikationsprozesse beschreiben, analysieren, gestalten Beziehungs- und Interaktionsprozesse analysieren, beschreiben und gestalten	Verhaltensanforderung
	„eigene Rolle [...] in Entwicklungs- und Bildungsprozessen der Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen wahrzunehmen, [...] reflektieren und Konsequenzen für das pädagogische Handeln [...] entwickeln“ (ebd.)	Einflussfaktoren auf das menschliche Erleben und Verhalten der Adressaten erfassen und analysieren	Handlungsanforderung
	„die ausgewählten pädagogischen Handlungsansätze hinsichtlich ihrer Anwendbarkeit kritisch [...] überprüfen und [...] weiterzuentwickeln“ (ebd.)	Eigene Rolle wahrnehmen, reflektieren und Schlussfolgerungen daraus ziehen	Handlungsanforderung
	„eigene Beziehungsfähigkeit reflektieren und weiterzuentwickeln“ (ebd.)	Pädagogische Handlungsansätze	Wissensanforderung
	„aufgrund fundierter Selbstreflexion in die individuellen Lebenssituationen von Kindern, Jugendlichen [...] hineinversetzen“ (ebd.)	Pädagogische Handlungsansätze überprüfen und weiterentwickeln	Verhaltensanforderung
	„professionelle Beobachtungsverfahren [...] begründet auswählen und [...] nutzen“ (ebd.)	Reflektieren	Verhaltensanforderung
	„pädagogische Konzeptionen an den Lebenswelten von Kindern, Jugendlichen [...] auszurichten, zu planen und zu gestalten“ (ebd.)	Reflektieren (Selbstreflexion)	Verhaltensanforderung
	„demokratische Beteiligungs- und Mitwirkungsrechte von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen umzusetzen“ (S. 15)	Beobachtungsverfahren anwenden	Verhaltensanforderung
	„rechtliche Konfliktfälle [...] analysieren und [...] beurteilen“ (ebd.)	Pädagogische Konzeptionen	Wissensanforderung
	„mit Konflikten und Störungen im pädagogischen Prozess angemessen umzugehen und partizipatorische und ressourcenorientierte Lösungsstrategien entwickeln“ (ebd.)	Pädagogische Konzeptionen anpassen und gestalten	Verhaltensanforderung
	„Verständnis von Bildung und Entwicklung als individuellem, lebenslangem Prozess“ (S. 16)	Partizipation	Wissensanforderung
	„Wissen über den Bildungs- und Erziehungsauftrag“ (ebd.)	Partizipation gestalten	Verhaltensanforderung
		Rechtliche Rahmenbedingungen prüfen und bewerten	Verhaltensanforderung
		Konflikte und Störungen	Wissensanforderung
		Konflikte und Störungen erkennen und Lösungsansätze entwickeln	Verhaltensanforderung
		Bildungsverständnis	Wissensanforderung
		Ansatz des lebenslangen Lernens	Wissensanforderung
		Entwicklungsbegriff	Wissensanforderung
		Gesellschaftlicher, rechtlicher und institutioneller Bildungs- und Erziehungsauftrag	Wissensanforderung

	„Wissen über die [...] Bildungsempfehlungen für die Arbeitsfelder“ (ebd.)	Bildungsempfehlungen in verschiedenen Arbeitsfeldern	Wissensanforderung
	„Wissen, dass ihnen ein komplexes Verständnis von Entwicklungs-, Lern-, Bildungs- und Sozialisationsprozessen eröffnet“ (ebd.)	Theoretische Grundlagen von Entwicklungs-, Lern-, Bildungs- und Sozialisationsprozessen	Wissensanforderung
	„Wissen über Konzepte der außerschulischen Bildungsarbeit und der Inklusion“ (ebd.)	Konzepte informellen Lernens Inklusionskonzepte	Wissensanforderung
	„Wissen zu Entwicklungsfaktoren-, -aufgaben und -prozessen in verschiedenen Lebensphasen“ (ebd.)	Entwicklungsaufgaben und Entwicklungsprozesse über die Lebensspanne Einflussfaktoren von Entwicklungsprozessen	Wissensanforderung
	„Wissen zu Entwicklungsbesonderheiten“ (S. 17)	Entwicklungsbesonderheiten	Wissensanforderung
	„Wissen über die Bedeutung der pädagogischen Grundhaltung für die Gestaltung von Bildungssituationen“ (ebd.)	Pädagogische Grundhaltung Bedeutung der pädagogischen Grundhaltung	Wissensanforderung
	„Wissen über Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren“ (ebd.)	Beobachtungsverfahren Dokumentationsverfahren	Wissensanforderung
	„Wissen über didaktisch-methodische Konzepte in den verschiedenen Bildungs- und Lernbereichen“ (ebd.)	Didaktisch-methodische Konzepte	Wissensanforderung
	„didaktisch-methodisches Wissen zur [...] Förderung [...] in ausgewählten Bildungsbereichen“ (ebd.)	Didaktisch-methodisches Wissen	Wissensanforderung
	„Wissen über die Bedeutung von kulturellen Bildungsprozessen für die Entwicklung von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen“ (ebd.)	Bedeutung kultureller Bildungsprozesse	Wissensanforderung
	„Wissen zur Sprachkompetenzentwicklung“ (ebd.)	Sprachkompetenzentwicklung	Wissensanforderung
	„eigenen Bildungserfahrungen und Kompetenzen in den verschiedenen Bildungs- und Lernbereichen [...] reflektieren und weiterentwickeln“ (ebd.)	Über eigene Kompetenzen reflektieren	Verhaltensanforderung
	„Handlungsmedien aus den verschiedenen Bildungsbereichen sach-, methoden- und zielgruppengerecht einsetzen“ (ebd.)	Handlungsmedien in verschiedenen Bildungsbereichen	Wissensanforderung
	„didaktisch-methodische Konzepte bei der Planung von Lernumgebungen und Bildungssituationen [...] einzusetzen“ (ebd.)	Handlungsmedien einsetzen	Verhaltensanforderung
	„Innen- und Außenräume [...] unter dem Gesichtspunkt der Schaffung einer lernanregenden Umgebung [...] gestalten“ (ebd.)	Didaktisch-methodische Konzepte einsetzen Innen- und Außenräume gestalten	Verhaltensanforderung
	„ethische Bildungsprozesse anzuregen und [...] gestalten“ (ebd.)	Ethische Bildungsprozesse	Wissensanforderung
	„Medien [...] nutzen“ und „technische Medien [...] einzubeziehen“ (ebd.)	Ethische Bildungsprozesse gestalten Medien Medien einsetzen	Verhaltensanforderung Wissensanforderung Verhaltensanforderung
	„das eigene pädagogische Handeln in den verschiedenen Bildungs-	Methoden der Reflexion	Wissensanforderung



	und Lernbereichen methodengeleitet [...] reflektieren“ (ebd.)	Pädagogisches Handeln reflektieren	Verhaltensanforderung
	„Kommunikations- und Interaktionsprozesse [...] gestalten“ (S. 18).	Kommunikations- und Interaktionsprozesse gestalten	Verhaltensanforderung
	„didaktisch-methodische Konzepte [...] planen, durchzuführen und methodengeleitet [...] analysieren“ (ebd.)	Methoden der Analyse didaktisch-methodischer Konzepte	Wissensanforderung
	„Lern- und Entwicklungsprozesse [...] begleiten und [...] Inklusion aktiv fördern“ (ebd.)	Anwenden didaktisch-methodischer Konzepte	Verhaltensanforderung
	„Beobachtungsverfahren zur Dokumentation des Bildungsprozesses [...] planen, anzuwenden und auszuwerten“ (ebd.)	Inklusionsansatz	Wissensanforderung
	„Lebenswelten [...] analysieren und Fördermöglichkeiten im Sinne einer Prävention bzw. Kompensation zu entwickeln“ (ebd.)	Lern- und Entwicklungsprozesse begleiten	Verhaltensanforderung
	„Lernumgebungen [...] gestalten“ (ebd.)	Beobachtungsverfahren	Wissensanforderung
	„Impulse für Bildungs- und Entwicklungsprozesse [...] gestalten und [...] Selbstbildungsprozesse von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen [...] berücksichtigen“ (ebd.)	Beobachtungsverfahren gestalten und anwenden	Verhaltensanforderung
	„Handlungsmedien und Methoden aus den verschiedenen Bildungsbereichen [...] einzusetzen und deren Wirksamkeit zu evaluieren“ (ebd.)	Lebenswelten von Adressaten Fördermöglichkeiten (Prävention und Kompensation entwickeln)	Wissensanforderung
	„sprachliche Bildungssituationen [...] erkennen und [...] nutzen“ (ebd.)	Lebenswelten analysieren und Fördermöglichkeiten gestalten	Verhaltensanforderung
	„Wissen über Gruppenpsychologie sowie über Gruppenarbeit als klassische Methode“ (S. 19)	Lernumgebungen	Wissensanforderung
	„Fachwissen über entwicklungsbedingtes Verhalten in einer Gruppe	Lernumgebungen gestalten	Verhaltensanforderung
		Bildungsprozesse von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen; Entwicklungsprozesse von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen; Selbstbildungsprozesse von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen;	Wissensanforderung
		Impulse gestalten	Verhaltensanforderung
		Handlungsmedien Methoden verschiedener Bildungs- und Lernbereiche	Wissensanforderung
		Wirksamkeit evaluieren	Verhaltensanforderung
		Medien einsetzen und Methoden anwenden	Verhaltensanforderung
		Wirksamkeit evaluieren	Verhaltensanforderung
		Sprachliche Bildungssituationen	Wissensanforderung
		Sprachliche Bildungssituationen erkennen und nutzen	Verhaltensanforderung
		Grundlagen der Gruppenpsychologie Methode der Gruppenarbeit	Wissensanforderung
		Entwicklungsbedingtes Verhalten in Gruppen	Wissensanforderung

	sowie über Konzepte einer inklusiven Gruppenpädagogik“ (ebd.)	pen	
	„Fachwissen über Bedingungsfaktoren und Gruppenverhalten und -einstellungen“ (ebd.)	Konzepte inklusiver Gruppenpädagogik	Wissensanforderung
	„Wissen über Genderaspekte in der [...] Gruppenarbeit“ (ebd.)	Bedingungsfaktoren von Gruppenverhalten und Gruppeneinstellungen	Wissensanforderung
	„Wissen über didaktisch-methodische und konzeptionelle Ansätze zur Bildung, Erziehung und Betreuung in Kleingruppen“ (ebd.)	Genderaspekte von Gruppenarbeit	Wissensanforderung
	„Wissen um rechtliche Rahmenbedingungen sozialpädagogischen Handelns“ (ebd.)	Didaktisch-methodische Gestaltung von Bildung, Erziehung und Betreuung in Kleingruppen; Konzeptionelle Ansätze zur Bildung, Erziehung und Betreuung in Kleingruppen	Wissensanforderung
	„Gruppenverhalten, Gruppenprozesse, Gruppenbeziehungen und das eigene Handeln [...] beobachten, [...] analysieren und [...] beurteilen“ (ebd.)	Rechtliche Grundlagen sozialpädagogischen Handelns	Wissensanforderung
	„diversitätsbedingte Verhaltensweisen und Werthaltungen in Gruppen [...] erkennen, [...] beurteilen, pädagogische Schlussfolgerungen daraus [...] ziehen, Ziele [...] entwickeln und in Handlungen umzusetzen“ (S. 20)	Gruppenprozesse Gruppenverhalten Gruppenbeziehungen	Wissensanforderung
	„geschlechtspezifisches Gruppenverhalten, geschlechtsbezogene Gruppennormen und Stereotype über Geschlechterrollen [...] erkennen, [...] beurteilen, pädagogische Schlussfolgerungen daraus [...] ziehen, Ziele [...] entwickeln und in Handlungen umzusetzen“ (ebd.)	Einflussfaktoren auf die Gestaltung von Gruppenarbeit erfassen, analysieren und bewerten	Verhaltensanforderung
	„Ressourcen des einzelnen Gruppenmitgliedes feststellen und in die Planung der Gruppenarbeit einzubeziehen“ (ebd.)	Diversität	Wissensanforderung
	„anregende Erziehungs-, Bildungs- und Lernumwelten [...] entwickeln und [...] die jeweiligen Gruppenzusammensetzungen berücksichtigen“ (ebd.)	Verhaltensweisen, Werthaltungen und ihre Ursachen in Gruppen erfassen, bewerten und Handlungsmaßnahmen ableiten	Verhaltensanforderung
	„auf der Grundlage [...] an Methoden gruppenbezogene pädagogische Aktivitäten partizipatorisch [...] planen, [...] begleiten und [...] steuern“ (ebd.)	Gruppenverhalten, -normen unter dem Genderaspekt Stereotype über Geschlechterrollen Genderspezifische Aspekte von Gruppen erkennen, bewerten und Handlungsmaßnahmen ableiten	Wissensanforderung
	„Gruppenkonstellationen zielgerichtet für Bildungs-, Erziehungs- und Lernprozesse zu nutzen“ (ebd.)	Ressourcenorientierte Gruppenarbeit	Verhaltensanforderung
		Erziehungs-, Bildungs- und Lernumwelten von und in Gruppen	Wissensanforderung
		Gruppenspezifische Erziehungs-, Bildungs- und Lernumwelten gestalten	Verhaltensanforderung
		Methoden der Gruppenarbeit	Wissensanforderung
		Pädagogische Aktivitäten von Gruppen gestalten	Verhaltensanforderung
		Gruppenkonstellationen	Wissensanforderung
		Gruppenkonstellationen nutzen	Verhaltensanforderung

	„soziales und entdeckendes Lernen in Zusammenhängen durch gruppenbezogene Aktivitäten [...] initiieren und [...] unterstützen“ (ebd.)	Soziales und entdeckendes Lernen	Wissensanforderung
	„Konflikte erkennen“ (ebd.)	Verschiedene Lernansätze in der Gruppenarbeit berücksichtigen Konflikte erkennen	Verhaltensanforderung Verhaltensanforderung
	„gruppenpädagogische Prozesse methodengeleitet [...] analysieren, [...] reflektieren, weiterzuentwickeln und [...] vertreten“ (ebd.)	Methoden der Analyse und Reflexion von Gruppenprozessen Gruppenpädagogische Prozesse	Wissensanforderung Verhaltensanforderung
	„eigene und fremde Ziele der inklusiven pädagogischen Arbeit und des pädagogischen Handelns in Gruppen [...] beurteilen und [...] vertreten“ (ebd.)	Ziele inklusiver pädagogischer Arbeit Zielstellungen der Inklusion in der Gruppenarbeit beurteilen und vertreten	Wissensanforderung Verhaltensanforderung
	„eigene Rolle in Gruppenprozessen [...] reflektieren und nachhaltig verändern [...]“ (ebd.)	Eigene Rolle in Gruppenprozessen Eigene Rolle reflektieren und Schlussfolgerungen daraus ziehen	Wissensanforderung Verhaltensanforderungen
	„Beobachtungsverfahren und -instrumente auf ihre Wirksamkeit in pädagogischen Prozessen an Hand von Kriterien [...] beurteilen und ggf. [...] verändern“ (ebd.)	Beobachtungsmethoden und -instrumente Eignung von Beobachtungsmethoden und -instrumenten beurteilen	Wissensanforderung Verhaltensanforderung
	„Wissen über verschiedene Modelle, Methoden und Formen der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft“ (S. 21)	Modelle, Methoden und Formen der Bildungs- Erziehungspartnerschaft	Wissensanforderung
	„Wissen über familiäre Lebenssituationen“ (ebd.)	Familiäre Lebenssituationen	Wissensanforderung
	„Fachwissen über rechtliche und institutionelle Rahmenbedingungen für die Zusammenarbeit mit Eltern und anderen Bezugspersonen“ (ebd.)	Rechtliche Grundlagen der Elternarbeit	Wissensanforderung
	„Fachwissen über Unterstützung- und Beratungssysteme für Familien und Bezugspersonen im Sozialraum“ (ebd.)	Unterstützungs- und Beratungssysteme für Familien	Wissensanforderung
	„Wissen über Kommunikationstheorien und Methoden der Gesprächsführung“ (ebd.)	Kommunikationstheorien Methoden der Gesprächsführung	Wissensanforderung
	„Wissen [...] zur Beteiligung und Einbeziehung von Eltern und Bezugspersonen in pädagogischen Prozessen“ (ebd.)	Grundlagen zur Bedeutung von Familie in pädagogischen Prozessen	Wissensanforderung
	„Wissen, um Familien bei der Wahrnehmung ihrer Erziehungsaufgaben zu unterstützen sowie Wissen über familienersetzende Hilfen“ (ebd.)	Erziehungsaufgaben in Familien Familienersetzende Hilfen	Wissensanforderung
	„Wissen zu Formen und Methoden der Öffentlichkeitsarbeit“ (S. 22)	Formen der Öffentlichkeitsarbeit Methoden der Öffentlichkeitsarbeit	Wissensanforderung
	„Bedarflagen und Ressourcen von Familien und Bezugspersonen festzustellen, methodengeleitet zu beurteilen und [...] Rahmenbedingungen und Angebote [...] überprüfen“ (ebd.)	Methoden zur Beurteilung von Bedarflagen und Ressourcen von Familien Familiäre Situation erfassen, beurteilen und passende Maßnahmen schlussfolgern	Wissensanforderung Verhaltensanforderung
	„Kommunikationsprozesse und -strukturen mit Eltern [...] analysieren, Schlussfolgerungen für die weitere Zusammenarbeit [...] ziehen und	Kommunikationsprozesse und -strukturen in Gesprächen mit Eltern	Wissensanforderung

[...] daraus ergebenen Handlungsbedarf [...] planen“ (ebd.)	Gespräche analysieren und daraus den Handlungsbedarf ableiten	Verhaltensanforderung
„Angebote der Elternbildung und -beratung gemeinsam mit anderen Fachkräften [...] planen und [...] organisieren“ (ebd.)	Angebote der Elternbildung und -beratung planen und organisieren	Wissensanforderung Verhaltensanforderung
„Lebenssituationen von Eltern [...] erfassen und [...] berücksichtigen“ (ebd.)	Familiäre Lebenssituationen	Wissensanforderung Verhaltensanforderung
„Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen bedarfsgerecht mitzugestalten“	Lebenssituationen von Familien in der pädagogischen Arbeit beachten	Verhaltensanforderung
„die eigenen professionellen Grenzen in der Unterstützung und Beratung von [...] Familien [...] erkennen“ (ebd.)	Kooperationen gestalten	Verhaltensanforderung
„Konzepte für die Öffentlichkeitsarbeit [...] entwickeln, durchzuführen und [...] evaluieren“ (ebd.)	Professionsbezogene und eigene Grenzen in der Elternarbeit	Wissensanforderung
„Wissen über konzeptionelle Ansätze zur Gestaltung des Alltagslebens in sozialpädagogischen Institutionen“ (S. 23)	Grenzen erkennen	Verhaltensanforderung
„Wissen zur Konzeptionsentwicklung“ (ebd.)	Konzepte der Öffentlichkeitsarbeit	Wissensanforderung
„Konzepte der Qualitätsentwicklung“ (ebd.)	Konzepte der Öffentlichkeitsarbeit entwickeln, anwenden und evaluieren	Verhaltensanforderung
„Wissen über Strukturen und Formen der Teamarbeit sowie [...] Elemente der Organisationsentwicklung“ (ebd.)	Konzeptionelle Ansätze zur Gestaltung von Tagesstrukturen und -abläufen	Wissensanforderung
„Wissen zur Öffentlichkeitsarbeit“ (ebd.)	Konzeptionsentwicklung	Wissensanforderung
„Fachwissen über die Rechtsgrundlagen und die Finanzierungs- und Trägerstrukturen sozialpädagogischer Einrichtungen“ (ebd.)	Qualitätsentwicklungskonzepte	Wissensanforderung
„Wissen über rechtliche Bestimmungen und Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe, angrenzender Rechtsgebiete sowie Bezüge zum internationalen Recht“ (ebd.)	Formen und Strukturen der Teamarbeit	Wissensanforderung
„Wissen, um arbeits-, tarif- und vertragsrechtliche Zusammenhänge [...] zu verstehen“ (ebd.)	Organisationsentwicklung	Wissensanforderung
„an Bedarfs- und Bestandsanalysen für die sozialpädagogische Institution [...] mitwirken“ (S. 24)	Öffentlichkeitsarbeit	Wissensanforderung
„Kriterien für die Planung von Prozessen und Organisationsabläufen im eigenen Team [...] entwickeln“ (ebd.)	Rechtliche Rahmenbedingungen von Einrichtungen	Wissensanforderung
„Arbeitsprozesse [...] selbstständig [...] planen“ (ebd.)	Finanzierungs- und Trägerstrukturen	Wissensanforderung
„Erziehungs-, Bildungs- und Hilfeplanungen [...] mit dem Team [...] entwickeln und reflektiert [...] umsetzen“ (ebd.)	Rechtliche Grundlagen der Kinder- und Jugendhilfe	Wissensanforderung
	Rechte und Pflichten von Adressaten	Wissensanforderung
	Grundlagen des Arbeits-, Tarif- und Vertragsrechts	Wissensanforderung
	Beteiligung an Bedarfs- und Bestandsanalysen	Verhaltensanforderung
	Planungskriterien von Teamprozessen und Organisationsabläufen	Wissensanforderung
	Planungskriterien entwickeln	Verhaltensanforderung
	Arbeitsprozesse	Wissensanforderung
	Arbeitsprozesse planen	Verhaltensanforderung
	Erziehungs-, Bildungs- und Hilfeplanungen	Wissensanforderung
	Erziehungs-, Bildungs- und Hilfeplanungen entwickeln	Verhaltensanforderung

	<p>„eigene Teamsituation [...] analysieren, weiterzuentwickeln und ggf. Unterstützung zu organisieren“ (ebd.)</p> <p>„Konzepte der Qualitätsentwicklung [...] anzuwenden“</p> <p>„Konzepte für die Öffentlichkeitsarbeit in sozialen Einrichtungen [...] entwickeln, durchzuführen und [...] evaluieren“ (ebd.)</p> <p>„Nachhaltigkeit von Prozessen der Team- und Organisationsentwicklung [...] reflektieren“ (ebd.)</p> <p>„Wissen über Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe sowie anderer Fachdienste und anderer Bildungsinstitutionen“ (S. 25)</p> <p>„Wissen über Methoden sozialräumlicher und lebensweltbezogener Arbeit“ (ebd.)</p> <p>„Wissen über Unterstützungssysteme und Netzwerke“ (ebd.)</p> <p>„Wissen über die Gestaltung von Übergängen“ (ebd.)</p> <p>„Wissen über Bindungsmuster und deren Bedeutung für die Transitionenprozesse“ (ebd.)</p> <p>„Relevanz von Netzwerkstrukturen und Kooperationspartnern für die eigene Zielgruppe einzuschätzen“ (ebd.)</p> <p>„Ressourcen im Sozialraum für die Zielgruppe erschließen“ (ebd.)</p> <p>„an sozialraumbezogenen Projekten als Netzwerkpartner mitzuwirken und Kooperationen mitzugestalten“ (ebd.)</p> <p>„Übergänge systematisch aufgrund wissenschaftlicher Erkenntnisse und konzeptioneller Vorstellungen [...] gestalten“ (ebd.)</p> <p>„Wirksamkeit sozialräumlicher Projekte und Kooperationen [...] evaluieren und weiterzuentwickeln“ (ebd.)</p> <p>„erfordert Fachkräfte die das Kind in seiner Persönlichkeit und Subjektstellung sehen“ (S. 21)</p> <p>„erfordert Fachkräfte [...] die Kompetenzen, Entwicklungsmöglichkeiten und Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen in den verschiedenen Altersgruppen erkennen und entsprechende pädagogische Angebote</p>	<p>in Kooperation entwickeln</p> <p>Teamsituation analysieren und gestalten</p> <p>Konzepte der Qualitätsentwicklung</p> <p>Qualitätsentwicklung mitgestalten</p> <p>Konzepte der Öffentlichkeitsarbeit</p> <p>Konzepte der Öffentlichkeitsarbeit entwickeln, anwenden und evaluieren</p> <p>Nachhaltigkeit von Prozessen der Team- und Organisationsentwicklung</p> <p>Team- und Organisationsentwicklung bewerten</p> <p>Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe Fachdienste Bildungsinstitutionen</p> <p>Methoden der Sozialraum- und Lebensweltorientierung</p> <p>Unterstützungssysteme Netzwerkarbeit</p> <p>Transitionen und Transitionsgestaltung</p> <p>Zusammenhang von Bindungstypen und Transition</p> <p>Bewertung von Netzwerkstrukturen und Kooperationen</p> <p>Sozialraumbezogene Ressourcen für Adressaten erschließen</p> <p>Kooperationsarbeit</p> <p>Kooperationsprojekte mitgestalten</p> <p>theoretische Grundlagen der Transitionsgestaltung</p> <p>Gestaltung von Transitionen</p> <p>Transitionen begleiten und unterstützen</p> <p>Kooperationsarbeit evaluieren und entwickeln</p> <p>Subjektstellung der Adressaten erkennen und beachten</p> <p>Kompetenzen, Entwicklungsmöglichkeiten und Bedürfnisse von Adressaten über die Lebensspanne</p>	<p>Verhaltensanforderung</p> <p>Wissensanforderung</p> <p>Verhaltensanforderung</p> <p>Wissensanforderung</p> <p>Verhaltensanforderung</p> <p>Wissensanforderung</p> <p>Verhaltensanforderung</p> <p>Wissensanforderung</p> <p>Wissensanforderung</p> <p>Wissensanforderung</p> <p>Wissensanforderung</p> <p>Wissensanforderung</p> <p>Wissensanforderung</p> <p>Verhaltensanforderung</p> <p>Verhaltensanforderung</p> <p>Wissensanforderung</p> <p>Verhaltensanforderung</p> <p>Verhaltensanforderung</p> <p>Verhaltensanforderung</p> <p>Wissensanforderung</p> <p>Wissensanforderung</p>
KMK 2013			

	planen, durchführen, dokumentieren und auswerten können“ (ebd.)	Kompetenzen, Entwicklungsmöglichkeiten und Bedürfnisse von Adressaten erfassen; Planung, Durchführung, Dokumentation und Auswertung von pädagogischen Angeboten	Verhaltensanforderung
	„erfordert Fachkräfte [...] die als Person über ein hohes pädagogisches Ethos, menschliche Integrität sowie gute soziale und persönliche Kompetenzen und Handlungsstrategien zur Gestaltung von Gruppensituationen verfügen“ (ebd.)	Handlungsstrategien zur Gestaltung von Gruppenarbeit	Wissensanforderung
	„erfordert Fachkräfte [...] die im Team kooperationsfähig sind“ (ebd.)	Persönliches Ethos Menschliche Integrität	Verhaltensanforderung
	„erfordert Fachkräfte [...] die aufgrund didaktisch-methodischer Fähigkeiten die Chancen von ganzheitlichem und an den Lebensrealitäten der Kinder und Jugendlichen orientiertem Lernen erkennen und nutzen können“ (ebd.)	Im Team kooperieren	Verhaltensanforderung
	„erfordert Fachkräfte [...] die in der Lage sind, sich im Kontakt mit Kindern und Jugendlichen wie auch mit Erwachsenen einzufühlen, sich selbst zu behaupten und Vermittlungs- und Aushandlungsprozesse zu organisieren“ (ebd.)	Didaktisch-methodische Erfassung der Lebensrealitäten der Adressaten	Wissensanforderung
	„erfordert Fachkräfte [...] die aufgrund ihrer Kenntnisse von sozialen und gesellschaftlichen Zusammenhängen die Lage von Kindern, Jugendlichen und ihren Eltern erfassen und die Unterstützung in Konfliktsituationen leisten können“ (ebd.)	Erfassen und nutzen der Lebensrealitäten der Adressaten	Verhaltensanforderung
	„erfordert Fachkräfte [...] die Kooperationsstrukturen mit anderen Einrichtungen im Gemeinwesen entwickeln und aufrecht erhalten können“ (S. 22)	Empathievermögen Durchsetzungskraft Gestaltung von Vermittlungs- und Aushandlungsprozessen	Verhaltensanforderung
	„erfordert Fachkräfte [...] die in der Lage sind, betriebswirtschaftliche Zusammenhänge zu erkennen sowie den Anforderungen einer zunehmenden Wettbewerbssituation der Einrichtungen und Dienste und einer stärkeren Dienstleistungsorientierung zu entsprechen“ (ebd.)	Lebenswelt- und Sozialraumorientierung Lebenssituation von Adressaten und ihren Familien erfassen Adressaten in Konfliktsituationen unterstützen	Wissensanforderung Verhaltensanforderung
	„erfordert Fachkräfte [...] die über didaktische Fähigkeiten entscheiden, um bereits bei Kindern im Kindergarten/Vorschulalter Interesse an mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen Sachverhalten zu wecken“ (ebd.)	Kooperationen gestalten	Verhaltensanforderung
	„erfordert Fachkräfte [...] die in der Lage sind, die körperliche und motorische Leistungsfähigkeit im vorschulischen Bereich zu fördern“ (ebd.)	Betriebswirtschaftliche Grundlagen	Wissensanforderung
	„Die Fachschülerinnen [...] erwerben [...] sozialpädagogische Kompetenzen sowie Handlungssicherheit in rechtlichen Fragen ihrer Aufgabenbereiche.“ (S. 6)	dienstleistungsorientiertes pädagogisches Handeln Interesse der Adressaten an mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen Themen wecken Förderung der körperlich-motorischen Fähigkeiten von Adressaten (im Vorschulalter)	Verhaltensanforderung Verhaltensanforderung Verhaltensanforderung
SMK 2008a		Sozialpädagogisches Handeln Rechtliche Handlungssicherheit	Verhaltensanforderung

	„Sie entwickeln Kernkompetenzen wie Beobachtungs- und Analysefähigkeit, Fähigkeiten zur pädagogischen Beziehungsgestaltung und zur Planung, Durchführung, Dokumentation und Evaluation pädagogischer Prozesse.“ (ebd.)	Beobachten Analysieren Pädagogische Beziehungen gestalten Pädagogische Prozesse planen, gestalten, dokumentieren und auswerten	Verhaltensanforderung
	„Neben umfassendem berufsspezifischen Wissen sind eine hohe personale Kompetenz sowie eine ausgeprägte Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit charakteristisch für diesen Beruf.“ (ebd.)	Berufsspezifisches Wissen Kooperieren kommunizieren	Wissensanforderung Verhaltensanforderung
	„Berufsrolle im gesellschaftlichen Kontext“ (S. 12)	Berufsrolle	Wissensanforderung
	„Arbeitsfelder und Institutionen der Sozialpädagogik“ (S. 13)	Arbeitsfelder Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe	Wissensanforderung
	„Rechtliche Rahmenbedingungen der Tätigkeit“ (ebd.)	Rechtliche Grundlagen	Wissensanforderung
	„Spezifik und pädagogische Konzepte der Tätigkeitsfelder“ (ebd.)	Pädagogische Konzepte	Wissensanforderung
	„Selbstwahrnehmung/Fremdwahrnehmung“ (ebd.)	Reflexion	Wissensanforderung
	„Arbeitsorganisation und Selbstmanagement im Beruf“ (ebd.)	Grundlagen pädagogischen Handelns	Wissensanforderung
	„Pädagogische Beziehungen“ (S. 16)	Theoretische Grundlagen der Beziehungsgestaltung Pädagogische Beziehungen aufbauen und gestalten	Wissensanforderung Verhaltensanforderung
	„Gruppenprozesse“ (S. 17)	Theoretische Grundlagen der Gestaltung von Gruppenprozessen	Wissensanforderung
	„Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen“ (S. 19)	Gruppenprozesse gestalten Grundlagen der lebensweltorientierten Arbeit	Verhaltensanforderung Wissensanforderung
	„Familie als primäre Sozialisationsinstanz“ (ebd.)	Familien	Wissensanforderung
	„Beziehungen zu Gleichaltrigen“ (ebd.)	Gleichaltrige	Wissensanforderung
	„Unterstützungssysteme für Kinder, Jugendliche und Familien“ (S. 20)	Unterstützungssysteme	Wissensanforderung
	„Rechtliche Rahmenbedingungen der Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen“ (ebd.)	Rechtliche Grundlagen der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen	Wissensanforderung
	„Sie erkennen, analysieren, beurteilen und dokumentieren die Bedürfnisse, Kompetenzen und Entwicklungsverläufe der Heranwachsenden. Mit Hilfe geeigneter Verfahren schätzen sie diese Entwicklungsstände und -verläufe differenziert ein.“ (S. 22)	Entwicklungsverläufe Verfahren zur Beurteilung von Entwicklungsständen und Kompetenzen Bedürfnisse, Entwicklungsstand und Kompetenzen der Adressaten erfassen, analysieren, dokumentieren und beurteilen	Wissensanforderung Verhaltensanforderung
	„Bildung und Erziehung“ (S. 23)	Theoretische und methodische Grundlagen von Bildung und Erziehung	Wissensanforderung
	„Lernen und Entwicklung“ (ebd.)	Theoretische und methodische Grundlagen von Lernen und Entwicklung	Wissensanforderung

	„Beobachtung und Analyse“ (ebd.)	Grundlagen und Methoden von Beobachtung und Dokumentation	Wissensanforderung
	„Planung, Gestaltung, Evaluation und Dokumentation pädagogischer Prozesse“ (ebd.)	Theoretische und methodische Grundlagen der Planung und Gestaltung pädagogischer Prozesse	Wissensanforderung
	„Körperlich-rhythmische Ausdrucksmöglichkeiten, Bewegungserziehung“ (S. 27)	Theoretische Grundlagen der Bewegungserziehung	Wissensanforderung
	„Musikalische Ausdrucksmöglichkeiten“ (ebd.)	Musikalischer Ausdruck	Wissensanforderung
	„Sprachliche Ausdrucksmöglichkeiten“ (ebd.)	Sprachliche Fördermöglichkeiten	Wissensanforderung
	„Spielerische Ausdrucksmöglichkeiten“ (S. 28)	Spielerischer Ausdruck	Wissensanforderung
	„Gestalterische Ausdrucksmöglichkeiten“ (ebd.)	Gestalterisch-künstlerischer Ausdruck	Wissensanforderung
	„Mediale Ausdrucksmöglichkeiten“ (ebd.)	Medialer Ausdruck	Wissensanforderung
	„Handlungskonzepte und Methoden für die integrierte Umsetzung kulturell-kreativer Inhalte in der sozialpädagogischen Praxis“ (ebd.)	Methodische Grundlagen zur Gestaltung kulturell-kreativer Prozesse Handlungskonzepte zur Umsetzung kulturell-kreativer Inhalte	Wissensanforderung
	„Bewältigung von kritischen Lebensereignissen“ (S. 31)	Theoretische und methodische Grundlagen der Bewältigung existenzieller Fragestellungen	Wissensanforderung
	„Physische, psychische und psychosomatische Erkrankungen“ (S. 32)	Theoretische Grundlagen zum Umgang mit Erkrankungen	Wissensanforderung
	„Sucht“ (ebd.)	Theoretische Grundlagen zu Sucht	Wissensanforderung
	„Verhaltensauffälligkeiten“ (ebd.)	Theoretische Grundlagen zum Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten	Wissensanforderung
	„Teilleistungsstörungen und Behinderungen“ (ebd.)	Theoretische Grundlagen zur pädagogischen Arbeit mit Behinderten	Wissensanforderung
	„Lebenssituationen von Migrantinnen und Migranten“ (ebd.)	Theoretische Grundlagen zur Arbeit mit Menschen mit Migrationshintergrund	Wissensanforderung
	„Aggression und Gewalt im Leben von Kindern und Jugendlichen“ (S. 33)	Rechtliche und theoretische Grundlagen zum Umgang mit Gewalt	Wissensanforderung
	„Gefährdung des Wohls von Kindern und Jugendlichen“ (ebd.)	Rechtliche und theoretische Grundlagen zur Kindeswohlgefährdung	Wissensanforderung
	„Kinder- und Jugendschutz“ (ebd.)	Theoretische Grundlagen zum Kinder- und Jugendschutz	Wissensanforderung
	„Einsamkeit – Trennung – Tod im Leben von Kindern und Jugendlichen“ (ebd.)	Theoretische und methodische Grundlagen zur Unterstützung bei Verlusteferahrungen	Wissensanforderung
	„Sie gestalten Bildungs- und Erziehungspartnerschaften [...]“ (S. 35)	Bildungs- und Erziehungspartnerschaften gestalten	Verhaltensanforderung
	„Partizipation“ (ebd.)	Rechtliche und theoretische Grundlagen	Wissensanforderung



			von Partizipation	
	„Rechtliche Rahmenbedingungen“ (ebd.)		Rechtliche Grundlagen der Gestaltung von Bildungs- und Erziehungspartnerschaften	Wissensanforderung
	„Gestaltung von Bildungs- und Erziehungspartnerschaften“ (ebd.)		Methodische und konzeptuelle Grundlagen von Bildungs- und Erziehungspartnerschaften	Wissensanforderung
	„Beratung“		Theoretische Grundlagen von Beratung	Wissensanforderung
	„Teamarbeit, Teamentwicklung, Teamleitung“ (S. 38)		Theoretische Grundlagen der Arbeit im Team	Wissensanforderung
	„Kooperation und Planung im Berufsfeld“ (ebd.)		Theoretische Grundlagen von Kooperationen	Wissensanforderung
	„Unternehmensführung“ (ebd.)		Theoretische und betriebswirtschaftliche Grundlagen der Leitung pädagogischer Einrichtungen	Wissensanforderung
	„Im Rahmen von Evaluationen messen und bewerten sie die Qualität ihrer Arbeit und setzen Instrumente der Qualitätsentwicklung ein.“ (S. 41)		Pädagogische Arbeit in der Einrichtung evaluieren Qualität der eigenen pädagogischen Arbeit messen und bewerten Instrumente zur Qualitätsentwicklung einsetzen	Verhaltensanforderung
	„Konzepte der sozialpädagogischen Arbeit“ (ebd.)		Theoretische Grundlagen zur Konzeptionsarbeit und Konzeptionsentwicklung	Wissensanforderung
	„Qualitätsmanagement“ (ebd.)		Theoretische Grundlagen zum Qualitätsmanagement	Wissensanforderung
	„Öffentlichkeitsarbeit“ (ebd.)		Theoretische Grundlagen zur Öffentlichkeitsarbeit	Wissensanforderung
SMK 2011	„Partizipation braucht Erwachsene, die Kinder achten (Menschenbild), die in der Lage sind, die konkreten Themen der Kinder zu erfassen (Beobachtung und Analyse), die in der Lage sind, die Anforderungen so zu gestalten, dass sie den Lebenserfahrungen der Kinder entsprechen (Methodenkompetenz), die bereit sind Macht abzugeben (Reflexion), die bereit sind, sich auf offene Situationen einzulassen (Mut und Vertrauen), die geduldig mit sich und den Kindern sind (Geduld), die Fehler als wertvoll schätzen (Fehlerfreundlichkeit) und die jederzeit ihre Verantwortung behalten (Verantwortung)“ (S. 28)		Wahrung der pädagogischen Grundhaltung	Verhaltensanforderung
			Pädagogische Interaktionen partizipativ gestalten	
			Im Umgang mit den Adressaten geduldig sein	
			Verantwortungsbewusst handeln	
	„Ein geschlechtsbewusster pädagogischer Zugang beinhaltet, dass Mädchen und Jungen Gelegenheit haben, sich jenseits von Rollenklischees entwickeln zu können. [...] Ziel ist, Mädchen und Jungen eine Vielfalt von geschlechtlichen Ausdrucksmöglichkeiten anzubieten und		Geschlechtsbewusstes pädagogisches Handeln	Verhaltensanforderung

	<p>die in ihrem Eigen-Sinn zu fördern [...]. Eine geschlechterbewusste Pädagogik als professioneller Arbeitsansatz erfordert [...] von Erzieherinnen und Erziehern den Willen und die Fähigkeit, sich mit der eigenen erzieherischen Praxis und der eigenen geschlechtlichen Rolle auseinanderzusetzen“ (S. 29).</p> <p>„Fühlen sich Kinder ebenso wie Eltern und Erzieher/innen ernst- und angenommen, dann kann sich Wohlbefinden einstellen, das als Grundlage für ein eigenverantwortliches und interessengeleitetes Lernen angesehen wird, welche auf ein »inneres Ziel« des Kindes ausgerichtet ist. Dazu bedarf es [...] erwachsener Bezugspersonen, die verlässliche Bindungspersonen sein und als konstante Ansprechpartner/innen zur Verfügung stehen müssen“ (ebd.).</p> <p>„Erst die Wahrnehmung des individuellen Könnens eines Kindes, einer Kollegin bzw. eines Kollegen ermöglicht eine Wertschätzung der geleisteten Arbeit, die wiederum zur Vervollkommnung von Begabungen und Talenten anregt [...]. Um die individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten eines Kindes wahrnehmen und fördern zu können, bedarf es der Beobachtung, Dokumentation und Reflexion von Lernprozessen bei Kindern. [...] Die Diskussion der Beobachtungen im Team sind fester Bestandteil nicht nur für die Planung und Reflexion der Arbeit, sondern genauso wichtig für die professionelle Entwicklung der Erzieher/innen“ (ebd.).</p> <p>„Der fachliche Austausch von Erzieherinnen und Erziehern untereinander ist wichtiger Teil des Veränderungsprozesses in einer Kindertageseinrichtung. [...] Das gemeinsame Treffen, Diskutieren und Beraten, ohne sich Fehler und Defizite vorzuhalten, ist Element professionellen Handelns und schließt den Abgleich des eigenen pädagogischen Konzepts mit den Inhalten des Bildungsplans ein. Die Reflexion der eigenen Vorstellungen von Kindern und die Sicht auf Kinder als Verantwortliche für ihre eigene Entwicklung, eröffnen den Blick auf die einmalige persönliche, historische und kulturelle Identität eines jeden Kindes.“ (S. 30)</p> <p>„Erzieher/innen sind [...] Mitproduzent/innen ihrer eigenen Entwicklung [...] Das setzt nicht nur unterstützende Rahmenbedingungen voraus, sondern auch, den Kindern und Eltern zuzuhören und mit ihnen in einen Dialog zu treten. Das betrifft ebenso das kollegiale Miteinander im Team und die Beratung mit externen Professionellen, wobei insbesondere Fachberater/innen die inhaltlichen Auseinandersetzungen moderieren [...]“ (ebd.).</p> <p>„Der Wandel von Schule und Familie führt zur Notwendigkeit, sich mit der Tradition des eigenen Berufes und den verschiedenen pädagogischen</p>	<p>Reflexion über das geschlechtsbewusste pädagogische Handeln</p> <p>Reflexion über eigene Geschlechterrolle(n)</p> <p>Das Wohlbefinden der Adressaten sichern</p> <p>Verlässliche Beziehungen aufbauen</p> <p>Kompetenzen und Fähigkeiten des Adressaten wahrnehmen</p> <p>Beobachtung, Dokumentation und Reflexion der Lernprozesse der Adressaten</p> <p>Besprechung von Beobachtungen im Team</p> <p>Im Team fachlich austauschen</p> <p>Das eigene pädagogische Handeln mit Vorgaben abgleichen</p> <p>Reflexion über das Bild vom Kind/vom Adressaten</p> <p>Gestaltung unterstützender Rahmenbedingungen für Adressaten</p> <p>Aktives Zuhören</p> <p>Kommunikation mit Adressaten und Angehörigen</p> <p>Gestaltung von Kooperationen und Elternarbeit</p> <p>Reflexion über pädagogische Konzepte und dem Berufsbild des Erziehers</p>	<p>Verhaltensanforderung</p> <p>Verhaltensanforderung</p> <p>Verhaltensanforderung</p> <p>Verhaltensanforderung</p> <p>Verhaltensanforderung</p> <p>Verhaltensanforderung</p> <p>Verhaltensanforderung</p> <p>Verhaltensanforderung</p>
--	--	--	---

	<p>schen Konzepten der frölkindlichen Erziehung und Bildung zu beschäfftigen.“ (ebd.)</p> <p>„Sie tragen jeden Tag dafür Sorge, dass Kinder nicht nur gut betreut, sondern auch ihren Neigungen entsprechend gefördert werden, um ihre Identität ausbilden und Fähigkeiten entfalten zu können.“ (S. 30f.)</p> <p>„Der Bereich der somatischen Bildung steht am Anfang, da in den ersten Lebensjahren die körperliche Pflege und Versorgung einen großen Teil der Arbeit mit Kindern ausmachen. Dass die Kinder »gesund, satt und sauber« sind, ist eine grundlegende Anforderung an die Kinderbetreuung, die aller Bildungsarbeit voraus geht. Und erste die Befriedigung der elementaren Grundbedürfnisse ermöglicht es Kindern, sich für neue Erfahrungen und bildungswirksame Aktivitäten zu öffnen.“ (S. 43)</p> <p>„Die Herstellung und Erhaltung von Gesundheit wir zu einer eigenständigen, positiven Bildungsaufgabe [...]. Der Umgang mit Geföhlen, Befindlichkeiten und Konflikten, die Erfahrungen des Angenommenseins, des Rückhalts in vertrauensvollen Beziehungen und der sozialen Anerkennung sind wichtige Einflussfaktoren von Gesundheit.“ (S. 44)</p> <p>„Im Hinblick auf Erwachsene ist das Vertrauen ein zentraler Faktor, der Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern hat. [...] Damit Vertrauen in die eigenen Handlungen und in die Handlungen anderer entstehen kann, bedarf es Umgebungen, in denen Kinder Vertrauen in die eigenen Möglichkeiten und Fähigkeiten entwickeln können [...].“ (S. 64)</p> <p>„Beteiligung kann nur im gesellschaftlichen Nahraum von Kindern geschehen. Dabei haben alle Erwachsenen Sorge zu tragen, dass Beteiligung möglich ist und die kommunikativen Prozesse des Aushandelns auf gleicher Augenhöhe stattfinden.“ (S. 65)</p> <p>„Die Unterstützung von Lern- und Bildungsprozessen geschieht durch die Gestaltung von anregenden Lernumgebungen, die sowohl materielle als auch soziale und emotionale Aspekte umfassen. Die Gestaltung und Umgestaltung von Lernumgebungen erfordert eine immer wiederkehrende Reflexion des eigenen Verständnisses vom Kind, ein Überdenken der eigenen Berufsrolle und des eigenen pädagogischen Handelns [...].“ (S. 150)</p> <p>„Die ansprechende Gestaltung des Raumes ist ein entscheidender Faktor für das Wohlbefinden der Erzieher/innen, Mädchen und Jungen und für die Anreize zum gemeinsamen Handeln, Interagieren und Tätigwerden.“ (ebd.)</p>	<p>Adressaten entsprechend ihrer Fähigkeiten und Interessen fördern</p> <p>Sicherung der Hygiene und Körperpflege der Adressaten</p> <p>Schaffung geeigneter Rahmenbedingungen zur Herstellung und Erhaltung von Gesundheit der Adressaten</p> <p>Schaffung eines Vertrauensverhältnisses</p> <p>Sicherung von Partizipation</p> <p>Moderation von Aushandlungsprozessen</p> <p>Gestaltung anregender Lernumgebungen</p> <p>Reflexion über die eigene Berufsrolle</p> <p>Reflexion über das eigene Bild vom Adressaten</p> <p>Reflexion über das eigene pädagogische Handeln</p> <p>Entwicklungsförderliche Gestaltung der Innen- und Außenräume</p>	<p>Verhaltensanforderung</p> <p>Verhaltensanforderung</p> <p>Verhaltensanforderung</p> <p>Verhaltensanforderung</p> <p>Verhaltensanforderung</p> <p>Verhaltensanforderung</p> <p>Verhaltensanforderung</p>
--	--	--	--

	<p>„Die Bildungsbemühungen pädagogischer Fachkräfte liegen darin, Kindern zu helfen, ihre Wege der Bedeutungskonstruktion zu erkennen – also das Lernen zu lernen, Probleme zu lösen und miteinander zu kommunizieren.“ (S. 152)</p> <p>„Grundvoraussetzung für die Beobachtung ist eine positive, den Kindern zugewandte Grundstimmung.“ (ebd.)</p> <p>„Zum Erkennen und Verstehen der Selbstbildungsprozesse von Kindern ist es unumgänglich, Dokumentationsverfahren einzusetzen.“ (S. 153)</p> <p>„Zugleich ist es wichtig, dass Erzieherinnen und Erzieher Eltern gleichberechtigt in die pädagogische Arbeit einbeziehen [...]“ (S. 159)</p> <p>„Allerdings gilt es, die Schnittstelle des Übergangs zu gestalten und sichtbar zu machen, dass sowohl Kindertageseinrichtungen als auch Grundschulen eigenständige Institutionen mit eigenen Handlungsanleitungen sind. [...] Im gesamten Tagesablauf [...] müssen solche Rahmenbedingungen geschaffen werden, dass die Kinder zum aufmerksamen Zuhören und Beobachten, bewussten und kooperativen Handeln, eingehenden Studium von Dingen, Suchen nach vielen Informationsquellen, Mitteilen ihrer Erkenntnisse und Fragen, Suchen nach Alternativen und deren Erprobung und Aufzeigen von Beziehungen zwischen alltäglichen Dingen herausgefordert werden.“ (S. 167)</p> <p>„Die Absolventinnen und Absolventen der Fachschule verfügen über die Fertigkeit, Recherchen zu Fragestellungen und Inhalten [...] vorzunehmen.“ (S. 57)</p> <p>„Die Absolventinnen und Absolventen der Fachschule verfügen über die Fertigkeit, [...] mit systematischer Recherche fachliche Literatur und Datenbestände aufzufinden, [...] angemessen zu interpretieren und die Erkenntnisse in die pädagogische Gruppenarbeit zu integrieren.“ (ebd.)</p> <p>„Die Absolventinnen und Absolventen der Fachschule verfügen über die Fertigkeit, die eigene Rolle in Entwicklungs- und Bildungsprozessen der Kinder wahrzunehmen, zu reflektieren und Konsequenzen für das selbstgesteuerte Handeln zu entwickeln.“ (S. 59)</p> <p>„Die Absolventinnen und Absolventen der Fachschule verfügen über ihre Fertigkeit [...] die eigene verbale und nonverbale Kommunikation in ihrer Wirkung auf Kinder zu reflektieren und nachhaltig weiterzuentwickeln.“ (ebd.)</p> <p>„Die Absolventinnen und Absolventen der Fachschule verfügen über die Fertigkeit [...] Beobachtungsergebnisse und Interpretationen im fachlichen Austausch unter Bezugnahme auf wissenschaftliche Kriterien zum jeweiligen Entwicklungsstand des Kindes auszutauschen, zu</p>	<p>Adressaten bei der Selbstbildung unterstützen</p> <p>Positive Grundhaltung</p> <p>Dokumentationsverfahren einsetzen</p> <p>Gestaltung von Bildungs- und Erziehungspartnerschaften</p> <p>Schaffung der Grundlagen für Selbstbildungsprozesse zur Gestaltung von Transitionen</p> <p>Recherchieren</p> <p>Fachlich fundierte Recherche durchführen und Erkenntnisse für pädagogische Arbeit nutzen</p> <p>Eigene Rolle reflektieren</p> <p>Kommunikatives Verhalten reflektieren</p> <p>Beobachtungsergebnisse und Interpretationen überprüfen</p>	<p>Verhaltensanforderung</p> <p>Verhaltensanforderung</p> <p>Verhaltensanforderung</p> <p>Verhaltensanforderung</p> <p>Verhaltensanforderung</p> <p>Verhaltensanforderung</p> <p>Verhaltensanforderung</p> <p>Verhaltensanforderung</p> <p>Verhaltensanforderung</p> <p>Verhaltensanforderung</p> <p>Verhaltensanforderung</p>
<p>Robert Bosch Stiftung (2011)</p>			

	überprüfen und zu vertreten.“ (ebd.)	Pädagogische Methoden und Ansätze überprüfen und weiterentwickeln	Verhaltensanforderung
	„Die Absolventinnen und Absolventen der Fachschule verfügen über die Fertigkeit [...] die ausgewählten theoretischen Ansätze und Verfahren hinsichtlich ihrer Anwendbarkeit kritisch zu überprüfen und im Dialog der Fachkräfte weiterzuentwickeln.“ (ebd.)	Methodenvielfalt nutzen	Verhaltensanforderung
	„Die Absolventinnen und Absolventen der Fachschule verfügen über die Fertigkeit [...] ein breites Spektrum an Methoden, um Bildungs- und Entwicklungsprozesse der Kinder differenziert wahrzunehmen, zu dokumentieren und als Grundlage für das pädagogische Handeln zu beurteilen.“ (ebd.)	Vorbildfunktion reflektieren	Verhaltensanforderung
	„Die Absolventinnen und Absolventen der Fachschule verfügen über die Fertigkeit [...] die eigene Vorbildrolle, das eigene Menschenbild sowie die eigenen Ziele in Entwicklungs- und Bildungsprozessen wahrzunehmen und zu reflektieren.“ (ebd.)	Pädagogisches Handeln reflektieren	Verhaltensanforderung
	„Die Absolventinnen und Absolventen der Fachschule verfügen über die Fertigkeit [...] die Bewertung sowie die Durchführung von Bildungsangeboten und Projekten methodisch und nach theoriegeleiteten Kriterien zu reflektieren.“ (ebd.)	Zielstellungen der eigenen Arbeit reflektieren	Verhaltensanforderung
	„Die Absolventinnen und Absolventen der Fachschule verfügen über die Fertigkeit [...] eigene und fremde Ziele der inklusiven pädagogischen Arbeit und des gruppenpädagogischen Handelns anhand der Ergebnisse zu bewerten und zu vertreten.“ (ebd.)	Über Rolle in Gruppenprozessen reflektieren	Verhaltensanforderung
	„Die Absolventinnen und Absolventen der Fachschule verfügen über die Fertigkeit [...] die eigene Rolle in Gruppenprozessen beabsichtigt und unbeabsichtigt zu reflektieren und nachhaltig zu verändern.“ (ebd.)	Ziele für Gruppenprozesse entwickeln	Verhaltensanforderung
	„Die Absolventinnen und Absolventen der Fachschule verfügen über die Fertigkeit [...] Gruppenprozesse kritisch zu würdigen und daraus weiterführende Ideen und Zielsetzungen zu entwickeln und zu vertreten.“ (ebd.)	Beobachtungsverfahren und -instrumente auf ihre Eignung prüfen	Verhaltensanforderung
	„Die Absolventinnen und Absolventen der Fachschule verfügen über ein breites und integriertes Wissen über Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren zum Entwicklungsstand und zu Entwicklungsprozessen von Kindern.“ (S. 62)	Beobachtungsmethoden zur Erfassung des Entwicklungsstands und von Entwicklungsprozessen	Wissensanforderung
	„Die Absolventinnen und Absolventen der Fachschule verfügen über [...] ein grundlegendes Wissen über wissenschaftliche Gütekriterien	Verfahren zur Dokumentation von Entwicklungsständen/-prozessen	Wissensanforderung
		Gütekriterien der Methoden der Beobachtung, Dokumentation und Auswertung	Wissensanforderung

	von Beobachtungs-, Dokumentations- und Auswertungsverfahren.“ (ebd.)			
	„Die Absolventinnen und Absolventen der Fachschule verfügen über [...] ein grundlegendes Wissen über typische Fehler bei der Anwendung von Beobachtungs-, Dokumentations- und Auswertungsverfahren sowie Wege zur Vermeidung dieser Fehler.“ (ebd.)	Fehler bei der Beobachtung, Dokumentation und Auswertung Möglichkeiten der Fehlervermeidung	Wissensanforderung	
	„Die Absolventinnen und Absolventen der Fachschule verfügen über [...] ein grundlegendes Wissen über Möglichkeiten der Fort- und Weiterbildung zu Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren.“ (ebd.)	Themenspezifische Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten	Wissensanforderung	
	„Die Absolventinnen und Absolventen der Fachschule verfügen über die Fertigkeit, Beobachtungs- und diagnostische Verfahren zur Beurteilung des Entwicklungs- und Lernstandes von Kindern als Ausgangspunkt weiterführender pädagogischer Arbeit zu reflektieren.“ (S. 63)	Reflexion über die Verfahren der Beobachtung und Diagnostik	Verhaltensanforderung	
	„Die Absolventinnen und Absolventen der Fachschule verfügen über die Fertigkeit, [...] Bedürfnisse, Interessen und Potenziale von Kindern zu analysieren und [...] bezüglich ihrer Bedeutung für Entwicklungs- und Bildungsprozesse zu beurteilen.“ (ebd.)	Analyse der Bedürfnisse, Interessen und Kompetenzen der Adressaten Beurteilung der Bedeutung der Bedürfnisse, Interessen und Kompetenzen der Adressaten für pädagogische Arbeit	Verhaltensanforderung	
	„Die Absolventinnen und Absolventen der Fachschule verfügen über die Fertigkeit, [...] Ressourcen, Kompetenzen und Stärken eines Kindes zu erfassen.“ (ebd.)	Erfassung der Kompetenzen und Ressourcen des Adressaten	Verhaltensanforderung	
	„Die Absolventinnen und Absolventen der Fachschule verfügen über die Fertigkeit, [...] soziale Gruppenprozesse und das eigene professionelle Verhalten [...] methodisch fundiert zu beobachten, zu analysieren und zu bewerten.“ (ebd.)	Gruppenprozesse beobachten, analysieren und bewerten Das eigene pädagogische Handeln beobachten, analysieren und bewerten	Verhaltensanforderung	
	„Die Absolventinnen und Absolventen der Fachschule verfügen über die Fertigkeit, [...] die Entwicklung von Kindern zu beobachten, zu verstehen und zu analysieren.“ (ebd.)	Entwicklung der Adressaten beobachten und analysieren	Verhaltensanforderung	
	„Die Absolventinnen und Absolventen der Fachschule verfügen über die Fertigkeit, [...] einerseits fallbezogene und fallübergreifende sowie andererseits situationsbezogene und situationsübergreifende Erkenntnisse zu gewinnen und miteinander in Bezug zu setzen.“ (ebd.)	Fallbezogene und fallübergreifende Erkenntnisse gewinnen Situationsbezogene und situationsübergreifende Erkenntnisse gewinnen	Verhaltensanforderung	
	„Die Absolventinnen und Absolventen der Fachschule verfügen über die Fertigkeit, [...] spezifische Entwicklungs- und Bildungsthemen von Kindern systematisch zu erfassen und einzuordnen.“ (ebd.)	Entwicklungs- und Bildungsthemen der Adressaten erfassen und einordnen	Verhaltensanforderung	
	„Die Absolventinnen und Absolventen der Fachschule verfügen über die Fertigkeit, [...] die Passgenauigkeit der eingesetzten Dokumentationsverfahren zu analysieren.“ (ebd.)	Eignung der Dokumentationsverfahren prüfen	Verhaltensanforderung	
	„Die Absolventinnen und Absolventen der Fachschule verfügen über die Fertigkeit, [...] verschiedene Beobachtungsinstrumente, Beobachtungsmethoden und Dokumentationsverfahren [...] konzeptionell zu	Konzeptionelle Nutzung verschiedener Beobachtungsinstrumente, -methoden und Dokumentationsverfahren	Verhaltensanforderung	

	nutzen.“ (S. 65)			
	„Die Absolventinnen und Absolventen der Fachschule verfügen über die Fertigkeit, [...] pädagogische Angebote auf der Grundlage eines Bildungsplanes, einer pädagogischen Konzeption und systematischer Beobachtungen sowie unter Einbezug der individuellen Lebenssituationen des Kindes und des sozialen Kontextes kind- und gruppenbezogen zu planen.“ (ebd.)	Bildungsplan und pädagogische Konzeption der Einrichtung beachten individuelle Lebenssituation des Adressaten und sozialen Kontext beachten Pädagogische Angebote planen	Verhaltensanforderung	
	„Die Absolventinnen und Absolventen der Fachschule verfügen über die Fertigkeit, [...] Maßnahmen im Kontext von Kinderschutz, Sicherheit, Gesundheit und Hygiene auf Grundlage von Beobachtung und Dokumentation sowie rechtlicher Bestimmungen einzuleiten und deren Einhaltung zu überprüfen.“ (ebd.)	Maßnahmen des Kinderschutzes und der Sicherheit auf Grundlage der Beobachtungen und Dokumentationen einleiten Maßnahmen der Gesundheit und Hygiene auf Grundlage der Beobachtungen und Dokumentationen einleiten Eingeleitete Maßnahmen überwachen	Verhaltensanforderung	
	„Die Absolventinnen und Absolventen der Fachschule verfügen über die Fertigkeit, entwicklungs- und bindungsförderliche pädagogische Arbeit auf Grundlage der diagnostizierten Fähigkeiten, Bedürfnisse, Interessen und Lernwege von Kindern zu gestalten.“ (S. 66)	Entwicklungsförderliche Maßnahmen gestalten	Verhaltensanforderung	
	„Die Absolventinnen und Absolventen der Fachschule verfügen über die Fertigkeit, [...] ein entwicklungsförderndes Umfeld unter Beachtung der Lebenswelten und Gruppeninteressen der Kinder aufzubauen.“ (ebd.)	Entwicklungsfördernde Umwelt gestalten	Verhaltensanforderung	
	„Die Absolventinnen und Absolventen der Fachschule verfügen über die Fertigkeit, [...] den Alltag und die Strukturen im Tagesablauf in der Kindertageseinrichtung selbstverantwortlich zu gestalten und die notwendigen Rahmenbedingungen dafür zu schaffen.“ (ebd.)	Alltag und Strukturen im Tagesablauf gestalten	Verhaltensanforderung	
	„Die Absolventinnen und Absolventen der Fachschule verfügen über die Fertigkeit, [...] Beziehungen zu Kindern auf der Grundlage von Wahrnehmungs- und Beobachtungsergebnissen [...] zu reflektieren und zu gestalten.“ (ebd.)	Beziehungen zu Adressaten aufbauen und reflektieren	Verhaltensanforderung	
	„Die Absolventinnen und Absolventen der Fachschule verfügen über die Fertigkeit, [...] Bildungsprozesse von Kindern systematisch zu beobachten und zu dokumentieren. [...] Bildungs- und Selbstbildungsprozesse auf Grundlage der Analyse von Lebenswelten, Lebenssituationen und Entwicklungsbesonderheiten der Kinder zu ermöglichen, zu initiieren, zu begleiten und zu unterstützen.“ (ebd.)	Bildungs- und Selbstbildungsprozesse der Adressaten beobachten, dokumentieren, initiieren, begleiten und unterstützen	Verhaltensanforderung	
	„Die Absolventinnen und Absolventen der Fachschule verfügen über die Fertigkeit, [...] Analyse-, Planungs-, Gestaltungs- und Reflexionsprozesse der Erziehung und Bildung [...] zu erfassen sowie zielgruppenbezogen und situationsgerecht umzusetzen.“ (ebd.)	Pädagogisches Handeln im Kontext der Bildung und Erziehung umfassend planen, gestalten und reflektieren	Verhaltensanforderung	

	„Die Absolventinnen und Absolventen der Fachschule verfügen über die Fertigkeit, [...] Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren mit Bezug auf den Entwicklungsstand eines Kindes anzuwenden.“ (ebd.)	Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren adressatenbezogen anwenden	Verhaltensanforderung
	„Die Absolventinnen und Absolventen der Fachschule verfügen über ein breites und integriertes Wissen über familiäre Lebenssituationen in ihren sozialräumlichen Bezügen sowie über die Einflüsse kultureller Prägung und ethnischer Zugehörigkeit.“ (S. 68)	Familiäre Lebenssituation im Sozialraum	Wissensanforderung
	„Die Absolventinnen und Absolventen der Fachschule verfügen über ein [...] breites und integriertes berufliches Wissen verschiedener Modelle, Methoden und Formen der Zusammenarbeit mit Familien.“ (ebd.)	Einfluss kultureller und ethnischer Prägung auf familiäre Lebenssituation	Wissensanforderung
	„Die Absolventinnen und Absolventen der Fachschule verfügen über ein [...] integriertes Fachwissen rechtlicher und institutioneller Rahmenbedingungen für die Zusammenarbeit mit Eltern und anderen Bezugspersonen.“ (ebd.)	Modelle, Methoden und Formen der Elternarbeit	Wissensanforderung
	„Die Absolventinnen und Absolventen der Fachschule verfügen über ein [...] breites und integriertes Wissen in Bezug auf Gesprächsführung und Kommunikationstheorien.“ (ebd.)	Rechtliche und institutionelle Grundlagen der Bildungs- und Erziehungspartnerschaften	Wissensanforderung
	„Die Absolventinnen und Absolventen der Fachschule verfügen über ein [...] grundlegendes Wissen zur Gestaltung und Unterstützung entwicklungsförderlicher Interaktionen.“ (ebd.)	Grundlagen der Gesprächsführung und Kommunikation	Wissensanforderung
	„Die Absolventinnen und Absolventen der Fachschule verfügen über ein [...] breites und integriertes berufliches Wissen über Modelle und Methoden der Einbeziehung von Eltern und Bezugspersonen in pädagogische Prozesse, einschließlich aktueller fachlicher Entwicklungen.“ (ebd.)	Gestaltung entwicklungsförderlicher Interaktionen	Wissensanforderung
	„Die Absolventinnen und Absolventen der Fachschule verfügen über ein [...] breites und integriertes berufliches Wissen über allgemeine und regionale Unterstützungssysteme für Familien und Bezugspersonen, einschließlich aktueller fachlicher Entwicklungen.“ (ebd.)	Modelle und Methoden der Partizipation von Eltern im pädagogischen Alltag	Wissensanforderung
	„Die Absolventinnen und Absolventen der Fachschule verfügen über ein [...] breites und integriertes Wissen zur systematischen Integration von Formen der Zusammenarbeit mit Eltern und Bezugspersonen in den unmittelbaren pädagogischen Alltag.“ (ebd.)	Unterstützungssysteme für Familien und Bezugspersonen im Sozialraum	Wissensanforderung
	„Die Absolventinnen und Absolventen der Fachschule verfügen über ein [...] grundlegendes Wissen über Konzepte und Modelle der Eltern- und Familienbildung im europäischen Kontext.“ (ebd.)	Integration verschiedener Formen der Elternarbeit in den pädagogischen Alltag	Wissensanforderung
	„Die Absolventinnen und Absolventen der Fachschule verfügen über die Fertigkeit, individuell unterschiedliche Bedarfslagen und Ressourcen von Familien [...] festzustellen, methodengeleitet zu beurteilen und auf dieser Grundlage strukturelle Rahmenbedingungen der Einrichtung zu überprüfen.“ (S. 69f.)	Konzepte und Modelle der Familien- und Elternbildung	Wissensanforderung
		Bedarfslagen und Ressourcen von Familien erfassen und beurteilen	Verhaltensanforderung
		Rahmenbedingungen und Ressourcen der Einrichtung hinsichtlich der Bedarfslagen von Familien beurteilen	



	„Die Absolventinnen und Absolventen der Fachschule verfügen über die Fertigkeit, [...] Kommunikationsprozesse mit Eltern und anderen Bezugspersonen zu analysieren und Schlussfolgerungen für die weitere Zusammenarbeit zu ziehen und zu vertreten.“ (S. 70)	Kommunikationsprozesse mit Eltern und Bezugspersonen analysieren	Verhaltensanforderung
	„Die Absolventinnen und Absolventen der Fachschule verfügen über die Fertigkeit, [...] eigene und fremdgesetzte Lern- und Arbeitsziele hinsichtlich ihres Bedarfs methodisch zu überprüfen und zu beurteilen.“ (ebd.)	Gesetzte Lern- und Arbeitsziele überprüfen und beurteilen	Verhaltensanforderung
	„Die Absolventinnen und Absolventen der Fachschule verfügen über die Fertigkeit, [...] Ansatzpunkte zur systematischen Integration von Formen der Zusammenarbeit mit Eltern und Bezugspersonen im unmittelbaren pädagogischen Alltag zu identifizieren.“ (ebd.)	Ansatzpunkte verschiedener Formen der Elternarbeit in der pädagogischen Arbeit identifizieren	Verhaltensanforderung
	„Die Absolventinnen und Absolventen der Fachschule verfügen über die Fertigkeit, [...] passgenaue Zugangswege zu spezifischen Eltern- und Bezugsgruppen für Maßnahmen zur Beteiligung und Mitbestimmung zu identifizieren.“ (ebd.)	Passgenaue Angebote der Partizipation identifizieren	Verhaltensanforderung
	„Die Absolventinnen und Absolventen der Fachschule verfügen über die Fertigkeit, [...] kulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu verstehen, zu analysieren und in Beziehung zu den Erwartungen und Bedürfnissen von Familien mit und ohne Migrationshintergrund zu setzen.“ (ebd.)	Kulturbedingte Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Bildung und Erziehung erfassen und verstehen	Verhaltensanforderung
	„Die Absolventinnen und Absolventen der Fachschule verfügen über die Fertigkeit, [...] die Vielfalt und Verschiedenheit kultureller und persönlicher Erziehungs- und Bildungsbedürfnisse zu berücksichtigen und zu verstehen.“ (ebd.)	Vielfalt von Erziehungs- und Bildungsbedürfnissen beachten	Verhaltensanforderung
	„Die Absolventinnen und Absolventen der Fachschule verfügen über die Fertigkeit, [...] sich systematisch selbstreflexiv und im Team mit dem eigenen Bild von Familie und Eltern, der eigenen Haltung und mit eigenen Vorurteilen auseinandersetzen sowie eigene und fremde emotionale Reaktionen im Kontext der Zusammenarbeit mit Familien berücksichtigen.“ (ebd.)	Reflexion über eigenes Bild und Verständnis von Familie und Elternarbeit	Verhaltensanforderung
	„Die Absolventinnen und Absolventen der Fachschule verfügen über die Fertigkeit, [...] mit Eltern und Familien pädagogische Prozesse dialogisch zu planen und zu vertreten.“ (S. 71)	Dialogische Planung pädagogischer Prozesse innerhalb der Elternarbeit	Verhaltensanforderung
	„Die Absolventinnen und Absolventen der Fachschule verfügen über die Fertigkeit, [...] Kommunikationsstrukturen zu konzipieren und zu planen, um formelle und informelle Kontakte sowie selbstorganisierte Treffpunkte und Elternengagement zu ermöglichen.“ (ebd.)	Kommunikationsstrukturen planen	Verhaltensanforderung
	„Die Absolventinnen und Absolventen der Fachschule verfügen über die Fertigkeit, [...] bei der Entwicklung bedarfsgerechter Angebote der Elternbildung und Elternberatung [...] mitzuwirken.“ (ebd.)	Mitwirkung bei Entwicklung bedarfsgerechter Angebote der Elternbildung und -beratung	Verhaltensanforderung

	„Die Absolventinnen und Absolventen der Fachschule verfügen über die Fertigkeit, [...] interprofessionelle Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen und Diensten [...] methodisch zu konzipieren und zu vertreten.“ (ebd.)	Kooperationen mit anderen Einrichtungen/ Diensten konzipieren	Verhaltensanforderung
	„Die Absolventinnen und Absolventen der Fachschule verfügen über die Fertigkeit, [...] vielfältige Formen und Räume der Verständigung und Begegnung mit Eltern [...] zu gestalten.“ (S. 72)	Elternarbeit gestalten	Verhaltensanforderung
	„Die Absolventinnen und Absolventen der Fachschule verfügen über die Fertigkeit, [...] Aktivitäten, thematische Angebote und Projekte gemeinsam mit anderen an der Erziehung Beteiligten zu organisieren und durchzuführen.“ (ebd.)	Partizipation der Eltern an Aktivitäten, Angeboten und Projekten sichern	Verhaltensanforderung
	„Die Absolventinnen und Absolventen der Fachschule verfügen über die Fertigkeit, [...] Kontakte zu Eltern [...] herzustellen, diese unter Nutzung der Vielfalt der Ressourcen im Alltag zur Mitwirkung zu aktivieren und aktiv zu unterstützen.“ (ebd.)	Kontakt zu Eltern herstellen Kontakte zu Eltern nutzen	Verhaltensanforderung
	„Die Absolventinnen und Absolventen der Fachschule verfügen über die Fertigkeit, [...] Entwicklungsschritte oder -bedarfe eines Kindes den Eltern gegenüber darzustellen und zu kommunizieren.“ (ebd.)	Rückmeldung des Entwicklungsstandes und -fortschritts des Adressaten an Eltern	Verhaltensanforderung
	„Die Absolventinnen und Absolventen der Fachschule verfügen über die Fertigkeit, [...] Ansatzpunkte zur systematischen Integration von Formen der Zusammenarbeit mit Eltern und Bezugspersonen im unmittelbaren pädagogischen Alltag zu identifizieren.“ (S. 73)	Ansatzpunkte zu Integration von Formen der Elternarbeit identifizieren	Verhaltensanforderung
	„Die Absolventinnen und Absolventen der Fachschule verfügen über die Fertigkeit, [...] das methodische Handlungsrepertoire der Erwachsenenbildung zu nutzen.“ (ebd.)	Methoden der Erwachsenenbildung an- wenden	Verhaltensanforderung
	„Die Absolventinnen und Absolventen der Fachschule verfügen über die Fertigkeit, [...] Angebote im Bereich der Eltern- und Familienbildung zu organisieren und realisieren.“ (ebd.)	Angebote der Elternbildung organisieren und umsetzen	Verhaltensanforderung
	„Die Absolventinnen und Absolventen der Fachschule verfügen über die Fertigkeit, [...] mit anderen Expertinnen und Experten zur Unterstützung und Beratung von Familien zusammenzuarbeiten sowie Kontakte zu Institutionen zu vermitteln.“ (ebd.)	Kooperation mit anderen Experten bei der Beratung von Familien	Verhaltensanforderung
	„Die Absolventinnen und Absolventen der Fachschule verfügen über [...] integriertes berufliches Wissen aktueller fachlicher Entwicklungen des Berufsfeldes und seiner gesellschaftlichen, rechtlichen und konzeptionellen Rahmenbedingungen.“ (S. 74)	Entwicklungen des Berufsfeldes	Wissensanforderung
	„Die Absolventinnen und Absolventen der Fachschule verfügen über [...] integriertes Fachwissen über die Rechtsgrundlagen und Finanzierungsstrukturen frühpädagogischer Einrichtungen [...].“ (ebd.)	Rechtliche, gesellschaftliche und konzeptionelle Rahmenbedingungen Rechtliche Rahmenbedingungen und Finanzierungsstrukturen von Einrichtungen	Wissensanforderung
	„Die Absolventinnen und Absolventen der Fachschule verfügen über [...] vertieftes fachtheoretisches Wissen zur Konzeptionsentwicklung.“	Grundlagen der Konzeptionsentwicklung	Wissensanforderung

(ebd.)	Ansätze des Qualitätsmanagements	Wissensanforderung
„Die Absolventinnen und Absolventen der Fachschule verfügen über [...] exemplarisch vertieftes fachtheoretisches Wissen zu verschiedenen Ansätzen des Qualitätsmanagements und deren wissenschaftliche Grundlagen.“ (ebd.)		
„Die Absolventinnen und Absolventen der Fachschule verfügen über [...] breites und integriertes berufliches Wissen über Strukturen und Formen der Teamarbeit sowie Elemente der Organisationsentwicklung.“ (ebd.)	Formen der Teamarbeit	Wissensanforderung
„Die Absolventinnen und Absolventen der Fachschule verfügen über [...] vertieftes fachtheoretisches Wissen über rechtliche Bestimmungen und Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland sowie die Bedeutung und Aufgaben sozialer Leistungen für die lebensweltorientierte Arbeit.“ (ebd.)	Grundlagen der Organisationsentwicklung	Wissensanforderung
„Die Absolventinnen und Absolventen der Fachschule verfügen über die Fertigkeit, Veränderungen, die die rechtlichen, finanziellen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen betreffen, zu analysieren und diese als Grundlage konzeptioneller Entscheidungen zu beurteilen.“ (S. 75)	Rechtliche Rahmenbedingungen und Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe	Wissensanforderung
„Die Absolventinnen und Absolventen der Fachschule verfügen über die Fertigkeit, [...] konzeptionelle Entscheidungen bewerten.“ (ebd.)	Rechtliche, finanzielle und gesellschaftliche Rahmenbedingungen analysieren und beurteilen	Verhaltensanforderung
„Die Absolventinnen und Absolventen der Fachschule verfügen über die Fertigkeit, [...] den Stand der eigenen Teamsituation und Organisationsabläufe [...] zu analysieren und zu bewerten.“ (ebd.)	Konzeptionelle Entscheidungen bewerten	Verhaltensanforderung
„Die Absolventinnen und Absolventen der Fachschule verfügen über die Fertigkeit, [...] Verfahren der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung auf Grundlage von Kriterien zu analysieren und zu bewerten.“ (ebd.)	Teamsituation und Organisationsstruktur analysieren und bewerten	Verhaltensanforderung
„Die Absolventinnen und Absolventen der Fachschule verfügen über die Fertigkeit, regelmäßige Bedarfs- und Bestandsanalysen zu erstellen.“ (S. 77)	Verfahren der Qualitätsentwicklung und -sicherung anwenden	Verhaltensanforderung
„Die Absolventinnen und Absolventen der Fachschule verfügen über die Fertigkeit, [...] Qualitätsziele mit Qualitätskriterien für die eigene Organisation im Team zu entwickeln.“ (ebd.)	Bedarfs- und Bestandsanalysen erstellen	Verhaltensanforderung
„Die Absolventinnen und Absolventen der Fachschule verfügen über die Fertigkeit, [...] an der Entwicklung wesentlicher Kriterien für die Planung von Prozessen im eigenen Team mitzuwirken.“ (ebd.)	Qualitätsziele entwickeln	Verhaltensanforderung
„Die Absolventinnen und Absolventen der Fachschule verfügen über die Fertigkeit, [...] Arbeitsprozesse nach pädagogischen und organisatorischen Erfordernissen selbstständig zu planen.“ (ebd.)	Kriterien für Teamprozesse mitentwickeln	Verhaltensanforderung
	Arbeitsprozesse selbstständig planen	Verhaltensanforderung

	„Die Absolventinnen und Absolventen der Fachschule verfügen über die Fertigkeit, [...] Elemente aus Konzepten der Qualitätsentwicklung und des Qualitätsmanagements sowie aus Evaluationsverfahren für die eigene Arbeit in der Einrichtung zu nutzen.“ (ebd.)	Konzepte der Qualitätsentwicklung nutzen	Verhaltensanforderung
	„Die Absolventinnen und Absolventen der Fachschule verfügen über die Fertigkeit, Konzepte der Qualitätsentwicklung in der eigenen Einrichtung anzuwenden.“ (S. 78)	Konzepte der Qualitätsentwicklung anwenden	Verhaltensanforderung
	„Die Absolventinnen und Absolventen der Fachschule verfügen über die Fertigkeit, [...] Teamprozesse zu initiieren [...]“ (ebd.)	Teamprozess initiieren	Verhaltensanforderung
	„Die Absolventinnen und Absolventen der Fachschule verfügen über die Fertigkeit, [...] an der Implementierung von Qualitätszielen [...] mitzuwirken.“ (ebd.)	Für Setzung von Qualitätszielen einsetzen	Verhaltensanforderung
	„Die Absolventinnen und Absolventen der Fachschule verfügen über fundierte Kenntnisse zu übergangsrelevanten Inhaltsbereichen sowie Methoden der individuellen Beobachtung, Dokumentation und Begleitung der Lernwege von Kindern.“ (S. 79)	Übergangsrelevante Inhalte der Bildungsprozesse Beobachtung, Dokumentation und Begleitung der Lernwege im Übergang	Wissensanforderung
	„Die Absolventinnen und Absolventen der Fachschule verfügen über [...] Wissen über Institutionen des Elementar- und Primarbereichs sowie die zuständigen Verwaltungen auf kommunaler Ebene.“ (ebd.)	Institutionen des Elementar- und Primarbereichs	Wissensanforderung
	„Die Absolventinnen und Absolventen der Fachschule verfügen über [...] Wissen zu inhaltlichen Schnittpunkten von Bildungs- und Lehrplänen der jeweiligen Bundesländer.“ (ebd.)	Schnittpunkt der Bildungs- und Lehrpläne	Wissensanforderung
	„Die Absolventinnen und Absolventen der Fachschule verfügen über [...] didaktisches und methodisches Wissen zur Weiterentwicklung von Kooperationsmodellen und Methoden der Gestaltung des Übergangs von der Kindertageseinrichtung zur Grundschule.“ (ebd.)	Didaktisch-methodische Weiterentwicklung von Kooperationsmodellen zur Transitionsgestaltung	Wissensanforderung
	„Die Absolventinnen und Absolventen der Fachschule verfügen über [...] Wissen über die Gestaltung der Kommunikationsprozesse beim Übergang von der Kindertageseinrichtung zur Grundschule.“ (ebd.)	Gestaltung von Kommunikationsprozessen	Wissensanforderung
	„Die Absolventinnen und Absolventen der Fachschule verfügen über die Fertigkeit, Netzwerkstrukturen und Kooperationspartner zu erkennen und deren Relevanz für eigene Angebote und Zielgruppen einzuschätzen.“ (S. 80)	Netzwerkstrukturen und Kooperationspartner beurteilen und nutzen	Verhaltensanforderung
	„Die Absolventinnen und Absolventen der Fachschule verfügen über die Fertigkeit, [...] Bindungs- und Übergangskonzepte in ihrer Reichweite einzuschätzen.“ (ebd.)	Bindungs- und Transitionskonzepte beurteilen	Verhaltensanforderung
	„Die Absolventinnen und Absolventen der Fachschule verfügen über die Fertigkeit, [...] Situationen und Prozesse von Übergängen einzuschätzen und zu bewerten.“ (ebd.)	Transitionen bewerten	Verhaltensanforderung
	„Die Absolventinnen und Absolventen der Fachschule verfügen über die Fertigkeit, [...] die Position und den Status der Einrichtung in ver-	Stellung eigener Einrichtung in Netzwerk und Kooperationen analysieren und beur-	Verhaltensanforderung

	<p>schieden Netzwerken sowie deren Kooperationsziele zu analysieren und die Relevanz für die Entwicklung und Umsetzung eigener Ziele und Vorhaben einzuschätzen.“ (ebd.)</p> <p>„Die Absolventinnen und Absolventen der Fachschule verfügen über die Fertigkeit, [...] vorhandene Strukturen auf förderliche und hinderliche Bedingungen im Übergangsprozess zu analysieren und ihre Wirkung einzuschätzen.“ (ebd.)</p> <p>„Die Absolventinnen und Absolventen der Fachschule verfügen über die Fertigkeit, die Rahmenbedingungen des örtlichen Gemeinwesens in das eigene Planungshandeln einzubeziehen.“ (S. 81)</p> <p>„Die Absolventinnen und Absolventen der Fachschule verfügen über die Fertigkeit, [...] Übergänge auf Basis wissenschaftlicher Erkenntnisse und konzeptioneller Vorstellungen systematisch zu planen und alle Beteiligten in die Planung mit einzubeziehen.“ (ebd.)</p> <p>„Die Absolventinnen und Absolventen der Fachschule verfügen über die Fertigkeit, [...] sozialraumbezogene Projekte [...] zu konzipieren.“ (ebd.)</p> <p>„Die Absolventinnen und Absolventen der Fachschule verfügen über die Fertigkeit, [...] mit Kooperationspartnern und Einrichtungen im Sozialraum gemeinsam Handlungskonzepte entwickeln.“ (ebd.)</p> <p>„Die Absolventinnen und Absolventen der Fachschule verfügen über die Fertigkeit, [...] sozialräumliche Projekte und Kooperationen [...] mitzugestalten und mitzuverantworten.“ (S. 82)</p> <p>„Die Absolventinnen und Absolventen der Fachschule verfügen über die Fertigkeit, [...] sozialpädagogisch relevante Ressourcen im Sozialraum erschließen.“ (ebd.)</p> <p>„Die Absolventinnen und Absolventen der Fachschule verfügen über die Fertigkeit, [...] das eigene Spektrum an Angeboten in Kooperation mit andern Einrichtungen abzustimmen und zu erweitern.“ (ebd.)</p> <p>„Die Absolventinnen und Absolventen der Fachschule verfügen über die Fertigkeit, [...] Übergänge auf Basis wissenschaftlicher Erkenntnisse und konzeptioneller Vorstellungen systematisch zu planen und alle Beteiligten in die Planung mit einzubeziehen.“ (ebd.)</p> <p>„Die Absolventinnen und Absolventen der Fachschule verfügen über die Fertigkeit, [...] abgestimmte Kooperationsziele aus Netzwerken in das eigene System zu integrieren.“ (ebd.)</p> <p>„Die Absolventinnen und Absolventen sind der Welt, sich selbst und Mitmenschen gegenüber offen, neugierig, aufmerksam und tolerant“ (S. 16)</p> <p>„Die Absolventinnen und Absolventen [...] haben Empathie für Kinder, ihre Familien und deren unterschiedliche Lebenslagen“ (ebd.)</p>	<p>teilen</p> <p>Vorhandene Kooperationsstrukturen analysieren und bewerten</p> <p>Sozialraumbedingungen in Planungen einbeziehen</p> <p>Transitionen wissenschaftlich orientiert planen und gestalten</p> <p>Sozialraumprojekte konzipieren</p> <p>Handlungskonzepte in Kooperationen mitgestalten</p> <p>Sozialraumprojekte mitgestalten</p> <p>Ressourcen im Sozialraum erschließen</p> <p>Angebote im Netzwerk abstimmen und erweitern</p> <p>Transitionen wissenschaftlich orientiert planen und gestalten</p> <p>Kooperationsziele in Einrichtung übernehmen</p> <p>Offenheit, Aufmerksamkeit und Toleranz</p> <p>Empathievermögen</p>	<p>Verhaltensanforderung</p> <p>Verhaltensanforderung</p> <p>Verhaltensanforderung</p> <p>Verhaltensanforderung</p> <p>Verhaltensanforderung</p> <p>Verhaltensanforderung</p> <p>Verhaltensanforderung</p> <p>Verhaltensanforderung</p> <p>Verhaltensanforderung</p> <p>Verhaltensanforderung</p> <p>Verhaltensanforderung</p> <p>Verhaltensanforderung</p> <p>Verhaltensanforderung</p> <p>Verhaltensanforderung</p> <p>Verhaltensanforderung</p> <p>Verhaltensanforderung</p> <p>Verhaltensanforderung</p> <p>Verhaltensanforderung</p> <p>Verhaltensanforderung</p> <p>Verhaltensanforderung</p> <p>Verhaltensanforderung</p>
Autorengruppe Fachschulwesen (2011)			

	„Die Absolventinnen und Absolventen [...] sind in der Lage, ein pädagogisches Ethos zu entwickeln, prozessorientiert zu reflektieren und Erkenntnisse argumentativ zu vertreten“ (ebd.)	Prozessorientierte Reflexion Argumentationsfähigkeit	Verhaltensanforderung
	„Die Absolventinnen und Absolventen [...] sind in der Lage, pädagogische Beziehungen aufzubauen und professionell zu gestalten“ (ebd.)	Aufbau pädagogischer Beziehungen	Verhaltensanforderung
	„Die Absolventinnen und Absolventen [...] reflektieren und bewerten die Subjektivität eigener Wahrnehmungen im Spannungsfeld von Selbst- und Fremdwahrnehmung“ (ebd.)	Subjektivität von Wahrnehmungen erkennen	Verhaltensanforderung
	„Die Absolventinnen und Absolventen [...] pflegen einen dialogischen Kommunikationsstil“ (ebd.)	Dialogischer Kommunikationsstil	Verhaltensanforderung
	„Die Absolventinnen und Absolventen [...] verfügen über demokratische Verhaltensweisen“ (ebd.)	Demokratische Grundhaltung	Verhaltensanforderung
	„Die Absolventinnen und Absolventen [...] reflektieren die biographischen Anteile des eigenen Handelns und ziehen entsprechende Schlussfolgerungen für die pädagogische Arbeit“ (ebd.)	Reflexion über Biografie	Verhaltensanforderung
	„Die Absolventinnen und Absolventen [...] sind in der Lage, ihren Weiterbildungsbedarf zu erkennen, zu organisieren und nachhaltig zu gestalten“ (ebd.)	Erkennung und Organisation des Weiterbildungsbedarfs	Verhaltensanforderung
	„Die Absolventinnen und Absolventen [...] verfügen über eine ausgeprägte Lernkompetenz, durch die sie die Entwicklung ihrer Professionalität als lebenslangen Prozess verstehen“ (ebd.)	Lernfähigkeit	Verhaltensanforderung
	„Die Absolventinnen und Absolventen [...] respektieren und beachten die kulturellen Hintergründe und die Vielfalt von Zielen und Werten in der Bildung von Kindern, u. a. unter Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit“ (ebd.)	Respekt gegenüber Bildungszielen der Adressaten	Verhaltensanforderung
	„Die Absolventinnen und Absolventen [...] sehen die Kinder und die Eltern als Subjekte ihrer Entwicklung“ (ebd.)	Bild vom Kind als Konstrukteur seiner Bildung	Verhaltensanforderung
	„Die Absolventinnen und Absolventen [...] berücksichtigen die Bedeutung emotionaler Bindungen und sozialer Beziehungen bei der pädagogischen Arbeit“ (ebd.)	Emotionale Beziehungen beachten	Verhaltensanforderung
	„Die Absolventinnen und Absolventen [...] verfügen über die Fähigkeit, vorausschauend initiativ zu sein und selbstständig im Team zu arbeiten“ (ebd.)	Selbstständiges Arbeiten im Team	Verhaltensanforderung
	„Die Absolventinnen und Absolventen [...] haben die Fähigkeit zur Kooperation mit allen Akteurinnen und Akteuren des Arbeitsfeldes“ (S. 17)	Kooperationsfähigkeit	Verhaltensanforderung
	„Die Absolventinnen und Absolventen [...] haben die Fähigkeit, Fachkolleginnen und Fachkollegen sowie Adressatengruppen (wie Eltern, Berufspraktikantinnen und Berufspraktikanten) fachliche Inhalte zu vermitteln“ (ebd.)	Vermittlung fachlicher Inhalte	Verhaltensanforderung
	„Die Absolventinnen und Absolventen [...] vertreten berufliche Hand-	Fachwissenschaftliche Argumentationsfä-	Verhaltensanforderung

	<p>lungen fachwissenschaftlich und konzeptionsbezogen in internen Arbeitsprozessen und gegenüber Kooperationspartnerinnen und Kooperationspartnern der Einrichtung“ (ebd.)</p> <p>„Die Absolventinnen und Absolventen [...] planen und leiten Projekte mit komplexen Bedingungsstrukturen“ (ebd.)</p> <p>„Die Absolventinnen und Absolventen [...] übernehmen die Verantwortung für die Leitung von pädagogischen Gruppen und für die Entwicklung der Kinder“ (ebd.)</p> <p>„Die Absolventinnen und Absolventen [...] haben ein ausgeprägtes Bewusstsein für die Risiken ihres Handelns“ (ebd.)</p> <p>„Die Absolventinnen und Absolventen [...] haben eine kritische und reflektierende Haltung zu Handlungen ihres beruflichen Alltags.“ (ebd.)</p> <p>„Die Absolventinnen und Absolventen verfügen über ein  — vertieftes fachtheoretisches Wissen über den Einfluss von kulturell und religiös bedingten, lebensweltlichen, sozialen und institutionellen Normen und Regeln auf Verhalten und Erleben von Kindern;  — fachtheoretisches Wissen in Geschichte, Theorien und Methoden der Frühpädagogik und ihrer Entwicklungslinien sowie einen Überblick über erziehungswissenschaftliche Grundbegriffe und Konzepte sowie deren Bedeutung für erzieherisches Handeln;  — kritisches Verständnis hinsichtlich wesentlicher Schlüsselthemen und Konzepte der Frühpädagogik;  — systematisches und wissenschaftlich fundiertes Wissen aus den relevanten Bezugswissenschaften, die ein komplexes und kritisches Verständnis von Entwicklungs- und Sozialisationsprozessen ermöglichen;  — Wissen über entwicklungsförderliche pädagogische Beziehungsge-  staltung;  — breites und integriertes Wissen über Einflussfaktoren erfolgreicher Kommunikation.“ (S. 18)</p> <p>„Die Absolventinnen und Absolventen verfügen über Fertigkeiten,  — kulturelle, religiöse, lebensweltliche, soziale und institutionelle Normen und Regeln als Einflussgrößen auf das Verhalten und Erleben von Kindern fachtheoretisch zu erfassen und zu bewerten;  — Kommunikationsprozesse anhand von theoretischen Modellen zu beurteilen.“ (ebd.)</p> <p>„Die Absolventinnen und Absolventen verfügen über Fertigkeiten,  — unter Beachtung der wesentlichen Bedingungsstrukturen des kindlichen Verhaltens, Erlebens und Lernens entwicklungs- und bildungsförderliche pädagogische Prozesse selbstständig zu planen;  — Kinder in ihrer Individualität und Persönlichkeit als Subjekte in der</p>	<p>higkeit</p> <p>Projektplanung und -leitung</p> <p>Verantwortung übernehmen</p> <p>Bewusstsein für Handlungsrisiken entwickeln</p> <p>Kritische Haltung gegenüber eigenen Handlungen</p> <p>Einflussfaktoren auf Verhalten und Erleben von Adressaten</p> <p>Geschichte, Theorien und Methoden der Frühpädagogik</p> <p>Konzepte der Frühpädagogik</p> <p>Verständnis von Entwicklungs- und Sozialisationsprozessen</p> <p>Entwicklungsförderliche Beziehungsgestaltung</p> <p>Einflussfaktoren erfolgreicher Kommunikation</p> <p>Normen und Regeln als Einflussfaktoren des Verhaltens und Erlebens von Adressaten</p> <p>Beurteilung von Kommunikationsprozessen</p> <p>Entwicklungs- und bildungsförderliche Prozesse planen</p> <p>Adressaten als Subjekte wahrnehmen und ihre Kompetenzentwicklung unterstützen</p>	<p>Verhaltensanforderung</p> <p>Verhaltensanforderung</p> <p>Verhaltensanforderung</p> <p>Verhaltensanforderung</p> <p>Verhaltensanforderung</p> <p>Wissensanforderung</p> <p>Verhaltensanforderung</p> <p>Verhaltensanforderung</p> <p>Verhaltensanforderung</p> <p>Verhaltensanforderung</p> <p>Verhaltensanforderung</p> <p>Verhaltensanforderung</p>
--	---	---	--

	<p>pädagogischen Arbeit wahrzunehmen, einzuschätzen und ihren Willen nach Kompetenzerweiterung zu unterstützen;  — selbstständig Konzeptionen an den Lebenswelten von Kindern auszurichten und zu planen.“ (S. 19)</p>	Konzeptionen an Adressaten ausrichten	
	<p>„Die Absolventinnen und Absolventen verfügen über Fertigkeiten, entwicklungs- und bindungsförderliche pädagogische Arbeit auf der Grundlage der diagnostizierten Fähigkeiten, Bedürfnisse, Interessen und Lernwege von Kindern zu gestalten;  — verbale und nonverbale Kommunikationsmittel im Umgang mit Kindern zielbezogen und situationsgerecht einzusetzen;  — mit Konflikten und Störungen im pädagogischen Prozess angemessen umzugehen sowie Lösungsstrategien zu entwickeln und anbieten zu können;  — Beziehungen zu Kindern auf der Grundlage von Wahrnehmungs- und Beobachtungsergebnissen unter Einbeziehung des Teams zu reflektieren und zu gestalten.“ (ebd.)</p>	<p>Entwicklungs- und bindungsförderliche Rahmenbedingungen schaffen  Einsatz von Kommunikationsmitteln  Konfliktfähigkeit  Pädagogische Beziehungen reflektieren</p>	Verhaltensanforderung
	<p>„Die Absolventinnen und Absolventen verfügen über Fertigkeiten, die eigene Rolle als Erzieherin oder Erzieher in Entwicklungs- und Bildungsprozessen der Kinder wahrzunehmen, zu reflektieren und Konsequenzen für das selbstgesteuerte Handeln zu entwickeln;  — die eigene verbale und nonverbale Kommunikation in ihrer Wirkung auf Kinder zu reflektieren und nachhaltig weiterzuentwickeln;  — Beobachtungsergebnisse und Interpretationen im fachlichen Austausch unter Bezugnahme auf wissenschaftliche Kriterien zum jeweiligen Entwicklungsstand des Kindes auszutauschen, zu überprüfen und zu vertreten;  — die ausgewählten theoretischen Ansätze und Verfahren hinsichtlich ihrer Anwendbarkeit kritisch zu überprüfen und im Dialog der Fachkräfte weiterzuentwickeln.“ (ebd.)</p>	<p>Berufsrolle wahrnehmen und reflektieren  Eigene Kommunikation wahrnehmen und reflektieren  Beobachtungsergebnisse und Interpretationen kritisch prüfen  Handlungsansätze kritisch prüfen</p>	Verhaltensanforderung
	<p>„Die Absolventinnen und Absolventen verfügen über ein  — breites und integriertes Wissen und dessen wissenschaftliche Grundlagen, das ihnen ein komplexes und kritisches Verständnis von Entwicklungs-, Lern-, Bildungs- und Sozialisationsprozessen eröffnet;  — vertieftes fachtheoretisches Wissen über die aktuellen bildungspolitischen Entwicklungen und ihre Auswirkungen auf die Disziplin sowie exemplarisch vertieftes Wissen über Bildungssysteme und pädagogische Modelle im nationalen und internationalen Bereich;  — fachtheoretisches Wissen über unterschiedliche pädagogische Konzeptionen und die Prozesse der Adaption auf den je konkreten</p>	<p>Grundverständnis von Entwicklungs-, Lern-, Bildungs- und Sozialisationsprozessen  Entwicklung und aktueller Stand des Bildungssystems  Pädagogische Konzeptionen</p>	Wissensanforderung



	<p>pädagogischen Tätigkeitsbereich;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— breites und integriertes Wissen über die relevanten wissenschaftlichen pädagogischen Grundlagen und die Bildungsbereiche der Bildungsprogramme / Bildungspläne (z. B. Sprachförderung, musikalische Förderung, mathematische und naturwissenschaftliche Förderung, Bewegungsförderung, Ökologische Bildung, Gesundheitsförderung);</li> <li>— vertieftes didaktisch-methodisches Wissen zur fachkompetenten Förderung von Kindern;</li> <li>— breites und integriertes Wissen über Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren zum Entwicklungsstand und Entwicklungsprozessen von Kindern.“ (S. 20)</li> </ul> <p>„Die Absolventinnen und Absolventen verfügen über Fertigkeiten,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Beobachtungs- und diagnostische Verfahren zur Beurteilung des Entwicklungs- und Lernstandes von Kindern als Ausgangspunkt weiterführender pädagogischer Arbeit zu reflektieren und zu nutzen;</li> <li>— Bedürfnisse, Interessen und Potenziale von Kindern zu analysieren und diese bezüglich ihrer Bedeutung für Entwicklungs- und Bildungsprozesse zu beurteilen;</li> <li>— Lebens- und Lernwelten der Kinder unter entwicklungspsychologischen und sozialisationstheoretischen Gesichtspunkten zu analysieren und Handlungsziele für die sozialpädagogische Arbeit abzuleiten;</li> <li>— Ressourcen, Kompetenzen und Stärken eines Kindes zu erfassen und einzubinden;</li> <li>— die Gestaltung von Lernumgebungen sowie fachdidaktische Konzepte, Methoden und Materialien fachlich und pädagogisch zu bewerten und auszuwählen.“ (S. 20f.)</li> </ul> <p>„Die Absolventinnen und Absolventen verfügen über Fertigkeiten,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— auf der Grundlage der Analyse der besonderen Lebenssituationen von Kindern individuelle, präventive, kompensatorische sowie ressourcenorientierte Fördermöglichkeiten abzuleiten;</li> <li>— die Gestaltung und Weiterentwicklung von Lernorten und Lerngelegenheiten sowie von Erziehungs- und Bildungssituationen selbstständig zu planen, um Bildungsprozesse von Kindern anzuregen und zu verstärken sowie die Eigenaktivität der Kinder zu fördern und sich verändernden Bedingungen anzupassen;</li> <li>— verschiedene Beobachtungsinstrumente, Beobachtungsmethoden und Dokumentationsverfahren unter Berücksichtigung von festgelegten Beobachtungsschwerpunkten und Indikatoren in der Entwicklung von</li> </ul>	<p>Bildungsbereiche des Bildungsplanes</p> <hr/> <p>Didaktisch-methodische Grundlagen der Förderung</p> <hr/> <p>Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren zu dem Entwicklungsstand und Entwicklungsprozessen</p> <hr/> <p>Beobachtungs- und Diagnostikverfahren einsetzen</p> <hr/> <p>Bedürfnisse, Interessen und Kompetenzen der Adressaten analysieren</p> <hr/> <p>Lebens- und Lernwelten der Adressaten analysieren</p> <hr/> <p>Ressourcen und Kompetenzen des Adressaten erfassen</p> <hr/> <p>Gestaltung der Lernumgebungen kritisch bewerten</p> <hr/> <p>Adressatenbezogene Fördermöglichkeiten entwickeln</p> <hr/> <p>Lernorte und -gelegenheiten planen</p> <hr/> <p>Beobachtungsinstrumente und -methoden anwenden</p>	<p>Verhaltensanforderung</p> <hr/> <p>Verhaltensanforderung</p>
--	---	---	---

	<p>Kindern konzeptionell einzuplanen;  — Kommunikationsstrukturen zu konzipieren, in denen sich Bildungs- und Entwicklungsprozesse individuell und gemeinsam erfolgreich entfalten können;  — zur kind- und gruppenbezogenen Planung von pädagogischen Angeboten auf Grundlage eines Bildungsplanes, einer pädagogischen Konzeption und systematischer Beobachtungen sowie unter Einbeziehung der individuellen Lebenssituation des Kindes und seines sozialen Kontextes;  — Maßnahmen im Kontext von Kinderschutz, Sicherheit, Gesundheit und Hygiene auf der Grundlage von Beobachtung und Dokumentation sowie rechtlicher Bestimmungen einzuleiten und deren Einhaltung zu überprüfen;  — Bildungsprozesse unter Berücksichtigung neurobiologischer Kenntnisse sowie entwicklungspezifischer Besonderheiten des Lernens zu planen.“ (S. 21)</p>	<p>Angemessene Kommunikationsstruktur entwickeln</p> <p>Adressatenbezogene Planung pädagogischer Angebote  Maßnahmen des Kinderschutzes und der Sicherheit einleiten und überwachen  Maßnahmen der Gesundheit und Hygiene einleiten und überwachen</p> <p>Bildungsprozesse entwicklungspezifisch planen</p>	
	<p>„Die Absolventinnen und Absolventen verfügen über Fertigkeiten,  — pädagogische und didaktische Konzeptionen und Planungen selbstverantwortlich und reflektiert umzusetzen und auf unvorhergesehene Veränderungen bei der Durchführung angemessen und konstruktiv zu reagieren;  — ein entwicklungsförderndes Umfeld unter Beachtung der Lebenswelten sowie der daraus resultierenden individuellen Bedürfnisse und Gruppeninteressen von Kindern zu gestalten;  — den Alltag und die Strukturen im Tagesablauf in der Kindertageseinrichtung selbstverantwortlich zu gestalten und die notwendigen Rahmenbedingungen dafür zu schaffen;  — in spezifischen Bildungsbereichen kind- und gruppenbezogene Angebote zu gestalten und dabei Ausdrucksweisen, Interessen, Eigenwege von Kindern in den Bildungsbereichen zu nutzen;  — die Bildungsprozesse der Kinder systematisch zu beobachten und zu dokumentieren;  — den Kindern eine individuelle Lernbegleitung zu bieten und damit die individuellen Bildungsprozesse des Kindes aktiv zu unterstützen;  — Analyse-, Planungs-, Gestaltungs- und Reflexionsprozesse der Erziehung und Bildung in sozialpädagogischen Arbeitsfeldern zu erfassen sowie zielgruppenbezogen und situationsgerecht umzusetzen;  — Bildungs- und Selbstbildungsprozesse auf der Grundlage der Analyse von Lebenswelten, Lebenssituationen und Entwicklungsbesonderheiten der Kinder zu ermöglichen, zu initiieren, zu begleiten und zu</p>	<p>Pädagogische und didaktische Konzeptionen umsetzen</p> <p>Entwicklungsförderliche Rahmenbedingungen schaffen</p> <p>Alltag und Tagesablauf gestalten</p> <p>Bildungsbereichs- und adressatenspezifische Angebote gestalten</p> <p>Bildungsprozesse beobachten</p> <p>Bildungsprozesse begleiten</p> <p>Erziehungs- und Bildungsprozesse ganzheitlich planen und umsetzen</p> <p>Bildungs- und Selbstbildungsprozesse initiieren, begleiten und unterstützen</p> <p>Medien einsetzen</p>	<p>Verhaltensanforderung</p>

	<p>unterstützen;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Medien als Mittel zur Förderung der Kommunikation und Interaktion sowie zur Beziehungsgestaltung gezielt einzusetzen;</li> <li>— Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren über den Entwicklungsstand eines Kindes anzuwenden;</li> <li>— Kommunikations- und Handlungsstrukturen herzustellen sowie Räume zu schaffen, in denen sich Entwicklungs- und Bildungsprozesse von Kindern individuell und gemeinsam entfalten können.“ (S. 21f.)</li> </ul> <p>„Die Absolventinnen und Absolventen verfügen über</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— ein breites Spektrum an Methoden, um Bildungs- und Entwicklungsprozesse der Kinder differenziert wahrzunehmen, zu dokumentieren und als Grundlage für das pädagogische Handeln zu beurteilen;</li> <li>— Fertigkeiten, eingesetzte Methoden und Verfahren hinsichtlich ihrer Wirksamkeit differenziert zu überprüfen, unter Berücksichtigung unterschiedlicher Maßstäbe zu beurteilen und neue Lösungen zu erarbeiten;</li> <li>— Fertigkeiten, die eigene Vorbildrolle als Erzieherin oder Erzieher, das eigene Menschenbild sowie die eigenen Ziele in Entwicklungs- und Bildungsprozessen wahrzunehmen und zu reflektieren;</li> <li>— die Fähigkeit, den Bildungsauftrag in Abhängigkeit vom Wertesystem der Gesellschaft und unter Berücksichtigung des Wandels zur Wissensgesellschaft methodengeleitet zu analysieren und zu bewerten.“ (S. 22)</li> </ul> <p>„Die Absolventinnen und Absolventen verfügen über ein</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— breites und integriertes Wissen über gruppendynamische Prozesse; sie sind in der Lage, diese Prozesse bei der Gestaltung von Lernsituationen zu berücksichtigen; hierbei erkennen sie die Grenzen theoretischer Erklärungsmuster vor dem Hintergrund persönlicher Besonderheiten;</li> <li>— breites und integriertes Wissen der Sozialpsychologie, insbesondere über verschiedene theoretische Kenntnisse von Rollentheorien;</li> <li>— breites und integriertes Wissen über unterschiedliche kulturelle, religiöse und soziale Orientierungsmuster;</li> <li>— breites und integriertes Wissen über didaktisch-methodische Ansätze zur Beziehungs- und Bildungsgestaltung in Kleingruppen im sozialpädagogischen Feld;</li> <li>— breites und integriertes Wissen über entwicklungspsychologische Konzepte zur gruppenbezogenen Geschlechtsidentität;</li> <li>— grundlegendes und exemplarisch vertieftes Fachwissen alters- und geschlechtsspezifischen Gruppenverhaltens in alters- / geschlechtshomogenen und alters- / geschlechtsheterogenen Gruppen;</li> <li>— breites und integriertes Wissen inklusiver Pädagogik einschließlich der aktuellen fachlichen Entwicklung.“ (S. 23)</li> </ul>	<p>Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren einsetzen</p> <p>Entwicklungs- und lernförderliche Kommunikations- und Handlungsstrukturen schaffen</p> <p>Methoden für pädagogische Arbeit beurteilen</p> <p>Eingesetzte Methoden kritisch prüfen</p> <p>Vorbildrolle wahrnehmen und reflektieren</p> <p>Bildungsauftrag analysieren und bewerten</p> <p>Gruppendynamische Prozesse</p> <p>Sozialpsychologie</p> <p>Kulturelle, religiöse, soziale Orientierungsmuster</p> <p>Didaktisch-methodische Ansätze der Beziehungs- und Bildungsgestaltung</p> <p>Entwicklungspsychologische Konzepte der Geschlechtsidentität</p> <p>Alters- und gruppenspezifisches Geschlechtsverhalten</p> <p>Inklusion</p>	<p>Verhaltensanforderung</p> <p>Wissensanforderung</p>
--	--	--	--

	<p>„Die Absolventinnen und Absolventen verfügen über Fertigkeiten,  — soziale Gruppenprozesse und das eigene professionelle Verhalten systematisch und methodisch fundiert zu beobachten, zu analysieren und zu bewerten;  — Beziehungsmuster zu erkennen, zu interpretieren, fachdidaktische Schlussfolgerungen daraus zu ziehen und methodisch umzusetzen;  — geschlechtsspezifisches Gruppenverhalten, geschlechtsbezogene Gruppennormen und Stereotype über Geschlechterrollen zu erkennen, zu hinterfragen sowie pädagogische Schlussfolgerungen daraus zu ziehen und methodisch umzusetzen;  — Wechselwirkungen zwischen benachbarten Bereichen zu erkennen, zu bewerten und hinsichtlich ihrer Bedeutsamkeit für die Planung sozialpädagogischen Handelns zu beurteilen sowie problemorientiert und lösungsorientiert zu vertreten.“ (S. 23f.)</p> <p>„Die Absolventinnen und Absolventen verfügen über Fertigkeiten,  — anregende Bildungs- und Lernumwelten zu entwickeln und hierbei die jeweiligen Gruppenzusammensetzungen unter den Aspekten Alter der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, Geschlecht, Kultur, Religion, Beeinträchtigung und sozioökonomische Unterschiede zu berücksichtigen;  — auf der Grundlage eines breiten Spektrums an Methoden, gruppenbezogenen pädagogischen Angeboten und Projekten unter Beteiligung von Kindern und unter Berücksichtigung von gruppendynamischen Prozessen zu planen sowie Handlungsalternativen und Wechselwirkungen auf benachbarte Bereiche zu berücksichtigen;  — Konzepte zur Förderung von Chancengleichheit und Inklusion unter Berücksichtigung unterschiedlicher Maßstäbe zu entwickeln und zu vertreten.“ (S. 24)</p> <p>„Die Absolventinnen und Absolventen verfügen über Fertigkeiten,  — verschiedene Gruppenkonstellationen methodisch für Bildungs- und Lernprozesse zu nutzen;  — gleichwertige und gleichberechtigte Erfahrungen in gemischt- und gleichgeschlechtlichen Gruppen situationsgerecht zu ermöglichen und Aktivitäten bewusst zu gestalten;  — soziales Lernen und entdeckendes Lernen in Sinnezusammenhängen durch gruppenbezogene Aktivitäten und Angebote zu unterstützen;  — mit einem breiten Methodenspektrum Gruppenprozesse zu initiieren, zu begleiten und angemessen zu steuern;  — Konflikte zwischen Kindern zu erkennen und Kinder darin zu unterstützen</p>	<p>Gruppenprozesse beobachten, analysieren und bewerten</p> <p>Beziehungsmuster erkennen und beachten</p> <p>Geschlechtsspezifisches Gruppenverhalten, Gruppennormen und Stereotype erkennen und beachten</p>	Verhaltensanforderung
		<p>Bildungs- und Lernumgebungen gestalten</p> <p>Gruppenpädagogische Angebote planen</p> <p>Konzepte der Chancengleichheit und Inklusion entwickeln und umsetzen</p>	Verhaltensanforderung
		<p>Gruppenkonstellationen nutzen</p> <p>Gleichberechtigte Erfahrungen in Gruppen ermöglichen</p> <p>Gruppenbezogene Aktivitäten und Angebote zum sozialen Lernen gestalten</p> <p>Gruppenprozesse initiieren, begleiten und steuern</p> <p>Konfliktkompetenz der Adressaten unterstützen</p>	Verhaltensanforderung

	<p>stützen, diese selbstständig zu lösen und als Chance und Herausforderung zu nutzen;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Zugänge ohne Barrieren zu Räumen und Materialien im Sinne inklusiver Grundsätze und Methoden zu schaffen.“ (ebd.)</li> </ul> <p>„Die Absolventinnen und Absolventen verfügen über Fertigkeiten, angebot und Projekten methodisch und nach theoriegeleiteten Kriterien zu reflektieren;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— eigene und fremde Ziele der inklusiven pädagogischen Arbeit und des gruppenpädagogischen Handelns mit den Ergebnissen zu bewerten und zu vertreten;</li> <li>— die eigene Rolle in Gruppenprozessen (beabsichtigt und unbeabsichtigt) zu reflektieren und nachhaltig verändern zu können;</li> <li>— Gruppenprozesse kritisch zu würdigen und daraus weiterführende Ideen und Zielsetzungen zu entwickeln und zu vertreten;</li> <li>— die gewählten Beobachtungsverfahren und Beobachtungsinstrumente auf ihre Wirksamkeit in gruppenpädagogischen Prozessen anhand von Kriterien zu bewerten und gegebenenfalls zu verändern;</li> <li>— die Durchführung von Bildungsangeboten und Projekten theoriegeleitet zu reflektieren, weiterzuentwickeln und zu vertreten.“ (S. 24f.)</li> </ul>	<p>Inklusionsansatz beachten</p> <p>Bildungsangebote reflektieren</p> <p>Zielsetzungen inklusiver Arbeit bewerten</p> <p>Rolle in Gruppenprozessen reflektieren</p> <p>Gruppenprozesse beachten</p> <p>Eingesetzte Beobachtungsverfahren und -instrumente bewerten</p> <p>Bildungsangebote reflektieren</p>	<p>Verhaltensanforderung</p>
	<p>„Die Absolventinnen und Absolventen verfügen über ein breites und integriertes Wissen über familiäre Lebenssituationen in ihren sozialräumlichen Bezügen sowie über die Einflüsse kultureller Prägung und ethnischer Zugehörigkeit;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— breites und integriertes berufliches Wissen über verschiedene Modelle, Methoden und Formen der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft;</li> <li>— integriertes Fachwissen rechtlicher und institutioneller Rahmenbedingungen für die Zusammenarbeit mit Eltern und anderen Bezugspersonen;</li> <li>— breites und integriertes Wissen der Gesprächsführung und der Kommunikationstheorien;</li> <li>— breites und integriertes berufliches Wissen einschließlich der aktuellen fachlichen Entwicklung über Modelle zur Beteiligung und Einbeziehung von Eltern und Bezugspersonen in pädagogischen Prozessen (z. B. Empowerment);</li> <li>— breites und integriertes berufliches Wissen einschließlich der aktuellen fachlichen Entwicklung allgemeiner und regionaler Unterstützungssysteme für Familien und Bezugspersonen;</li> <li>— grundlegendes Wissen über nationale und internationale Konzepte und Modelle von Eltern- und Familienbildung.“ (S. 26)</li> </ul>	<p>Familiäre Lebenssituationen im Sozialraum allgemein und in Abhängigkeit kultureller/ethnischer Faktoren</p> <p>Modelle, Methoden und Formen der Bildungs- und Erziehungspartnerschaften</p> <p>Rechtliche und institutionelle Rahmenbedingungen der Elternarbeit</p> <p>Gesprächsführung und Kommunikationstheorien</p> <p>Modelle zur Partizipation von Eltern</p> <p>Unterstützungssysteme für Familien und Eltern</p> <p>Konzepte und Modelle der Eltern- und Familienbildung</p>	<p>Wissensanforderung</p>

	<p>„Die Absolventinnen und Absolventen verfügen über Fertigkeiten,  — individuell unterschiedliche Bedarfslagen und Ressourcen von Familien und Bezugspersonen festzustellen, methodisch zu beurteilen und auf dieser Grundlage strukturelle Rahmenbedingungen der Einrichtung zu überprüfen;  — Kommunikationsprozesse mit Eltern und anderen Bezugspersonen zu analysieren und Schlussfolgerungen für die weitere Zusammenarbeit zu ziehen und zu vertreten;  — eigene und fremd gesetzte Lern- und Arbeitsziele sowie externe Unterstützungssysteme hinsichtlich des Bedarfs methodisch zu überprüfen und zu beurteilen;  — fachübergreifend komplexe Sachverhalte methodisch zu strukturieren, zielgerichtet darzustellen und zu vertreten;  — kulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu verstehen, zu analysieren und in Beziehung zu den Erwartungen und Bedürfnissen von Familien mit und ohne Migrationshintergrund setzen zu können;  — die Vielfalt und Verschiedenheit kultureller und persönlicher Erziehungs- und Bildungsbedürfnisse zu berücksichtigen und zu vertreten.“  (S. 26f.)</p>	<p>Bedarfslagen und Ressourcen von Familien/Eltern erfassen und Rahmenbedingungen der Einrichtung beurteilen  Kommunikationsprozesse beurteilen</p> <p>Lern- und Arbeitsziele und externe Unterstützungssysteme kritisch beurteilen</p> <p>Sachverhalte strukturieren, darstellen und vertreten</p> <p>Kulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede erfassen und verstehen</p> <p>Vielfalt von Erziehungs- und Bildungsbedürfnissen beachten</p>	Verhaltensanforderung
	<p>„Die Absolventinnen und Absolventen verfügen über Fertigkeiten,  — im Rahmen der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft pädagogische Prozesse im Dialog mit Eltern zu planen und zu vertreten;  — Kommunikationsstrukturen zu konzipieren und zu planen, in denen sich formelle und informelle Kontakte sowie selbstorganisierte Treffpunkte und Elternengagement entfalten können;  — bei der Entwicklung bedarfsgerechter Angebote zur Elternbildung und Elternberatung unter Berücksichtigung der Lebenssituation und des sozialen Umfeldes mitzuwirken;  — interprofessionelle Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen und Diensten bedarfsgerecht sowie unter Berücksichtigung sozialräumlicher Bedingungen methodisch zu konzipieren und zu vertreten.“  (S. 27)</p>	<p>Bildungs- und Erziehungspartnerschaften dialogisch planen und gestalten</p> <p>Kommunikationsstrukturen planen und umsetzen</p> <p>Mitwirkung an Gestaltung bedarfsgerechter Angebote der Elternbildung und -beratung</p> <p>Kooperationen inhaltlich gestalten</p>	Verhaltensanforderung
	<p>„Die Absolventinnen und Absolventen verfügen über Fertigkeiten,  — vielfältige Formen und Räume der Begegnung und Verständigung mit Eltern und Bezugspersonen zu gestalten;  — Aktivitäten, thematische Angebote und Projekte gemeinsam mit anderen an der Erziehung Beteiligten zu organisieren und durchzuführen;  — Kontakte zu Eltern und Bezugspersonen aus vertrauten und frem-</p>	<p>Formen und Räume der Elternarbeit gestalten</p> <p>Aktivitäten, Projekte und Angebote mit Eltern organisieren und durchführen</p> <p>Kontakte zu Eltern herstellen</p>	Verhaltensanforderung

	<p>den Kulturen herzustellen, diese unter Nutzung der Vielfalt der Ressourcen im Alltag zur Mitwirkung zu aktivieren und aktiv zu unterstützen;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Entwicklungsschritte eines Kindes gegenüber den Eltern darzustellen und zu kommunizieren;</li> <li>— das methodische Handlungsrepertoire der Erwachsenenbildung zu nutzen;</li> <li>— Angebote im Bereich der Eltern- und Familienbildung zu organisieren und zu realisieren;</li> <li>— mit anderen Expertinnen und Experten zur Unterstützung und Beratung von Familien zusammenzuarbeiten sowie Kontakte zu Institutionen zu vermitteln.“ (ebd.)</li> </ul> <p>„Die Absolventinnen und Absolventen verfügen über Fertigkeiten, — gesetzte Ziele und initiierte Prozesse der Kooperation und Kommunikation methodisch und nach theoriegeleiteten Kriterien zu reflektieren und zu bewerten;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— die eigenen Fachkompetenzen und personalen Kompetenzen in Bezug auf die Arbeit mit Eltern und anderen Bezugspersonen zu reflektieren und weiterzuentwickeln;</li> <li>— sich selbst im eigenen kommunikativen Verhalten zu beobachten, kritisch zu reflektieren und weiterzuentwickeln;</li> <li>— die eigene personale Kompetenz im Umgang mit Eltern und in der Haltung ihnen gegenüber zu reflektieren und weiterzuentwickeln.“ (S. 27f.)</li> </ul> <p>„Die Absolventinnen und Absolventen verfügen über ein — integriertes berufliches Wissen über aktuelle fachliche Entwicklungen des Berufsfeldes und seiner gesellschaftlichen, rechtlichen und konzeptionellen Rahmenbedingungen;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— integriertes Fachwissen über die Rechtsgrundlagen und die Finanzierungsstrukturen frühpädagogischer Einrichtungen und ihre aktuelle Weiterentwicklung;</li> <li>— vertieftes fachtheoretisches Wissen zur Konzeptionsentwicklung;</li> <li>— exemplarisch vertieftes fachtheoretisches Wissen von verschiedenen Ansätzen des Qualitätsmanagements und seiner wissenschaftlichen Grundlagen;</li> <li>— breites und integriertes berufliches Wissen von Strukturen und Formen der Teamarbeit sowie weiteren Elementen der Organisationsentwicklung;</li> <li>— vertieftes fachtheoretisches Wissen über rechtliche Bestimmungen und Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland sowie über die Bedeutung und Aufgaben sozialer Leistungen für die lebensweltorientierte Arbeit.“ (S. 29)</li> </ul>	<p>Entwicklungsfortschritt des Adressaten gegenüber Eltern darstellen</p> <p>Methoden der Erwachsenenbildung anwenden</p> <p>Angebote der Eltern- und Familienbildung organisieren</p> <p>Kooperative Zusammenarbeit bei Unterstützung und Beratung von Eltern</p>	
		<p>Ziele und Prozesse der Kooperation beurteilen</p> <p>Fachkompetenzen reflektieren</p> <p>Eigenes Kommunikationsverhalten reflektieren</p> <p>Personale Kompetenz im Umgang mit Eltern reflektieren</p>	Verhaltensanforderung
		<p>Entwicklungen im Berufsfeld</p> <p>Rechtsgrundlagen und Finanzierungsstrukturen von Einrichtungen</p> <p>Konzeptionsentwicklung</p> <p>Ansätze des Qualitätsmanagements</p> <p>Strukturen und Formen der Teamarbeit</p> <p>Rechtliche Grundlagen und Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland</p>	Wissensanforderung

	<p>„Die Absolventinnen und Absolventen verfügen über Fertigkeiten,  — Veränderungen in den rechtlichen, finanziellen, gesellschaftlichen Rahmenbedingungen zu analysieren und als Grundlage konzeptioneller Entscheidungen zu beurteilen;  — konzeptionelle Entscheidungen vor diesem Hintergrund zu bewerten;  — den Stand der eigenen Teamsituation und der Organisationsabläufe auf der Grundlage von Kriterien zu analysieren und Bewertungen vorzunehmen;  — Verfahren der Qualitätsentwicklung und der Qualitätssicherung vor dem Hintergrund von Praxiserfahrungen einzuschätzen.“ (ebd.)</p> <p>„Die Absolventinnen und Absolventen verfügen über Fertigkeiten,  — regelmäßige Bedarfs- und Bestandsanalysen zu erstellen, um den institutionellen Kontext in die konzeptionelle Planung einzubeziehen;  — Qualitätsziele mit Qualitätskriterien für die eigene Organisation mit ihrem Kontext zu entwickeln und sich an der Planung des zeitlichen Ablaufs der Qualitätsentwicklung zu beteiligen;  — wesentliche Kriterien für die Planung von Prozessen im eigenen Team zu entwickeln;  — Arbeitsprozesse nach pädagogischen und organisatorischen Erfordernissen selbstständig zu planen;  — Elemente aus Konzepten der Qualitätsentwicklung und des Qualitätsmanagements sowie von Evaluationsverfahren für die eigene Einrichtung zu adaptieren.“ (S. 30)</p> <p>„Die Absolventinnen und Absolventen verfügen über Fertigkeiten,  — Konzeptionen gemeinsam mit dem Team zu entwickeln und reflektiert umzusetzen;  — Teamprozesse zu initiieren und gegebenenfalls (begleitende) Unterstützung anzufordern;  — Qualitätsziele im Rahmen der Qualitätsentwicklung in der Einrichtung zu implementieren.“ (ebd.)</p> <p>„Die Absolventinnen und Absolventen verfügen über die Fähigkeit,  — vereinbarte Qualitätsziele und deren Umsetzung durch das Team mithilfe von Dokumentationsverfahren zu überprüfen;  — die Ergebnisse der Teamentwicklung festzustellen und weitere Schritte methodisch zu erarbeiten;  — die Umsetzung des Qualitätsmanagements auf der Basis der aktuellen fachlichen Entwicklung zu überprüfen und gegebenenfalls anzupassen;  — die Umsetzung der Qualitätsziele festzustellen und in den erneuten Prozess der Entwicklung bewusst, zielgerichtet und reflektiert einzusteuern.“</p>	<p>Veränderungen der rechtliche, finanziellen, gesellschaftlichen Rahmenbedingungen bewerten</p> <p>Konzeptionelle Entscheidungen bewerten</p> <p>Teamsituation und Organisationsabläufe analysieren und bewerten</p> <p>Verfahren der Qualitätsentwicklung und -sicherung beurteilen</p> <p>Bedarfs- und Bestandsanalysen erstellen</p> <p>Qualitätsziele entwickeln und an Qualitätsentwicklungsprozessen beteiligen</p> <p>Kriterien der Teamarbeit entwickeln</p> <p>Arbeitsprozesse selbstständig planen</p> <p>Konzepte der Qualitätsentwicklung und des Qualitätsmanagements beachten</p> <p>Konzeptionen im Team entwickeln</p> <p>Teamprozesse initiieren</p> <p>Qualitätsziele implementieren</p> <p>Erreichung der Qualitätsziele überprüfen</p> <p>Teamentwicklung beurteilen</p> <p>Umgesetztes Qualitätsmanagement beurteilen</p> <p>Erreichung der Qualitätsziele erfassen</p> <p>Nachhaltigkeit von Qualitätsmanagement reflektieren</p>	<p>Verhaltensanforderung</p> <p>Verhaltensanforderung</p> <p>Verhaltensanforderung</p> <p>Verhaltensanforderung</p>
--	--	--	---



	<p>— die Nachhaltigkeit dieser Prozesse zu reflektieren.“ (ebd.)</p> <p>„Die Absolventinnen und Absolventen verfügen über ein  — grundlegendes berufliches Wissen über Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe und ihre Bedeutung als Bestandteil des Sozialraumes;  — integriertes Fachwissen über die Entwicklung von an Sozialräumen und Netzwerken orientierten sozialpädagogischen Handlungskonzepten;  — breites Spektrum an Wissen über Methoden sozialräumlicher und lebensweltbezogener Arbeit;  — breites und integriertes berufliches Wissen über Unterstützungssysteme;  — vertieftes fachtheoretisches Wissen über die Gestaltung von Übergängen anhand modellhafter Konzeptionen von Kooperation verschiedener sozialräumlicher Einrichtungen;  — wissenschaftlich fundiertes Wissen über Bindungsmuster und deren Bedeutung für die Transitionsprozesse;  — berufliches Wissen über Gemeinwesenarbeit als eine Methode der Sozialen Arbeit.“ (S. 31)</p> <p>„Die Absolventinnen und Absolventen verfügen über Fertigkeiten,  — Netzwerkstrukturen und Kooperationspartner zu erkennen und deren Relevanz für die eigenen Angebote und Zielgruppen einzuschätzen;  — Bindungs- und Transitionskonzepte in ihrer Reichweite einzuschätzen;  — die Position und den Status der Einrichtung in verschiedenen Netzwerken sowie deren Kooperationsziele zu analysieren sowie die Relevanz für die Entwicklung und Umsetzung eigener Ziele und Vorhaben einzuschätzen;  — vorhandene Strukturen auf förderliche und hinderliche Bedingungen im Transitionsprozess zu analysieren und ihre Wirkung einzuschätzen.“ (ebd.)</p> <p>„Die Absolventinnen und Absolventen verfügen über Fertigkeiten,  — die Rahmenbedingungen im örtlichen Gemeinwesen in das eigene Planungshandeln einzubeziehen;  — Übergänge systematisch aufgrund wissenschaftlicher Erkenntnisse und konzeptioneller Vorstellungen zu planen und alle Beteiligten in die Planung und deren einzelne Schritte einzubeziehen;  — sozialraumbezogene Projekte als Netzwerkpartner zu konzipieren;  — mit Kooperationspartnern und Einrichtungen im Sozialraum gemeinsam Handlungskonzepte zu entwickeln.“ (S. 32)</p>	<p>Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe im Sozialraum</p> <p>Entwicklung sozialraumorientierter Handlungskonzepte</p> <p>Methoden sozialräumlicher Arbeit</p> <p>Unterstützungssysteme im Sozialraum</p> <p>Gestaltung von Transitionen</p> <p>Bindungsmuster und ihre Bedeutung für Transitionen</p> <p>Gemeinwesenarbeit als Methode</p> <p>Netzwerkstrukturen und Kooperationspartner erkennen und beurteilen</p> <p>Bindungs- und Transitionskonzepte beurteilen</p> <p>Stellung der Einrichtung in Kooperation erfassen und analysieren</p> <p>Kooperationen auf Wirkung für Transition hin überprüfen</p> <p>Rahmenbedingungen des Sozialraums beachten</p> <p>Transitionen auf wissenschaftlich orientiert gestalten</p> <p>Sozialraumprojekte gestalten</p> <p>Gemeinsame Handlungskonzepte mit Kooperationspartnern entwickeln</p>	<p>Wissensanforderung</p> <p>Verhaltensanforderung</p> <p>Verhaltensanforderung</p>
--	---	--	---

	<p>„Die Absolventinnen und Absolventen verfügen über Fertigkeiten,  — sozialräumliche Projekte und Kooperationen im Kontext von Gemeinwesenarbeit mitzugestalten und mit zu verantworten;  — sozialpädagogisch relevante Ressourcen im Sozialraum zu erschließen;  — das eigene Spektrum an Angeboten in Kooperation mit Einrichtungen abzustimmen und zu erweitern;  — Übergänge systematisch aufgrund wissenschaftlicher Erkenntnisse und konzeptioneller Vorstellungen umzusetzen;  — abgestimmte Kooperationsziele aus Netzwerken in das eigene System zu integrieren.“ (ebd.)</p>	<p>Projekte und Kooperationen mitgestalten und mitverantworten  Ressourcen im Sozialraum erschließen  Angebote abstimmen und erweitern  Transitionen wissenschaftlich orientiert gestalten  Kooperationsziele in Einrichtung integrieren</p>	Verhaltensanforderung
Andres (2002)	<p>„Die Absolventinnen und Absolventen verfügen über Fertigkeiten, die Wirksamkeit sozialräumlicher Projekte und Kooperationen unter Berücksichtigung unterschiedlicher Maßstäbe zu beurteilen;  — die Umsetzung der eigenen sozialpädagogischen Handlungskonzepte im Kontext von Sozialraum und Netzwerk zu reflektieren sowie gegenüber der Fachöffentlichkeit zu vertreten;  — die Umsetzung und die Qualität der konzeptionellen Arbeit beim Übergang mithilfe vorhandener Kriterien zu überprüfen.“ (ebd.)</p>	<p>Wirksamkeit von Projekten und Kooperationen beurteilen  Umsetzung der Handlungskonzepte reflektieren  Qualität von Transitionsgestaltung überprüfen</p>	Verhaltensanforderung
	<p>„Beziehungen, die das Kind in der Kindertageseinrichtung aufbaut, Modelle, die ihm dort im Umgang mit Gefühlen angeboten werden, Verständnis, das ihm in seinen Angsten und Nöten entgegengebracht wird, und die Erfahrung, sich auf die Anerkennung, Unterstützung und Hilfe der Erzieherin verlassen zu können, bieten einem Kind mit negativen sozialen Erwartungsmustern die Möglichkeit, diese abzumildern, Vertrauen in sein Gegenüber zu entwickeln und wieder Zugang zu seinen Gefühlen zu bekommen“ (S. 393f.).</p>	<p>Verlässliche Bezugsperson für Adressaten sein  Prozess der emotionalen Bildung unterstützen und anregen</p>	Verhaltensanforderung
Laewen (2002)	<p>„Inhalte und Interessen, die [...] nicht die Interessen der Kinder sind, [...] werden erklärt und offen gelegt und nicht autoritär durchgesetzt“ (ebd., S. 406).</p>	<p>Demokratische und dialogische Haltung</p>	Verhaltensanforderung
Sylva et al. (2004)	<p>„[...] Erwachsene oft und weit reichend nicht in der Lage sind, die Formulierungen von Kindern [...] als solche wahrzunehmen, zu verstehen und angemessen zu beantworten“ (S. 91f.).  „In 'excellent' settings there were significantly more 'sustained shared thinking'<sup>1</sup> interactions occurring between staff and children than in 'good' settings. When this did occur, it extended children's thinking. Our investigations of adult-child interaction leads us to believe that periods of 'sustained shared thinking' are a necessary prerequisite for</p>	<p>Sprachliche Ausdrücke der Adressaten encodieren und darauf angemessen antworten  Hohes Maß an Partizipation gewährleisten</p>	Verhaltensanforderung

<sup>1</sup> "By this we mean an episode in which, two or more individuals 'work together' in an intellectual way to solve a problem, clarify a concept, evaluate activities, extend a narrative etc." (Sylva et al. 2004, S. 36).

	excellent early years practice, especially where this is also encouraged in the home through parent support“ (S. 36)		
	<p>”In ‘excellent’ case study settings, the importance of staff members extending child-initiated inter-actions was also clearly identified. In fact, almost half of all of the child-initiated episodes which contained intellectual challenge, included interventions from a staff member to extend the child’s thinking. The evidence also suggests that adult ‘modelling’ is often combined with more sustained periods of shared thinking, and that open-ended questioning is also associated with better cognitive achievement. [...] In the ‘excellent’ settings, the balance of who initiated the activities, staff or child, was very equal, revealing that the pedagogy of the excellent settings encourages children to initiate activities as often as the staff. Also, staff in excellent settings, regularly extend child initiated active-ties, but did not dominate them. [...] Adults need therefore, to create opportunities to extend child-initiated play as well as teacher-initiated group work, as both have been found to be important vehicles for promoting learning“ (S. 36f.).</p> <p>”The practice of adults ‘modelling’ (or demonstrating) positive attitudes, behaviours, and appropriate use of language, has also been identified as a valuable pedagogic strategy to be employed in early childhood“ (S. 37).</p> <p>”The excellent settings adopted discipline/behaviour policies that involve staff in supporting children in rationalising and talking through their conflicts. In other words a more problem solving approach was adopted“ (ebd.).</p> <p>”The excellent settings shared child-related information between parents and staff, and parents were often involved in decision making about their child’s learning programme. [...] The evidence suggests that the ‘excellent’ settings in disadvantaged areas recognise the importance of, and were pro-active in encouraging strong parental involvement in the educational process, by taking the time to share their curriculum, pedagogical strategies and educational aims with parents“ (S. 37f.).</p> <p>”The analysis has shown that practitioners’ knowledge and understanding of the particular curriculum area that is being addressed are vital. [...] Moreover we found, crucially, that the most ‘effective’ educators also demonstrated a knowledge and understanding of what part of that content was most relevant to the needs of the children. They were also able to draw upon knowledge of the pedagogical strategies found to be most effective in teaching any particular content“ (S. 38).</p>	Kindliches Denkvermögen gezielt erweitern	Verhaltensanforderung
		Als Vorbild agieren	Verhaltensanforderung
		Konfliktkompetenz der Adressaten unterstützen	Verhaltensanforderung
		Partizipation der Eltern gewährleisten	Verhaltensanforderung
		Inhalte des Bildungsplans	Wissensanforderung

BAG LJÄ (2005)	<p>„Fachkräfte in der Kinder- und Jugendhilfe müssen über Kenntnisse und Handlungskompetenzen in den verschiedenen Referenzsystemen der Adressaten wie Familie, Kindertageseinrichtungen, Schule, peer groups, Gemeinwesen verfügen. [...] Hierzu gehören insbesondere: — die Steuerung und Gestaltung von teamorientierten Prozessen in der Leistungserbringung, — die adressatenorientierte Durchführung von Mediationsprozessen in den jeweils bedeutenden Referenzsystemen, — Kenntnisse über die rechtlichen, organisatorischen, administrativen und fiskalischen Funktionen und Verknüpfung der verschiedenen Sozialleistungssysteme, — die Fähigkeit, die für die Leistungserbringung unterstützenden Ressourcen in den Primär- und Nachbarschaftssystemen zu erkennen und zu erschließen sowie die Möglichkeiten und Chancen des ehrenamtlichen Engagements zielorientiert und im jeweils fachlich vertretbarem Umfang systematisch in die Leistungserbringung einzubeziehen, — die Kompetenz, auf der Basis fachlicher Kenntnisse, Kriterien und Handlungsgrundlagen Entscheidungen über den Einsatz von kurzfristigen Interventionen als Impuls für die Selbststeuerung der Adressaten zu treffen oder die Bereitstellung erforderlicher langfristiger Hilfsangebote im Einzelfall zu gewährleisten, — Kompetenzen in der Koordination der individuellen Hilfeplanung nach § 36 SGB VIII und in der einzelfallübergreifenden Organisation von Partizipationsprozessen im sozialen Umfeld, — die Verfügbarkeit eines komplexen Methodenrepertoires zur Durchführung von Partizipationsverfahren mit unterschiedlichen Adressaten (Gruppen), — Beurteilungsmaßstäbe und Entscheidungskriterien über die Realisierbarkeit und Sinnhaftigkeit von Art, Umfang, Methodik und Qualität von Partizipationsprozessen sowie Kenntnisse über Formen geeigneter Evaluationsverfahren, — Organisation von altersbezogenen Bildungsprozessen.“ (S. 10f.)</p>	<p>Gestaltung von Teamarbeit</p> <p>Mediationsprozesse gestalten</p> <p>Funktionen der Sozialleistungssysteme</p> <p>Unterstützende Ressourcen erkennen und nutzen</p> <p>Entscheidungen über kurz- und langfristige Interventionen und Angebote treffen</p> <p>Koordination der individuellen Hilfeplanung</p> <p>Vielfältiges Methodenrepertoire nutzen</p> <p>Kriteriengeleitete Beurteilung von Partizipationsprozessen</p> <p>Adressatenbezogene Gestaltung von Bildungsprozessen</p>	Verhaltensanforderung
	<p>„Die Nachfrageermittlung und Problemanalyse mit den Betroffenen setzt zunächst grundlegende, die eigene Lebenswelt, die Muster des eigenen Sprechens, Denkens und Fühlens überschreitende kommunikative Fähigkeiten voraus. Dazu gehört die Kompetenz, die eigenen Einstellungen, Wahrnehmungen und Handlungsformen und die eigene Geschlechterrolle zu reflektieren sowie die des Gegenübers zu verstehen.“ (S. 11)</p> <p>„Wer in der Jugendhilfe verantwortlich tätig ist, bedarf deshalb der Fähigkeit, komplexe soziale und individuelle Problemzusammenhänge analysieren und konkrete Veränderungsperspektiven entwickeln zu</p>	<p>Professionelle Gesprächsführung</p> <p>Einstellungen, Wahrnehmungen, Handlungsformen und Geschlechterrolle reflektieren</p> <p>Problemzusammenhänge erfassen und analysieren</p>	<p>Verhaltensanforderung</p> <p>Verhaltensanforderung</p>



Flad, Schneider & Treptow (2008)	<p>Die von Fachkräften für notwendig erachteten Kompetenzanforderungen lassen sich folgendermaßen differenzieren:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Haltung und Persönlichkeit: Um in der Jugendhilfe bzw. Jugendsozialarbeit kompetent arbeiten zu können, brauche es ‚gefestigte Persönlichkeiten‘, die authentisches Interesse an Jugendlichen, Lust und Freude an pädagogischer Arbeit haben. [...]</li> <li>— Zentrale Fähigkeiten – Interaktionen gestalten können: [...] Erforderlich ist ein an Verständigung orientierter Umgang mit Adressaten, Kolleginnen und Kollegen sowie mit externen Kooperationspartnern: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Sozialpädagogische Arbeit mit verschiedenen Adressaten erfordert Wahrnehmungsfähigkeiten, [...] zur Aushandlung gemeinsam geteilter Ziele und Lösungswege.</li> <li>○ Für organisationsinterne Interaktionen werden Team- und Konfliktfähigkeit sowie Flexibilität [...] vorausgesetzt. [...]</li> <li>○ Der Umgang mit externen Bezugspersonen und Kooperationspartnern verlangt Fähigkeiten, die [...] Aushandlungsprozesse sowie Kompromiss-schließungen zur Herstellung einer gemeinsamen Arbeitsgrundlage ermöglichen. [...]</li> </ul> </li> <li>— Selbstorganisierte Reflexivität: Pädagogisches Handeln setzt Selbststrukturierungsfähigkeiten, Entscheidungsvermögen sowie Reflexion möglicher Fehler voraus. [...]“ (S. 229ff.).</li> </ul>	<p>Selbstbewusstsein und authentisches Auftreten</p> <hr/> <p>Wahrnehmung der Adressaten</p> <hr/> <p>Gestaltung von Aushandlungen und Kompromissen</p> <hr/> <p>Konfliktfähigkeit</p> <hr/> <p>Selbststrukturierungs- und Selbstbeobachtungsfähigkeit</p>	Verhaltensanforderung
Behr, Hoffmann & Rauschenbach (1999)	<p>„Durch das rechtliche Profil und die Funktionen des/der HeimerzieherIn – wie Schutz, Betreuung-, Versorgungs-, Familiensatz – unterscheidet sich dieses Arbeitsfeld sowohl von Kindertageseinrichtungen als auch der Jugendarbeit, da die MitarbeiterInnen während des Heimaufenthalts als wichtige Bezugsperson viel umfassender für die Entwicklung der Heranwachsenden (etwa bei der Befriedigung der emotionalen Bedürfnisse [...] verantwortlich sind“ (S. 97).</p> <p>„Konsens besteht [...] darüber, daß [sic] für die hauptberufliche Mitarbeit fundierte inhaltliche und methodische Fachkenntnisse erforderlich sind, um den Anforderungen in der Bildungs-, Beratungs-, Umweltaarbeit etc. gerecht zu werden. [...] Neben dem Fachwissen und einem breitgefächerten methodischen Handwerkszeug sind aber auch Kooperationsbereitschaft, die Fähigkeit zu Teamarbeit oder [...] Engagement, [...] Improvisationstalent und Empathie [...] erforderlich“ (S. 122f.).</p> <p>„Aber die beschriebenen Strategien professioneller Bewältigung durch gleichzeitige Distanznahme scheinen nicht anwendbar: Wer unversorgte Kinder zu versorgen hat, seelisch verletzte Kinder aufzufangen hat, kann sich auf keine neutrale Rolle professioneller Objektivität zurückziehen, auf unmittelbaren Eingriff in die Realität der Betroffenen nicht</p>	Verantwortung übernehmen für Entwicklung der Adressaten	Verhaltensanforderung
		<p>Methodisches Kenntnisse der Bildungs-, Beratungs- und Umweltaarbeit</p> <hr/> <p>Kooperationsbereitschaft</p> <hr/> <p>Teamfähigkeit</p> <hr/> <p>Improvisationstalent</p> <hr/> <p>Empathievermögen</p>	Wissensanforderung
Müller (2012)		Wahrung von Nähe und Distanz	Verhaltensanforderung

	<p>verzichten. [...] Wer sich auf das reine Dienstleistungsmodell zurückziehen möchte und nur das anbietet, was auch die Kinder, Jugendlichen und Eltern selbst wünschen, kann sich leicht in der Rolle des Trotzels vom Dienst wiederfinden, der es allen recht zu machen versucht und keinem hilft. [...] Der [...] therapeutische Weg [...] wäre eine Lösung, wenn gezeigt werden könnte, wie in der Heimerziehung Reflexionsräume geschaffen werden können, in denen Betreuer und Jugendliche Abstand von ihrer immer wieder unerträglichen Nähe gewinnen können [...]“ (S. 151ff.)</p>	Erfassung der Bildungsthemen und geben von bildungsförderlichen Antworten	Verhaltensanforderung
Müller, Schmidt & Schulz (2008)	<p>„Die Schwierigkeit, die Grenze zwischen professioneller Aufgabe und privater Angelegenheit zu ziehen, besteht darin, dass einerseits die Jugendlichen, insbesondere in ihrer Unsicherheit in allen Fragen von Sexualität und Beziehungen, erwachsene Gesprächspartner suchen, die keine ‚Lehrer-antworten‘ geben, sondern Antworten, die ihnen ein Gegenüber für [...] [...] Urteilsbildung‘ geben, dass Gleichaltrige allein nicht bieten können. Insofern gehört es zum Job, [...] ehrlich nach eigenem Empfinden und auf gleicher Augenhöhe zu antworten“ (S. 67f.).</p>		Verhaltensanforderung
Thole & Küster (2002)	<p>„die symbolischen Codes von Kindern und Jugendlichen zu verstehen und sie adäquat kommunizieren zu können“ (S. 176).</p>	Sprache der Adressaten encodieren und angemessen sprachlich antworten	Verhaltensanforderung
	<p>„Die außerschulische Kinder- und Jugendarbeit – die Sozialpädagogik des Kindes- und Jugendalters – verlangt von ihren MitarbeiterInnen für das »Tun« neben Authentizität auch [...]</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— handwerkliche, sportliche und kulturelle Kompetenzen und spielerisches Geschick, etwa beim Tischfußball und Tischtennis spielen, um mit den Kindern und Jugendlichen in eine kreative und produktorientierte Auseinandersetzung treten zu können;</li> <li>— rhetorische Fähigkeiten, um Anliegen und Ziele öffentlich verständlich vorstellen [...] und pädagogische Inhalte auch politisch begründen und argumentativ abstützen zu können;</li> <li>— schriftliche Ausdrucksfähigkeiten, um zum Beispiel Presseberichte und Konzeptionen so verfassen zu können, dass sie einerseits in der Fachdiskussion und andererseits von der Öffentlichkeit verstanden werden können;</li> <li>— Rollenflexibilität, um zum Beispiel in einer Kinder- und Jugendhilfeausschusssitzung sprachlich und habituell entsprechend den dortigen Regeln auftreten zu können, um hier nicht auf den symbolischen und habituellen Stil, der gegenüber und im Kontakt mit den Kindern und Jugendlichen routiniert wurde, angewiesen zu bleiben;</li> <li>— situationsangemessene Spontanität;</li> <li>— empathische, biografie- und ethnografieorientierte Wahrnehmungs-</li> </ul>	<p>Handwerkliche, sportliche und kulturelle Fertigkeiten</p> <p>Rhetorische Fähigkeiten und Argumentationsfähigkeit</p> <p>Schriftsprachliche Kompetenzen</p> <p>Rollenflexibilität</p> <p>Spontanität</p> <p>Beratungsfähigkeiten</p> <p>Empathievermögen und Wahrnehmungsfähigkeit</p> <p>Organisations- und Planungsvermögen</p> <p>Kooperationsfähigkeit</p>	Verhaltensanforderung

Gadow et al. (2013)	<p>Verstehens- und Beratungskompetenz;  — Organisations-, Planungs-, Verwaltungs-, Erziehungs- und Kooperations-  » können« (ebd., S. 176f.).</p> <p>„Bedingt sind diese Schwierigkeiten im Umgang mit Eltern auch durch die Ausbildungsinhalte, da immer noch fast ausschließlich auf die pädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen fokussiert wird und spezifische Methoden der Erwachsenenbildung, wie sie für die Zusammenarbeit mit Eltern erforderlich sind, eher randständig thematisiert werden [...]“ (S. 289ff.).</p>		
		Methoden der Erwachsenenbildung	Wissensanforderung
		Methoden der Erwachsenenbildung anwenden	Verhaltensanforderung



## Anhang VI: Übersicht des hergeleiteten Aufbaus der Aufgabenbereiche Bildung, Erziehung und Betreuung

Die nachstehenden Tabellen VI.1 bis VI.3 fassen den in 4.2.1 erarbeiteten und beschriebenen Aufbau der drei Aufgabenkomplexe „Erziehung“, „Betreuung“ und „Begleitung von Entwicklungs- und Bildungsprozessen“ zusammen.

Tabelle VI.1: Zuordnung der ermittelten Teilaufgaben und Kompetenzanforderungen zum Aufgabenbereich „Betreuung“

Ermittelte Teilaufgaben	Aspekte der Teilaufgaben	Aus der Analyse resultierende Spezifizierungen der Kompetenzanforderungen
Pädagogische Beziehungen gestalten	Wahrung der pädagogischen Grundhaltung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• empathisches, wertschätzendes und respektvolles Auftreten</li> <li>• dem Adressaten emotional zugewandt und im Umgang mit ihm geduldig und verständnisvoll sein</li> <li>• ein für die pädagogische Beziehung geeignetes Maß von Nähe und Distanz finden</li> <li>• transparent und demokratisch handeln</li> <li>• selbstbewusst auftreten</li> <li>• Verantwortung übernehmen</li> <li>• als Vorbild agieren</li> </ul>
	Aufbau und Festigung der pädagogischen Beziehung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bindungen, Beziehungsmuster und Beziehungsprozesse               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ analysieren</li> <li>○ anhand theoretischer Modell beschreiben</li> <li>○ geeignete Handlungsmaßnahmen ableiten</li> </ul> </li> <li>• Adressaten und andere am pädagogischen Prozess partizipieren lassen</li> <li>• verschiedene Rollen im Arbeitsalltag übernehmen (Rollenflexibilität)</li> </ul>
	Gruppen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gruppendynamik, -verhalten, -beziehungen und -prozesse analysieren und beurteilen</li> <li>• Gruppenverhalten unter der genderperspektive bewerten und zielführende pädagogische Maßnahmen entwickeln und umsetzen</li> <li>• pädagogische Gruppen leiten</li> <li>• mit der gesamten Gruppe und Einzelnen darin pädagogisch arbeiten</li> </ul>
	Adressaten wahrnehmen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erkennen und Analysieren von Bedürfnissen</li> </ul>
	Pädagogische Gespräche führen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kommunikations- und Interaktionsprozesse anhand theoretischer Modelle beschreiben, analysieren und beurteilen</li> <li>• verbale und nonverbale Kommunikationsmittel zielbezogen und situationsorientiert einsetzen und weiterentwickeln</li> <li>• symbolische Codes von Adressaten verstehen und adäquat kommunizieren können</li> <li>• Ich-Botschaften formulieren</li> </ul>
	Umgang mit Konflikten	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Konflikte erkennen, analysieren und damit professionell umgehen</li> <li>• partizipatorisch ressourcenorientierte Lösungsstrategien entwickeln</li> <li>• Aushandlungen gestalten und moderieren</li> <li>• Adressaten unterstützen, Konflikte selbstständig zu lösen</li> <li>• Mediationsprozesse adressatengerecht durchführen</li> </ul>
Das pädagogische		<ul style="list-style-type: none"> <li>• methodengeleitete Reflexion des eigenen</li> </ul>

sche Handeln reflektieren		<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Handelns und der Fachkompetenzen unter Bezugnahme auf verwendete Konzepte, Methoden und Materialien;</li> <li>○ Kommunikationsverhaltens</li> <li>○ persönlichen Einflusses auf Adressaten</li> </ul>
Adressaten unterstützen	Umgang mit und Prävention von Erkrankungen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Einhaltung rechtlicher Vorgaben überprüfen</li> <li>• hygienische Maßnahmen und Maßnahmen zur Sicherung von Gesundheit einleiten und begleiten</li> </ul>
	Existenzielle Grundfragen und Lebenskrisen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Notlagen und kritische Lebensereignisse in ihren Entstehungsbedingungen analysieren</li> <li>• Lebenswelten analysieren und Fördermöglichkeiten bzw. Unterstützungsprozesse planen und gestalten</li> <li>• Ressourcen im Sozialraum erschließen</li> <li>• Maßnahmen der individuellen Hilfeplanung mitgestalten</li> <li>• einleiten von <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Maßnahmen des Kinder- und Jugendschutzes;</li> <li>○ Schutzmaßnahmen.</li> </ul> </li> <li>• persönliche Grenzen erkennen und auf fachkompetente Unterstützung verweisen</li> <li>• Erkennen von Abweichungen im Sozial- und Leistungsverhalten</li> </ul>
Mit Sorgeberechtigten und Angehörigen zusammenarbeiten		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bedarfslagen, Lebenssituation und Ressourcen von Sorgeberechtigten/Angehörigen analysieren und bewerten</li> <li>• Sorgeberechtigte/Angehörige beraten, Inhalte vermitteln und bei der Wahrnehmung ihrer Erziehungsaufgaben unterstützen</li> <li>• Handlungskonzepte der Elternarbeit erstellen</li> <li>• Bildungs- und Erziehungspartnerschaften initiieren und pflegen</li> <li>• bedarfsgerechte Angebote der Elternbildung planen und organisieren</li> <li>• Entwicklungsfortschritte und -bedarfe des Adressaten kommunizieren</li> <li>• Methoden der Erwachsenenbildung situationsangemessen einsetzen</li> </ul>
Die pädagogische Arbeit in der Einrichtung gestalten und Qualität sichern	Teamarbeit	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zusammenarbeit im Team</li> <li>• Inhalte vermitteln</li> </ul>
	Einrichtungskonzeption	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Einrichtungskonzeptionen hinsichtlich geltender Qualitätsstandards und gesetzlicher Vorgaben analysieren</li> <li>• an der Weiterentwicklung der Einrichtungskonzeption mitarbeiten</li> <li>• Konzeptionen an den Lebenswelten von Kindern ausrichten</li> </ul>
	Qualitätsmanagement	<ul style="list-style-type: none"> <li>• das Qualitätsmanagement der Einrichtung fachlich beurteilen und weiterentwickeln</li> <li>• Konzepte der Qualitätsentwicklung in der eigenen Einrichtung anwenden</li> <li>• Instrumente der Qualitätssicherung einsetzen</li> <li>• an Bedarfs- und Bestandsanalysen mitarbeiten</li> </ul>
Mit anderen Institutionen kooperieren		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Handlungsansätze und Konzeptionen für Kooperation erarbeiten</li> <li>• Kooperationen initiieren und gestalten</li> <li>• lokale Planungsprozessen mitgestalten</li> </ul>
Arbeitnehmerische Rahmenbedingungen beachten	Rechtliche Rahmenbedingungen	
	Persönliche Gesundheit	

Tabelle VI.2: Zuordnung der ermittelten Teilaufgaben und Kompetenzanforderungen zum Aufgabenbereich „Begleitung von Bildungs- und Entwicklungsprozessen“

Ermittelte Teilaufgabe	Aspekte der Teilaufgabe	Aus der Analyse resultierende Spezifizierungen der Kompetenzanforderungen
Entwicklungs- und Bildungsprozesse analysieren und fachlich beurteilen		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren anwenden</li> <li>• Entwicklungsbedingungen und Entwicklungsstand erfassen und fachlich bewerten</li> <li>• Bedeutung der Interessen und Potenziale von Adressaten für Bildungs- und Entwicklungsprozesse beurteilen</li> <li>• Entstehungsbedingungen von Abweichungen im Leistungs- und Sozialverhalten analysieren und geeignete Lösungsansätze entwickeln</li> </ul>
Entwicklungsprozesse gestalten		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entwicklungsprozesse unter Beachtung der Einflussfaktoren planen und gestalten</li> <li>• Begleitung der kognitiven und sozialen Entwicklung</li> <li>• das kindliche Denkvermögen erweitern</li> <li>• die Entwicklung der Sozialkompetenz unterstützen</li> <li>• Förderung der körperlichen und motorischen Leistungsfähigkeit</li> <li>• didaktisch-methodische Förderung, Begleitung und Initiierung von Entwicklungsprozessen der Adressaten</li> <li>• individuelle Entwicklungsprozesse ressourcenorientiert gestalten</li> </ul>
	Genderorientierung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Angebote zur Entwicklung genderbezogener kulturell-kreativer Kompetenzen unterbreiten</li> <li>• Gruppenverhalten unter der genderperspektive bewerten und zielführende pädagogische Maßnahmen entwickeln und umsetzen</li> </ul>
	Inklusion	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wert- und Normvielfalt akzeptieren und respektieren</li> </ul>
	Transitionen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Übergänge auf Basis wissenschaftlicher Erkenntnisse und der Einrichtungskonzeption systematisch planen und gestalten</li> </ul>
Bildungsprozesse begleiten und fördern		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bildungsprozesse beobachten und dokumentieren</li> <li>• Interessen, Potenziale und Bildungsthemen der Adressaten erkennen/wahrnehmen und ihre Bedeutung für Bildungsprozesse beurteilen</li> <li>• Ideen und Interessen der Adressaten Raum geben</li> <li>• bildungsförderliche Antworten auf Themen der Adressaten geben</li> <li>• Bildungsanlässe und Lernchancen erkennen und initiieren</li> <li>• Bildungs- und Selbstbildungsprozesse auf Grundlage der Analyse von Lebenswelten, Lebenssituationen und Entwicklungsbesonderheiten initiieren und unterstützen.</li> <li>• Lernumgebungen (Innen- und Außenräume) (bildungs-/entwicklungs-)fördernd gestalten</li> <li>• didaktisch-methodische Konzepte bei der Planung von Lernumgebungen, Bildungssituationen und Fördermaßnahmen fachlich begründet einsetzen</li> <li>• Bildungsplanungen gemeinsam im Team entwickeln und reflektiert umsetzen</li> <li>• pädagogische Maßnahmen und Angebote partizipativ mit Adressaten/Sorgeberechtigten gestalten (planen, durchführen)</li> <li>• Medien einsetzen</li> <li>• individuelle Lern- und Bildungsprozesse ressourcen- und entwicklungsorientiert begleiten</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Begabungen und Talente fördern</li> <li>• pädagogische Angebote auf Grundlage von Bildungsplan, Einrichtungskonzeption und Beobachtungen der Bildungs- und Entwicklungsprozesse planen und gestalten</li> <li>• auf folgende Bereiche eingehen: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ ethische Bildung;</li> <li>○ kulturell-kreative Kompetenzen;</li> <li>○ emotionale Bildung;</li> <li>○ mathematisch-naturwissenschaftliche-technische Bildung.</li> </ul> </li> <li>• pädagogische Maßnahmen/Angebote dokumentieren und reflektieren</li> </ul>
--	--	---

Tabelle VI.3: Zuordnung der ermittelten Teilaufgaben und Kompetenzanforderungen zum Aufgabenbereich „Erziehung“

<b>Ermittelte Teilaufgabe</b>	<b>Aspekte der Teilaufgabe</b>	<b>Aus der Analyse resultierende Spezifizierungen der Kompetenzanforderungen</b>
Erziehungs- und Sozialisationsfaktoren analysieren und bewerten		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Einflussfaktoren der Erziehung und Sozialisation in den verschiedenen Lebenswelten des Adressaten erfassen und bewerten</li> <li>• Sozialisationsprozesse analysieren und beurteilen</li> <li>• Erziehungsprozesse analysieren und beurteilen</li> <li>• Einflussfaktoren auf das Verhalten und Erleben von Adressaten analysieren und fachlich bewerten</li> </ul>
Erzieherische Maßnahmen gestalten		<ul style="list-style-type: none"> <li>• erzieherische Maßnahmen, Präventions- und Kompensationsmaßnahmen unter Bezugnahme auf die Lebenswelt des Adressaten entwickeln</li> <li>• Erziehungsprozesse partizipativ mit allen Beteiligten gestalten</li> <li>• soziales Lernen kontextbezogen durch Gruppenaktivität und gruppenbezogene Angebote</li> </ul>

## Anhang VII: Ergebnisse der Zuordnung von Inhalts- und Verhaltensaspekten zu den Aufgabenkomplexen und ihren Teilaufgaben<sup>7</sup>

Tabelle VII.1: Zuordnung der ermittelten und ergänzten Inhalts- und Verhaltensaspekte zu den Teilaufgaben im Aufgabenbereich „Betreuung“

Ermittelte Teilaufgaben	Identifizierte Aspekte der Teilaufgaben	Inhalts- und Verhaltensaspekte
Pädagogische Beziehungen gestalten	Wahrung der pädagogischen Grundhaltung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• begriffliche Bestimmung von Empathie, Wertschätzung, emotionaler Zuwendung, Kongruenz (Merkmale, Verhaltenscharakteristik) (vgl. von Spiegel 2013, S. 90; Stimmer 2012, S. 233ff.; Preis 2002, S. 148f.)</li> <li>• Problematik von und Anforderungen an Nähe und Distanz (vgl. Müller 2012, S. 151ff.; Thiersch 2012, S. 38)</li> <li>• Einflussfaktoren auf die pädagogische Grundhaltung (vgl. u.a. von Spiegel 2013, S. 93)</li> <li>• Bedeutung der Vorbildwirkung (vgl. KMK 2011b, S. 11)</li> <li>• Bedeutung von Verantwortungsübernahme (vgl. SMK 2008a, S. 5)</li> <li>• Methoden zur Wahrnehmung und dem professionellen Umgang mit Emotionen (vgl. von Spiegel 2013, S. 89)</li> </ul>
	Aufbau und Festigung der pädagogischen Beziehung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• empathisches, wertschätzendes und respektvolles Auftreten (vgl. KMK 2013, S. 22)</li> <li>• dem Adressaten emotional zugewandt und im Umgang mit ihm geduldig und verständnisvoll sein (vgl. Andres 2002, S. 398f.)</li> <li>• ein für die pädagogische Beziehung geeignetes Maß von Nähe und Distanz finden (vgl. Dörr &amp; Müller 2012, S. 7)</li> <li>• transparent und demokratisch handeln (vgl. Autorengruppe Fachschulwesen 2011, S. 16)</li> <li>• selbstbewusst auftreten (vgl. Flad, Schneider &amp; Treptow 2008, S. 229)</li> <li>• Verantwortung übernehmen (vgl. SMK 2008a, S. 5)</li> <li>• Vorbildfunktion übernehmen (vgl. KMK 2011b, S. 11)</li> <li>• Wahrnehmung und reflektierter Umgang mit Emotionen gegenüber Adressaten (vgl. von Spiegel 2013, S. 89)</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bindungstheorien (vgl. KMK 2011b, S. 13; SMK 2008a, S. 16)</li> <li>• Methoden der Beziehungsgestaltung (vgl. KMK 2011b, S. 13)</li> <li>• Faktoren einer entwicklungsfördernden Beziehungsgestaltung (vgl. Autorengruppe Fachschulwesen 2011, S. 18; Ruoff &amp; Gollwitzer 2002, S. 27)</li> <li>• Rollen und Rollentheorien (vgl. Autorengruppe Fachschulwesen 2011, S. 23)</li> <li>• Einflussfaktoren einer stabilen pädagogischen Beziehung</li> <li>• Bedeutung von Beziehungskontinuität (vgl. Ruoff &amp; Gollwitzer 2002, S. 27f.)</li> <li>• Inhalte, Relevanz von sowie Konsequenzen bei Nichtbeachtung rechtlicher Rahmenbedingungen der Beziehungsgestaltung (Schweigepflicht, Anzeigepflicht, Fürsorge- und Aufsichtspflicht) (vgl. Mürbe 2010, S. 99ff.; SMK 2008a, S. 13; Stimmer 2012, S. 149ff.; Trenczek &amp; Tammen 2008, S. 296ff.)</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bindungsverhalten analysieren und bewerten (vgl. SMK 2008a, S. 16)</li> <li>• Bindungsverhalten und Einflussfaktoren auf Beziehungen beim Aufbau der pädagogischen Beziehung berücksichtigen (u.a. methodisch)</li> </ul>

<sup>7</sup> In den Tabellen aufgeführte Inhalts- oder Verhaltensaspekte, zu denen keine explizite Quellenangabe gemacht wurde, sind logisch anhand der analysierten Literatur abgeleitet.

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Beziehungsprozesse analysieren, beschreiben und bewerten (vgl. Autorengruppe Fachschulwesen 2011, S. 23)</li> <li>• flexible Übernahme verschiedener Rollen (vgl. Thole &amp; Küster 2002, S. 177)</li> <li>• pädagogische Interaktionen partizipativ gestalten (vgl. KMK 2011b, S. 5)</li> <li>• persönliche Bedingungen für eine Beziehungskontinuität erfüllen (vgl. Ruoff &amp; Gollwitzer 2002, S. 27ff.)</li> <li>• rechtliche Rahmenbedingungen berücksichtigen (vgl. SMK 2008a, S. 13; Stimmer 2012, S. 149ff.)</li> <li>• Aufbau und professionelle Gestaltung von Beziehungen (vgl. KMK 2011b, S. 11)</li> </ul>
	Gruppen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Methoden der Gruppenarbeit (vgl. KMK 2011b, S. 19; SMK 2008a, S. 17)</li> <li>• Entstehung von Gruppen und Entwicklungsverläufe (vgl. Barth, Bernitzke &amp; Fischer 2010, S. 337ff.; SMK 2008a, S. 17)</li> <li>• entwicklungsbedingtes Verhalten in Gruppen und dessen Bedingungsfaktoren (vgl. KMK 2011b, S. 19; Autorengruppe Fachschulwesen 2011, S. 23)</li> <li>• gruppendynamische Prozesse und ihr Einfluss auf die pädagogische Arbeit in Gruppen (vgl. Autorengruppe Fachschulwesen 2011, S. 23)</li> <li>• didaktisch-methodisches Wissen zur Beziehungsgestaltung in Kleingruppen (vgl. Autorengruppe Fachschulwesen 2011, S. 23)</li> <li>• Methoden der Leitung von Gruppen (SMK 2008a, S. 17)</li> <li>• Methoden der Analyse und Dokumentation von Gruppenprozessen (vgl. Barth, Bernitzke &amp; Fischer 2010, S. 330ff.; SMK 2008a, S. 17 und S. 23)</li> <li>• methodische Unterstützung von Gruppenprozessen (vgl. SMK 2008a, S. 17)</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gruppenverhalten analysieren und fachlich bewerten (vgl. SMK 2008a, S. 16f.)</li> <li>• Gestaltung einer Beziehung zu einer Gruppe unter Berücksichtigung der beeinflussenden Faktoren</li> <li>• eine Gruppe pädagogisch leiten (vgl. Autorengruppe Fachschulwesen 2011, S. 16f.)</li> <li>• Methoden zur Unterstützung von Gruppenprozessen anwenden (vgl. SMK 2008a, S. 17)</li> <li>• Gruppenkonstellationen für die pädagogische Arbeit nutzen (vgl. Autorengruppe Fachschulwesen 2011, S. 24)</li> </ul>
	Adressaten wahrnehmen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Methoden zur Sensibilisierung der Wahrnehmung (Müller, Schmidt &amp; Schulz 2008, S. 57ff.)</li> <li>• Methoden zum Erkennen von Bedürfnissen</li> <li>• Ausdrucksweisen von Bedürfnissen in verschiedenen Altersgruppen (vgl. KMK 2011b, S. 21)</li> <li>• Merkmale menschlicher Wahrnehmung (vgl. SMK 2008a, S. 23)</li> <li>• Wahrnehmungsfehler und Einflussfaktoren der Wahrnehmung (vgl. Böcher 2010, S. 108; SMK 2008a, S. 23)</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• emotionale Äußerungen, Reaktionen und Bedürfnisse wahrnehmen (vgl. Andres 2002, S. 391; KMK 2013, S. 21; SMK 2008a, S. 19)</li> <li>• auf Äußerungen, Reaktionen und Bedürfnisse des Adressaten eingehen (vgl. Andres 2002, S. 390ff.)</li> </ul>
	Pädagogische Gespräche führen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Einflussfaktoren der Kommunikation (vgl. KMK 2011b, S. 13; Autorengruppe Fachschulwesen 2011, S. 18)</li> <li>• Methoden der Gesprächsführung (vgl. KMK 2011b, S. 21, Autorengruppe Fachschulwesen 2011, S. 26; Robert Bosch Stiftung 2011, S. 68)</li> <li>• Kommunikationsmodelle und -theorien (vgl. Autorengruppe Fachschulwesen 2011, S. 18 und S. 26; vgl. KMK 2011b, S. 21; Robert Bosch Stiftung 2011, S. 68)</li> <li>• Bedeutung und Methoden des dialogischen Verstehens</li> </ul>

		(vgl. von Spiegel 2013, S. 92)
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aktivierung von Wissen über Kommunikation und Kommunikationsformen im Gespräch (vgl. Thole &amp; Küster 2002, S. 176)</li> <li>• Kommunikations- und Interaktionsprozesse anhand theoretischer Modelle beschreiben, analysieren und beurteilen (vgl. KMK 2011b, S. 14)</li> <li>• verbale und nonverbale Kommunikationsmittel zielbezogen und situationsorientiert einsetzen und weiterentwickeln (vgl. Becker-Mrotzek &amp; Brümmer 2009b, S. 33)</li> <li>• symbolische Codes von Adressaten verstehen und adäquat kommunizieren können (vgl. Hartung 2009, S. 50ff.; Thole &amp; Küster 2002, S. 176)</li> <li>• Ich-Botschaften formulieren (vgl. Andres 2002, S. 400)</li> </ul>
	Umgang mit Konflikten	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Konflikte und Konfliktlösungsstrategien (vgl. Preis 2002, S. 146; Sturzenhecker &amp; Trödel 2013, S. 451ff.; SMK 2008a, S. 16)</li> <li>• Methoden der Mediation</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• partizipatorisch ressourcenorientierte Lösungsstrategien entwickeln (vgl. Autorengruppe Fachschulwesen 2011, S. 19)</li> <li>• Konflikte erkennen, analysieren und damit professionell umgehen (vgl. KMK 2011b, S. 15)</li> <li>• Adressaten unterstützen, Konflikte selbstständig zu lösen (vgl. Autorengruppe Fachschulwesen 2011, S. 24)</li> <li>• Mediationsprozesse und Aushandlungen gestalten und moderieren (vgl. KMK 2013, S. 21; von Spiegel 2013, S. 92f.)</li> </ul>
Das pädagogische Handeln reflektieren		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bedeutung von Reflexion und Selbstbeobachtung (vgl. von Spiegel 2013, S. 93)</li> <li>• Reflexionsmethoden (vgl. Krauß 2012, S. 719ff.; Stimmer 2012, S. 289ff.)</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anwendung der Reflexionsmethoden</li> </ul>
Adressaten unterstützen	Umgang mit und Prävention von Erkrankungen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qualitätskriterien von Einrichtungen im Bereich Körperpflege und Gesundheit (vgl. Tietze &amp; Viernickel 2007, S. 72ff.)</li> <li>• Erkennung von und Maßnahmen bei Infektionskrankheiten (vgl. Schäfer 2010, S. 709ff.; SMK 2008a, S. 32)</li> <li>• Infektionsschutzgesetz (vgl. SMK 2008a, S. 32)</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Einhaltung rechtlicher Vorgaben überprüfen</li> <li>• hygienische Maßnahmen und Maßnahmen zur Sicherung von Gesundheit einleiten und begleiten</li> </ul>
	Existenzielle Grundfragen und Lebenskrisen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grundfragen menschlicher Existenz (vgl. KMK 2011b, S. 13)</li> <li>• Auftrag von familienergänzenden und -ersetzenden Einrichtungen (KMK 2011b, S. 14)</li> <li>• Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe, Fachdienste und Beratungsstellen (vgl. KMK 2011b, S. 25)</li> <li>• Rechtsgrundlagen, Finanzierungs- und Trägerstrukturen sozialpädagogischer Einrichtungen (vgl. KMK 2011b, S. 23; Robert Bosch Stiftung 2011, S. 74)</li> <li>• das Sozial- und Jugendhilfesystem in Deutschland (vgl. Thole &amp; Küster 2002, S. 175)</li> <li>• nationale und internationale rechtliche Bestimmungen und Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe (vgl. Falterbaum 2009, S. 93f.; KMK 2011b, S. 23; Autorengruppe Fachschulwesen 2011, S. 29; Robert Bosch Stiftung 2011, S. 74)</li> <li>• Sozialleistungen für Kinder und Jugendliche (vgl. SMK 2008a, S. 31)</li> <li>• Methoden sozialräumlicher und lebensweltbezogener Arbeit (vgl. Autorengruppe Fachschulwesen 2011, S. 31; KMK 2011b, S. 25; Thole &amp; Küster 2002, S. 175)</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• allgemeine und lokale Unterstützungssysteme und Netzwerke (vgl. Autorengruppe Fachschulwesen 2011, S. 26 und S. 31; KMK 2011b, S. 25; Thole &amp; Küster 2002, S. 176)</li> <li>• Einrichtungen des Elementar- und Primarbereichs (u.a. zuständige Verwaltungen) (vgl. Robert Bosch Stiftung 2011, S. 79)</li> <li>• familiäre Lebenskontexte im Sozialraum (vgl. Autorengruppe Fachschulwesen 2011, S. 26; Robert Bosch Stiftung 2011, S. 68)</li> <li>• Methoden zur Bearbeitung existenzieller Fragen (vgl. Greve &amp; Leopold 2012, S. 564ff.; Jooß-Weinbach 2012, S. 22f.; SMK 2008a, S. 31)</li> <li>• Resilienz (vgl. Greve &amp; Leopold 2012, S. 575ff.; SMK 2008a, S. 31)</li> <li>• Methoden der Einzelfallhilfe (vgl. SMK 2008a, S. 31)</li> <li>• Hilfeplanung (vgl. SMK 2008a, S. 31)</li> <li>• Formen, Ursachen und Funktionen von Aggression und Gewalt (vgl. Pfeffer 2010, S. 275f.; SMK 2008a, S. 33)</li> <li>• Gewaltarten und Gewalt in versch. Lebenskontexten (vgl. SMK 2008a, S. 33)</li> <li>• Methoden der Prävention und Intervention von Gewalt (vgl. SMK 2008a, S. 33)</li> <li>• Kindeswohlgefährdung (Leistungen des SGB VIII, Prävention und Intervention) (vgl. SMK 2008a, S. 33)</li> <li>• rechtliche Rahmenbedingungen des Kinder- und Jugendschutzes (JuSchG, JArbSchG, KindArbSchV) (vgl. BMFSFJ 2013, S.259ff.; SMK 2008a, S. 33)</li> <li>• Methoden und Konzepte des Erzieherischen Kinder- und Jugendschutzes (vgl. SMK 2008a, S. 33)</li> <li>• Bedeutung von Einsamkeit, Trennung und Tod im Leben von Adressaten (vgl. Nielen 2008, S. 164ff.; SMK 2008a, S. 33) und Möglichkeiten der Unterstützung</li> <li>• aktuelle soziale Lebenslagen von Adressatengruppen und Adressaten (vgl. Thole &amp; Küster 2002, S. 175)</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Analyse der Problemlage der Adressaten (Gegenstand, Bedingungsfaktoren usw.) (vgl. KMK 2013, S. 21)</li> <li>• Notlagen und kritische Lebensereignisse in ihren Entstehungsbedingungen analysieren</li> <li>• Lebenswelten analysieren und Fördermöglichkeiten bzw. Unterstützungsprozesse planen und gestalten</li> <li>• Ressourcen im Sozialraum erschließen</li> <li>• Maßnahmen der individuellen Hilfeplanung mitgestalten</li> <li>• einleiten von <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Maßnahmen des Kinder- und Jugendschutzes;</li> <li>○ Schutzmaßnahmen.</li> </ul> </li> <li>• persönliche Grenzen erkennen und auf fachkompetente Unterstützung verweisen</li> <li>• Klienten beim Aufbau von Beziehungen zu Gleichaltrigen, Sorgeberechtigten und Angehörigen unterstützen (vgl. SMK 2008a, S. 16)</li> <li>• Abweichungen im Sozial- und Leistungsverhalten erkennen und analysieren</li> </ul>
Mit Sorgeberechtigten und Angehörigen zusammenarbeiten		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Modelle, Methoden und Formen der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft (vgl. KMK 2011b, S. 21; Autorengruppe Fachschulwesen 2011, S. 26; Robert Bosch Stiftung 2011, S. 68; Zimmermann-Kogel 2006; S. 143ff.)</li> <li>• rechtliche und institutionelle Rahmenbedingungen der Zusammenarbeit mit Sorgeberechtigten (vgl. Barth, Bernitzke &amp; Fischer 2010, S. 488ff.; KMK 2011b, S. 21, Autorengruppe Fachschulwesen 2011, S. 26; Robert Bosch Stiftung 2011, S. 68)</li> <li>• Unterstützungs- und Beratungssysteme für Sorgeberechtigte im Sozialraum (vgl. KMK 2011b, S. 21)</li> <li>• Methoden zur Unterstützung von Sorgeberechtigten bei</li> </ul>



		<p>der Wahrnehmung von Erziehungsaufgaben (vgl. KMK 2011b, S. 21)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Konzepte und Methoden von Familienbildung (vgl. Autorengruppe Fachschulwesen 2011, S. 26)</li> <li>• Methoden der Erwachsenenbildung (Autorengruppe Fachschulwesen 2011, S. 27)</li> <li>• Methoden zur Sicherung der Partizipation von Sorgeberechtigten (vgl. Autorengruppe Fachschulwesen 2011, S. 26; BMFSFJ 2012, S. 10ff.; Robert Bosch Stiftung 2011, S. 68)</li> <li>• Methodik zu Integration von Elternarbeit in die pädagogische Praxis (vgl. Robert Bosch Stiftung 2011, S. 68)</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bedarfslagen, Lebenssituation und Ressourcen von Sorgeberechtigten/Angehörigen analysieren und bewerten</li> <li>• Sorgeberechtigte/Angehörige beraten, Inhalte vermitteln und bei der Wahrnehmung ihrer Erziehungsaufgaben unterstützen</li> <li>• Handlungskonzepte der Elternarbeit erstellen</li> <li>• Bildungs- und Erziehungspartnerschaften initiieren und pflegen</li> <li>• bedarfsgerechte Angebote der Elternbildung planen und organisieren</li> <li>• Entwicklungsfortschritte und -bedarfe des Adressaten kommunizieren</li> <li>• Methoden der Erwachsenenbildung situationsangemessen einsetzen</li> </ul>
Die pädagogische Arbeit in der Einrichtung gestalten und Qualität sichern	Teamarbeit	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Strukturen und Formen der Teamarbeit (vgl. Barth, Bernitzke &amp; Fischer 2010, S. 434ff.; KMK 2011b, S. 23; Autorengruppe Fachschulwesen 2011, S. 29)</li> <li>• Aufgaben im Team übernehmen</li> <li>• im Team kooperieren (vgl. KMK 2011b, S. 21; KMK 2013, S. 21)</li> <li>• Fachwissen generieren und Inhalte vermitteln (vgl. Autorengruppe Fachschulwesen 2011, S. 16f.; Robert Bosch Stiftung 2011, S. 57)</li> </ul>
	Einrichtungskonzeption	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Struktur, Aufbau und Ziele von Einrichtungskonzeptionen</li> <li>• Einrichtungskonzeption unter Beachtung von geltenden Qualitätsstandards und gesetzlicher Vorgaben analysieren und bewerten (vgl. SMK 2008a, S. 41)</li> <li>• Umsetzung institutioneller Konzeptionen in der pädagogischen Praxis (vgl. Autorengruppe Fachschulwesen 2011, S. 21)</li> <li>• Einrichtungskonzeption an Lebenswelt von Adressaten ausrichten (vgl. Autorengruppe Fachschulwesen 2011, S. 19)</li> <li>• an der Weiterentwicklung der Einrichtungskonzeption mitarbeiten</li> </ul>
	Qualitätsmanagement	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Methoden von Qualitätsmanagement (vgl. Autorengruppe Fachschulwesen 2011, S. 29)</li> <li>• Konzepte der Qualitätsentwicklung (vgl. Autorengruppe Fachschulwesen 2011, S. 29; Barth, Bernitzke &amp; Fischer 2010, S. 512ff.; KMK 2011b, S. 23; Kühne 2006, S. 127ff.)</li> <li>• wissenschaftliche Grundlagen von Qualitätsmanagement (vgl. Robert Bosch Stiftung 2011, S. 74)</li> <li>• Einsatz von Instrumenten der Qualitätsentwicklung (vgl. SMK 2008a, S. 41)</li> <li>• das Qualitätsmanagement der Einrichtung fachlich beurteilen und weiterentwickeln</li> <li>• Konzepte der Qualitätsentwicklung in der eigenen Einrichtung anwenden</li> <li>• an Bedarfs- und Bestandsanalysen mitarbeiten</li> </ul>
Mit anderen Institutionen kooperieren		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gemeinwesenarbeit (vgl. Autorengruppe Fachschulwesen 2011, S. 31)</li> <li>• Handlungsansätze der Kooperation (vgl. SMK 2008a, S. 38)</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Handlungsansätze und Konzeptionen für Kooperation erarbeiten</li> <li>• Kooperationsstrukturen entwickeln und aufrecht erhalten (vgl. KMK 2013, S. 21)</li> <li>• Beteiligung an Planungsprozessen (lokal und regional) (vgl. SMK 2008a, S. 38)</li> </ul>
Arbeitnehmerische Rahmenbedingungen beachten	Rechtliche Rahmenbedingungen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• arbeits-, tarif- und vertragsrechtliche Grundlagen (vgl. Behlert 2008, S. 282ff.; KMK 2011b, S. 23; Mürbe 2010, S. 108ff.)</li> <li>• rechtliche Rahmenbedingungen der Berufsausübung (vgl. Autorengruppe Fachschulwesen 2011, S. 29)</li> <li>• Inhalte der Sächsischen Qualifikations- und Fortbildungsordnung pädagogischer Fachkräfte</li> <li>• Inhalte des SächsKitaG (vgl. SMK 2008a, S. 13)</li> <li>• Arbeitsrechtliche Rahmenbedingungen beachten</li> </ul>
	Persönliche Gesundheit	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Stressoren (vgl. Hoffmann 2008, S. 9ff. und S. 23ff.)</li> <li>• Gesundheitsprävention und Stressbewältigung (vgl. Hoffmann 2008, S. 23ff.; SMK 2008a, S. 13)</li> <li>• Hygiene der Atmung und der Stimme (vgl. SMK 2008a, S. 28)</li> <li>• die psychische und stimmliche Gesundheit bewahren</li> <li>• Stress erfolgreich bewältigen</li> </ul>

Tabelle VII.2: Zuordnung der ermittelten und ergänzten Inhalts- und Verhaltensaspekte zu den Teilaufgaben im Aufgabenbereich „Begleitung von Bildungs- und Entwicklungsprozessen“

<b>Ermittelte Teilaufgaben</b>	<b>Identifizierte Aspekte der Teilaufgaben</b>	<b>Inhalts- und Verhaltensaspekte</b>
Entwicklungsprozesse fachlich beurteilen		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entwicklungsfaktoren, -aufgaben und Entwicklungsprozesse der Lebensphasen (vgl. Asendorpf 2012, S. 85ff.; Autorengruppe Fachschulwesen 2011, S. 18; Elsner &amp; Pauen 2012, S. 160ff.; Freund &amp; Nikitin 2012, S. 262ff.; KMK 2011b, S. 13 und S. 16; Kray &amp; Schaefer 2012; 212ff.; Montada, Lindenberger &amp; Schneider 2012, S. 32ff.; Robert Bosch Stiftung 2011, S. 62; Schneider &amp; Hasselhorn 2012, S. 188ff.; Silbereisen &amp; Weichold 2012, S. 242ff.)</li> <li>• Entwicklungsbesonderheiten (vgl. KMK 2011b, S. 17; Rausch 2012, S. 437ff.; Schmidt &amp; Oertel 2012, S. 442ff.; Seibert 2012, S. 486ff.)</li> <li>• Sprachkompetenzentwicklung (vgl. KMK 2011b, S. 17)</li> <li>• Entstehungsbedingungen von Abweichungen im Sozial- und Leistungsverhalten von Adressaten</li> <li>• Beobachtungsmethoden (vgl. Autorengruppe Fachschulwesen 2011, S. 20; KMK 2011b, S. 13; Knauf 2010, S. 201; Koglin &amp; Petermann 2010, S. 234; Robert Bosch Stiftung 2011, S. 62; Schäfer 2011, S. 165f.; SMK 2008a, S. 23; Strätz &amp; Demandewitz 2007, S. 103ff.; Viernickel &amp; Völkel 2013, S. 53ff.)</li> <li>• Dokumentationsmethoden (vgl. Autorengruppe Fachschulwesen 2011, S. 20; Robert Bosch Stiftung 2011, S. 62; SMK 2008a, S. 23; Viernickel &amp; Völkel 2013, S. 104ff.)</li> <li>• Analyse- und Dokumentationsmethoden für Entwicklungsprozesse (vgl. SMK 2008a, S. 23; Viernickel &amp; Völkel 2013, S. 76ff.)</li> <li>• Gütekriterien und Fehler bei der Beobachtung, Dokumentation und Auswertung (vgl. Robert Bosch Stiftung 2011, S. 62; Viernickel &amp; Völkel 2013, S. 24ff.)</li> <li>• Qualitätsstandards und Qualitätskriterien von Beobachtungen und Dokumentationen (vgl. Böcher 2010, S. 110; Diözesan-Caritasverband 2006; Tietze &amp; Viernickel 2007, S. 31ff.)</li> <li>• Methoden zur Vermeidung von Fehlern bei der Beobach-</li> </ul>

		<p>tung, Dokumentation und Auswertung (vgl. Robert Bosch Stiftung 2011, S. 62)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Möglichkeiten der Fort- und Weiterbildung zu Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren (vgl. Robert Bosch Stiftung 2011, S. 62)</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren anwenden (vgl. Robert Bosch Stiftung 2011, S. 65)</li> <li>• Entwicklungsbedingungen und Entwicklungsstand erfassen und fachlich bewerten (vgl. KMK 2013, S. 21)</li> <li>• Bedeutung der Interessen und Potenziale von Adressaten für Entwicklungsprozesse beurteilen</li> <li>• Entstehungsbedingungen von Abweichungen im Leistungs- und Sozialverhalten analysieren (vgl. SMK 2008a, S. 31)</li> </ul>
Entwicklungsprozesse gestalten		<ul style="list-style-type: none"> <li>• konzeptionelle Ansätze der Alltagsgestaltung (vgl. KMK 2011b, S. 23)</li> <li>• Methoden und Faktoren der Gestaltung entwicklungsförderlicher Interaktionen (vgl. Robert Bosch Stiftung 2011, S. 68; Stamm 2010, S. 136ff.)</li> <li>• Bedingungsfaktoren und Möglichkeiten entwicklungsfördernder Umwelten (vgl. Nielen 2007a, S. 62ff.; SMK 2008a, S. 23; Zmyj &amp; Schölmerich 2012, S. 583ff.)</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entwicklungsprozesse von Adressaten unter Beachtung der Bedingungsfaktoren didaktisch-methodisch planen, gestalten und begleiten (vgl. KMK 2011b, S. 14)</li> <li>• pädagogische Maßnahmen unter dem Gesichtspunkt der Entwicklungs- und Bindungsförderung gestalten (vgl. Robert Bosch Stiftung 2011, S. 66)</li> <li>• Förderung der körperlichen und motorischen Leistungsfähigkeit (vgl. KMK 2013, S. 22)</li> <li>• Gestaltung einer entwicklungsfördernden Umwelt (vgl. SMK 2008a, S. 19; KMK 2011b, S. 17)</li> <li>• individuelle Entwicklungsprozesse ressourcenorientiert gestalten</li> <li>• Begleitung der kognitiven und sozialen Entwicklung (vgl. Sylva et al. 2004, S. 34ff.)</li> <li>• das kindliche Denkvermögen erweitern (vgl. Sylva et al. 2004, S. 36f.)</li> </ul>
	Transitionen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bedeutung von Bindungsverhalten für Transitionen (vgl. KMK 2011b, S. 25; Autorengruppe Fachschulwesen 2011, S. 31)</li> <li>• didaktisch-methodisches Wissen zur Gestaltung von Transitionen (vgl. Autorengruppe Fachschulwesen 2011, S. 31; Robert Bosch Stiftung 2011, S. 79)</li> <li>• Qualitätskriterien bei der Gestaltung von Transitionen (vgl. Tietze &amp; Viernickel 2007, S. 241ff.)</li> <li>• Schnittpunkte der Bildungs- und Lehrpläne (vgl. Robert Bosch Stiftung 2011, S. 79)</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestaltung von Übergängen (vgl. KMK 2011b, S. 25)</li> </ul>
	Genderorientierung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Genderaspekte der Gruppenarbeit (vgl. KMK 2011b, S. 19)</li> <li>• genderspezifisches Gruppenverhalten (vgl. Autorengruppe Fachschulwesen 2011, S. 23)</li> <li>• entwicklungspsychologische Konzepte zur gruppenbezogenen Geschlechtsidentität (vgl. Autorengruppe Fachschulwesen 2011, S. 23)</li> <li>• Methode der informellen Bildung zur Entwicklung der Geschlechtsidentität von Adressaten (vgl. Müller, Schmidt &amp; Schulz 2008, S. 89ff.)</li> <li>• Ansatz des Gender-Mainstreaming (vgl. Faulstich-Wieland 2001, S. 121ff.; Rose 2001, S. 109ff.; Scherr 2001, S. 21ff.)</li> <li>• Entstehung und soziale Konstruktion von Geschlechterrollen und -verhältnissen (vgl. Böllert &amp; Karsunky 2008, S. 7; Scherr 2001, S. 21ff.)</li> <li>• Methoden der Gleichstellungsprüfung (vgl. Böllert &amp; Karsunky 2008, S. 8)</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prüfung auf Gleichstellung (Böllert &amp; Karsunky 2008, S. 8)</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexion eigener Geschlechterrollenbilder (vgl. Böllert &amp; Karsunky 2008, S. 7; KMK 2011b, S. 11)</li> <li>• Abbau genderbezogener Ungleichheiten (Böllert &amp; Karsunky 2008, S. 8)</li> <li>• Angebote zur Entwicklung genderbezogener kulturell-kreativer Kompetenzen unterbreiten (vgl. SMK 2008a, S. 26)</li> <li>• Gruppenverhalten unter der Genderperspektive bewerten und zielführende pädagogische Maßnahmen entwickeln und umsetzen (vgl. KMK 2011b, S. 20)</li> <li>• individuelle Geschlechtsidentitätsentwicklung von Adressaten ermöglichen (vgl. Kunert-Zier 2008, S. 56)</li> </ul>
	Inklusion	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bedingungsfaktoren sozialer Ungleichheit in verschiedenen Kontextbezügen (ökonomisch, ethnisch, kulturell, gender- und ethnienbezogen) (vgl. Thole &amp; Küster 2002, S. 176)</li> <li>• Lebenssituation von Migranten in Deutschland (vgl. SMK 2008a, S. 32)</li> <li>• Lebenssituation von Menschen mit Behinderungen in Deutschland</li> <li>• Einflüsse kultureller Prägung und ethnischer Zugehörigkeit (vgl. Robert Bosch Stiftung 2011, S. 68)</li> <li>• Konzepte von Inklusion entwickeln (vgl. KMK 2011b, S. 16 und S. 20)</li> <li>• rechtliche Rahmenbedingungen (vgl. Sächsisches Landesjugendamt 2005; SMK 2010)</li> <li>• Grundsätze, Methoden, Konzepte und Bedingungen inklusiver Pädagogik (vgl. Autorengruppe Fachschulwesen 2011, S. 23f.; KMK 2011b, S. 16; SMK 2008a, S. 32)</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Benachteiligungen abbauen (vgl. SMK 2008a, S. 5)</li> <li>• Wert- und Normvielfalt akzeptieren und respektieren (vgl. KMK 2011b, S. 10)</li> <li>• Menschen mit verschiedenen Kontextbezügen in Gemeinschaft integrieren unter Anwendung von Konzepten und Methoden der Inklusion</li> <li>• Prävention von Exklusion (vgl. KMK 2011b, S. 10)</li> <li>• Inklusion aktiv fördern (vgl. KMK 2011b, S. 18)</li> </ul>
Bildungsprozesse begleiten und fördern		<ul style="list-style-type: none"> <li>• das Bildungssystem und Inhalte der aktuellen Bildungspolitik (Autorengruppe Fachschulwesen 2011, S. 20)</li> <li>• Bildungsauftrag und Bildungsempfehlung der Arbeitsfelder (vgl. Hornstein 2004, S. 22ff.; KMK 2011b, S. 16; Sturzenhecker 2002, S. 27ff.)</li> <li>• Inhalte des Bildungsplans (Autorengruppe Fachschulwesen 2011, S. 20; SMK 2008a, S. 23)</li> <li>• Faktenwissen in einzelnen Bildungsbereichen (vgl. Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann &amp; Pietsch 2011, S. 23)</li> <li>• entwicklungspsychologisches und neurobiologisches Wissen zu Lern- und Bildungsprozessen (vgl. KMK 2011b, S. 16; Autorengruppe Fachschulwesen 2011, S. 18 und S. 20f.; Robert Bosch Stiftung 2011, S. 62; Steiner 2008, S. 139ff.; Wild, Hofer &amp; Pekrun 2008, S. 212ff.)</li> <li>• Konzepte und Methoden zur Gestaltung von Bildungsprozessen (inhaltlich, räumlich, zeitlich) (vgl. Autorengruppe Fachschulwesen 2011, S. 21; KMK 2011b, S. 16; Müller, Schmidt &amp; Schulz 2008, S. 20ff.; Schäfer 2011, S. 62ff.; SMK 2008a, S. 23)</li> <li>• didaktisch-methodische Konzepte zur Förderung in versch. Lern- und Bildungsbereichen (vgl. KMK 2011b, S. 17; Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann &amp; Pietsch 2011, S. 23; Autorengruppe Fachschulwesen 2011, S. 20; Robert Bosch Stiftung 2011, S. 79)</li> <li>• didaktisch-methodisches Wissen zur Bildungsgestaltung in Gruppen (vgl. Autorengruppe Fachschulwesen 2011, S. 23; KMK 2011b, S. 19)</li> <li>• Wirkung, Nutzen und Einsatzmöglichkeiten von Medien (vgl. Autorengruppe Fachschulwesen 2011, S. 23; Nieding</li> </ul>

		& Ohler 2012, S. 707ff.; Nielen 2007b, S. 172ff.; Weidenmann 2008, S. 433ff.)
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bildungsanlässe und Bildungsthemen erkennen bzw. initiieren und deren Bedeutung für die Adressaten erschließen (vgl. Laewen 2002, S. 78; Müller, Schmidt &amp; Schulz 2008, S. 212ff.; SMK 2008a, S. 22; Viernickel &amp; Völkel 2013, S. 61ff.)</li> <li>• Interessen und Potenziale der Adressaten erkennen/wahrnehmen und ihre Bedeutung für Bildungsprozesse beurteilen (vgl. Laewen 2002, S. 78)</li> <li>• Bildungsprozesse beobachten und dokumentieren (vgl. Autorengruppe Fachschulwesen 2011, S. 16ff.; Robert Bosch Stiftung 2011, S. 66)</li> <li>• bildungsförderliche Antworten auf Themen der Adressaten geben (vgl. Müller Schmidt &amp; Schulz 2008, S. 51)</li> <li>• Bildungs- und Selbstbildungsprozesse auf Grundlage der Analyse von Lebenswelten, Lebenssituationen und Entwicklungsbesonderheiten initiieren und unterstützen (vgl. KMK 2011b, S. 18)</li> <li>• Begabungen und Talente der Adressaten fördern (vgl. SMK 2008a, 5)</li> <li>• didaktisch-methodische Konzepte bei der Planung von Lernumgebungen, Bildungssituationen und Fördermaßnahmen fachlich begründet einsetzen (vgl. KMK 2011b, S. 17)</li> <li>• pädagogische Angebote auf Grundlage von Bildungsplan, Einrichtungskonzeption und Beobachtungen der Bildungs- und Entwicklungsprozesse planen und gestalten (vgl. Robert Bosch Stiftung 2011, S. 65)</li> <li>• Bildungsplanungen gemeinsam im Team entwickeln und reflektiert umsetzen (vgl. KMK 2011b, S. 24)</li> <li>• Medien einsetzen (vgl. KMK 2011b, S. 17)</li> <li>• Nutzung didaktisch-methodischer Kenntnisse zur Weckung des Interesses an mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen Sachverhalten (vgl. KMK 2013, S. 22)</li> <li>• pädagogische Maßnahmen, Angebote, Bildungsprozesse usw. partizipativ gestalten (vgl. KMK 2013, S. 21; Sylva et al. 2004, S. 37f.)</li> <li>• Lernumgebungen (Innen- und Außenräume) gestalten (vgl. KMK 2011b, S. 17f.)</li> <li>• Angebote zur Entwicklung kulturell-kreativer Fähigkeiten unterbreiten (vgl. SMK 2008a, S. 26)</li> <li>• Prozess der emotionalen Bildung unterstützen und anregen (Gefühle spiegeln, Verhaltensweisen und deren Wirkung aufzeigen usw.) (vgl. Andres 2002, S. 387ff.)</li> <li>• ethische Bildungsprozesse anregen (vgl. KMK 2011b, S. 17)</li> <li>• Pädagogische Angebote/Maßnahmen dokumentieren und reflektieren</li> </ul>

Tabelle VII.3: Zuordnung der ermittelten und ergänzten Inhalts- und Verhaltensaspekte zu den Teilaufgaben im Aufgabenbereich „Erziehung“

<b>Ermittelte Teilaufgaben</b>	<b>Identifizierte Aspekte der Teilaufgaben</b>	<b>Inhalts- und Verhaltensaspekte</b>
Erziehungs- und Sozialisationsfaktoren analysieren und bewerten		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sozialisationsprozesse (vgl. Autorengruppe Fachschulwesen 2011, S. 18; KMK 2011b, S. 13; Robert Bosch Stiftung 2011, S. 62)</li> <li>• Einflussfaktoren auf die Erziehung und Sozialisation (vgl. Sandfuchs et al. 2013, S. 564ff.)</li> <li>• Methoden zur Analyse von Erziehungsprozessen</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Einflussfaktoren der Erziehung und Sozialisation in den verschiedenen Lebenswelten der Adressaten erfassen und</li> </ul>

		bewerten <ul style="list-style-type: none"> <li>• Erziehungsprozesse analysieren und beurteilen</li> <li>• Sozialisationsprozesse der Adressaten analysieren und beurteilen (vgl. KMK 2011b, S. 14)</li> </ul>
Erzieherische Maßnahmen gestalten		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erziehungsauftrag (vgl. KMK 2011b, S. 16; SMK 2008a, S. 23)</li> <li>• kulturelle, religiöse, lebensweltliche, soziale, institutionelle Einflussfaktoren von Verhalten und Erleben von Adressaten (vgl. KMK 2011b, S. 13; Autorengruppe Fachschulwesen 2011, S. 18)</li> <li>• Erziehungsstile und Erziehungsmethoden (vgl. Barth, Bernitzke &amp; Fischer 2010, S. 288f.; Bromme et al. 2008, S. 288f.; Fuhrer 2012, S. 586ff.; Latzko 2012, S. 580f.)</li> <li>• Einflussfaktoren auf das Gelingen von Erziehung</li> <li>• didaktisch-methodische und konzeptionelle Ansätze zur Erziehung in Gruppen (vgl. KMK 2011b, S. 19)</li> <li>• Methoden zur Planung und Gestaltung von erzieherischen Maßnahmen (vgl. Barth, Bernitzke &amp; Fischer 2010, S. 274f.; KMK 2011b, S. 20; Steiner 2008, S. 139ff.)</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Einflussfaktoren auf das Verhalten und Erleben von Adressaten analysieren und fachlich bewerten (vgl. Autorengruppe Fachschulwesen 2011, S. 18)</li> <li>• Auswirkungen von Verhaltensweisen der Adressaten auf andere angemessen darstellen (vgl. Andres 2002, S. 391)</li> <li>• erzieherische Maßnahmen, Präventions- und Kompensationsmaßnahmen unter Bezugnahme auf die Lebenswelt des Adressaten entwickeln (vgl. KMK 2011b, S. 20)</li> <li>• Erziehungsumwelten entwickeln (vgl. KMK 2011b, S. 20)</li> <li>• pädagogische Handlungsansätze bezüglich ihrer situationsspezifischen Anwendbarkeit überprüfen und weiterentwickeln (vgl. KMK 2011b, S. 14)</li> <li>• Erziehungsprozesse partizipativ mit allen Beteiligten gestalten</li> <li>• soziales Lernen kontextbezogen durch Gruppenaktivität und gruppenbezogene Angebote gestalten (vgl. Autorengruppe Fachschulwesen 2011, S. 24)</li> <li>• Sozialisationsprozesse von Adressaten unter Beachtung der Bedingungsfaktoren planen und gestalten (vgl. KMK 2011b, S. 14)</li> <li>• erzieherische Maßnahmen gestalten und durchführen (vgl. KMK 2011b, S. 20)</li> <li>• Erziehungsplanung im Team entwickeln (vgl. KMK 2011b, S. 24)</li> </ul>

## **Anhang VIII: An die Experten verschickte Serienmails (Einladung und Erinnerung)**

### **Einladungsmail**

Sehr geehrte/r [Anrede],

im Rahmen eines ESF-Forschungsprojektes an der Universität Leipzig zur Qualitätsentwicklung berufsbezogener Kompetenzentwicklung und -diagnostik wurde ein innovatives Kompetenzmodell für die fachschulische Erzieherausbildung entwickelt.

Das Modell basiert auf allen geltenden kultusministeriellen Vorgaben sowie auf einer Vielzahl von wissenschaftlichen Studien und Expertisen im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe.

Um die inhaltliche Gültigkeit des Kompetenzmodells (Validität) abzusichern, ist die fachliche Bewertung des Modells durch Experten im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe erforderlich. Dabei ist es wichtig, dass das Modell aus verschiedenen fachlichen Perspektiven betrachtet und bewertet wird.

Ihre fachliche Beurteilung ist von großer Bedeutung, weil Sie im Vorfeld der Untersuchung als Experte empfohlen wurden.

Die Beantwortung der Fragen wird ca. 10-15 Minuten dauern.

Für die Teilnahme an der Online-Validierung

1. Klicken Sie bitte auf den nachstehenden Link [Link], um zum Modell und zum Fragebogen zu gelangen.
2. Auf der Willkommenseite finden Sie die notwendigen Erläuterungen zum Modell sowie den zu bewertenden Modellausschnitt. Machen Sie sich bitte mit beiden pdf-Dateien (grün hervorgehoben) vertraut.
3. Füllen Sie anschließend den Fragebogen aus (bis einschließlich 12. September 2014).

Durch Ihre Teilnahme erhalten Sie die Möglichkeit auf die Forschungsergebnisse zuzugreifen und sich bei bestehendem Interesse in das Forschungsprojekt einzubringen.

Für Rückfragen stehe ich gern unter den unten angegebenen Kontaktdaten zur Verfügung.

Im Namen aller Beteiligten bedanke ich mich für Ihre Teilnahme.

Mit freundlichen Grüßen

Beatrice Rupprecht

--

Beatrice Rupprecht  
Universität Leipzig  
Erziehungswissenschaftliche Fakultät  
Allgemeine Pädagogik

## Erinnerungsmail

Sehr geehrte/r [Anrede],

vor Kurzem habe ich Sie eingeladen, das neue Kompetenzmodell für die fachschulische Erzieherausbildung zu bewerten.

Da angedacht ist, das Modell in die fachschulische Erzieherausbildung zu integrieren, ist Ihre Einschätzung zum inhaltlichen Aufbau, seiner Praxisnähe und zur Nützlichkeit für die Erzieherausbildung von großer Bedeutung.

Ihr Online-Votum ist nur mit einem geringen zeitlichen Aufwand verbunden. Sie wirken damit aktiv bei der Verbesserung der Erzieherausbildung mit.

Für die Teilnahme an der Online-Validierung

1. Klicken Sie bitte auf den nachstehenden Link [Link], um zum Modell und zum Fragebogen zu gelangen.
2. Auf der Willkommenseite finden Sie die notwendigen Erläuterungen zum Modell sowie den zu bewertenden Modellausschnitt (grün hervorgehobene Textstellen). Machen Sie sich bitte mit beiden pdf-Dateien vertraut.
3. Füllen Sie anschließend den Fragebogen aus (bis einschließlich 10. September 2014).

Durch Ihre Teilnahme erhalten Sie die Möglichkeit auf die Forschungsergebnisse zuzugreifen und sich bei bestehendem Interesse in das Forschungsprojekt einzubringen.

Für Rückfragen stehe ich gern unter den unten angegebenen Kontaktdaten zur Verfügung.

Im Namen aller Beteiligten bedanke ich mich für Ihre Teilnahme.

Mit freundlichen Grüßen

Beatrice Rupprecht

--

Beatrice Rupprecht  
Universität Leipzig  
Erziehungswissenschaftliche Fakultät  
Allgemeine Pädagogik



## **Anhang VIII: Den Experten im Rahmen der Online-Befragung zur Verfügung gestellte „Erläuterungen zum Kompetenzmodell der Erzieherausbildung“**

1. Zugrunde liegendes Kompetenzverständnis
2. Herleitung und Aufbau des Kompetenzmodells
3. Ziele des Modells
4. Ziele der Online-Befragung (Validierung)
5. Einordnung des Modellausschnitts „Begleitung von Entwicklungs- und Bildungsprozessen“ in Gesamtmodell

### **1. Zugrunde liegendes Kompetenzverständnis**

Dem Kompetenzmodell liegt ein spezifisches Kompetenzverständnis zugrunde, nachdem Kompetenzen Fähigkeiten sind, die beschrieben werden können durch die Angabe der Aufgabenmengen, die von Personen ausgeführt werden können, wenn sie über die Kompetenzen verfügen. Zur präzisen und eindeutigen Beschreibung der Kompetenzen müssen ihre Inhalts- und Verhaltensaspekte angegeben werden (vgl. Schott & Azizi Ghanbari 2008, S. 30<sup>8</sup>). Die Inhaltsaspekte stellen das Wissen über Fakten, Methoden, Konzepte/Theorien oder Objekte dar. Demgegenüber beschreiben die Verhaltensaspekte, zu welcher Handlung das Wissen genutzt werden soll.

Das Kompetenzmodell beschreibt präskriptive Kompetenzen, d.h. Kompetenzen, die innerhalb der Ausbildung von den angehenden Erziehern erworben und vertieft werden sollen

(= normative Setzung der Ausbildungsziele; vgl. Schott & Azizi Ghanbari 2012, S. 71f.<sup>9</sup>).

### **2. Herleitung und Aufbau des Kompetenzmodells**

Bei der Erarbeitung des Kompetenzmodells wurden alle geltenden kultusministeriellen Vorgaben im Bereich Erzieherausbildung und Fachschulen in ihrer gültigen Fassung berücksichtigt (z.B. Rahmenvereinbarung über Fachschulen; Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschu-

---

<sup>8</sup> Quelle: Schott, F. & Azizi Ghanbari, S. (2008): *Kompetenzdiagnostik, Kompetenzmodelle, kompetenzorientierter Unterricht. Zur Theorie und Praxis überprüfbarer Bildungsstandards*. Münster: Waxmann.

<sup>9</sup> Quelle: Schott, F. & Azizi Ghanbari, S. (2012): *Bildungsstandards, Kompetenzdiagnostik und kompetenzorientierter Unterricht zur Qualitätssicherung des Bildungswesens. Eine problemorientierte Einführung in die theoretischen Grundlagen*. Münster u. andere: Waxmann.

len/Fachakademien; Sächsischer Bildungsplan; sächsischer Lehrplan für Fachschulen<sup>10</sup>). Aus diesen wurden die zentralen beruflichen Aufgaben und die Fähigkeitsanforderungen an Erzieher herausgearbeitet, welche die Basis des Kompetenzmodells darstellen. Diese Ausarbeitung wurde ergänzt und vervollständigt durch die Analyse einer Vielzahl wissenschaftlicher Studien und Expertisen im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe, um im Kompetenzmodell dem generalistischen Ausbildungsansatz<sup>11</sup> gerecht zu werden.

Ausgehend vom Praxisverständnis, dass die Bewältigung von Berufsaufgaben den Zugriff auf ein Netzwerk an Wissen und dessen situationsspezifische Anwendung erfordert, sind im Kompetenzmodell der Erzieherausbildung die Kompetenzen (Fähigkeiten) berufsaufgabenbezogen beschrieben. Ausgehend von der Literaturanalyse wurden drei Aufgabenkomplexe identifiziert („Betreuung“, „Begleitung von Entwicklungs- und Bildungsprozessen“, „Erziehung“), für die einzelne Teilaufgaben bestimmt und diesen wiederum konkrete Inhalts- und Verhaltensaspekte zugeordnet werden konnten.

Auf dieses Modellgerüst (aus beruflichen Aufgaben, Teilaufgaben und Kompetenzaspekten) wurde das AOLK-Beschreibungsformat von Schott & Azizi Ghanbari angewendet, mit dessen Hilfe die (im Kompetenzverständnis begründeten) Aufgaben präzise beschreibbar sind. Die Bezeichnung AOLK steht für die Beschreibungsaspekte: **A**ufgabenstellung, **O**perator, **A**ufgaben**L**ösung und **K**ompetenzgrad.

Bei der *Aufgabenstellung* handelt es sich nicht um eine einzelne Aufgabe, sondern um den Repräsentanten einer Aufgabenmenge. Das heißt, von dieser Aufgabenmenge sind im Rahmen von Unterricht und Prüfungen einzelne Aufgaben (sog. Items) ableitbar, mit denen die Fähigkeiten des Fachschülers gemessen werden können. Im Modell sind die inhaltsbezogenen Aufgabenmengen, die das erforderliche Wissen für die Bewältigung der beruflichen Aufgabe beschreiben, **gelb markiert**. Hingegen sind die Aufgabenmengen, welche die Anwendung des Wissens im konkreten Handeln erfordern (verhaltensbezogene Aufgabenmengen) **orange markiert**.

Der *Operator* gibt dabei die Anforderung an den Schüler an. Dabei unterscheidet der Operator nur grob<sup>12</sup> zwischen Wissen wiedergeben (Wissen), die Bedeutung/Notwendigkeit des Wissens in seinem beruflichen Bezug verstehen (Verstehen), das Wissen zur Bewältigung von beruflichen Aufgaben situationsspezifisch anwenden (Anwenden) und das eigene Handeln (im Sinne der Wissensanwendung und des konkreten, praktischen Handelns) reflektieren (Reflektieren).

---

<sup>10</sup> Das Kompetenzmodell wurde für die sächsische Erzieherausbildung erarbeitet und berücksichtigt deshalb Vorgaben des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus. Die Ausrichtung wird im Modell allerdings einer zwei Aufgabenmenge deutlich, die sich explizit auf den Sächsischen Bildungsplan bezieht.

<sup>11</sup> Generalistischer Ausbildungsansatz = Die Erzieherausbildung soll Lernende auf eine Tätigkeit in allen Arbeitsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe vorbereiten.

<sup>12</sup> Innerhalb der Aufgabenstellungen wurden weitere lernpsychologische Ansätze zur konkreten Beschreibung verschiedenen Wissensarten (z.B. Methodenwissen, konzeptuelles Wissen) berücksichtigt.

Die *Aufgabenlösung* wird im Modell nur grob angegeben, wobei wichtige Bestandteile der Lösung angegeben sind, auf die der Lernende eingehen muss, um die Aufgabe zu bewältigen. Es wurde bewusst darauf verzichtet einen konkreten Lösungsvorschlag zu formulieren, weil diese die Ausbildung und die Ausbildungsakteure (Lehrkräfte und Schüler) zu stark einengen würden.

Der Kompetenzgrad gibt im Modell die Mindestanforderung an, die erfüllt sein muss, um davon ausgehen zu können, dass der Fachschüler über die Kompetenz verfügt (zumindest in einem geringen Grad). Die Angabe „Mindestens 50% der Aufgabenstellung werden vollständig und korrekt gelöst.“ richtet sich nach den Vorgaben der sächsischen Fachschulordnung. Die Angabe „Vollständige Aufgabenbearbeitung.“ wurde in Anlehnung die Erkenntnisse aus der beruflichen Kompetenzforschung getroffen.

### **3. Ziele des Modells**

Das Kompetenzmodell wurde unter der Zielstellung entwickelt, die für den Erzieherberuf erforderlichen Kompetenzen so präzise wie möglich in ihren Inhalts- und Verhaltensaspekten zu beschreiben. Dieser Zielstellung liegt die Annahme zugrunde, dass mit Hilfe einer berufsaufgabenbezogenen, eindeutigen und transparenten Kompetenzbeschreibung die Lehre stärker auf eine entsprechende Kompetenzentwicklung ausgerichtet werden kann. Zudem ist davon auszugehen, dass mit Hilfe der Beschreibung von Aufgabenmengen eine validere<sup>13</sup> Kompetenzdiagnostik in der Ausbildung ermöglicht wird, die konkrete und gültige Aussagen über den Fähigkeitsstand der Fachschüler zulässt.

### **4. Ziele der Online-Befragung (Validierung)**

Das Ziel der Online-Befragung ist die Erfassung der Gültigkeit des Modells (inhaltliche Validität). Dazu werden Experten im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe aus verschiedenen Fachkontexten (Fachschulvertreter/innen, Einrichtungsleiter/innen, Wissenschaftler/innen, Gewerkschaftsvertreter/innen, Vertreter/innen von Verbänden/Vereinen im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe) um ihre fachliche Bewertung des Kompetenzmodells gebeten. Bewertet wird das Modell in seinem Aufbau, seiner Struktur und der inhalt-

---

<sup>13</sup> Validität (auch Gültigkeit) „bezeichnet das Ausmaß, in dem ein Test die Eigenschaft oder Verhaltensweise misst, die er messen soll“ (Tenorth & Tippelt 2012, S. 745; Tenorth, H.-E. & Tippelt, R. (Hrsg.) (2012): *BELTZ Lexikon Pädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz.)

lichen Gestaltung. Darüber hinaus wird die fachliche Einschätzung zum Nutzen des Modells für die Erzieherausbildung erfasst.

Da das Modell für eine Gesamtbewertung zu umfangreich ist, wird die Online-Befragung auf einen für die Berufspraxis von Erziehern bedeutenden Modellausschnitt eingegrenzt, den Aufgabenkomplex „Begleitung von Entwicklungs- und Bildungsprozessen“.

## **5. Einordnung des Modellausschnitts „Begleitung von Entwicklungs- und Bildungsprozessen“ in Gesamtmodell**

Der von Ihnen zu bewertende Aufgabenkomplex „Begleitung von Entwicklungs- und Bildungsprozessen“ stellt den zweiten Modellbaustein des Kompetenzmodells dar, der auf dem Aufgabenkomplex „Betreuung“<sup>14</sup> aufbaut.

---

<sup>14</sup> Der Aufgabenkomplex „Betreuung“ stellt die Modellbasis dar, weil diesem im Modell grundlegende Fähigkeiten zugeordnet sind (bspw. die professionelle pädagogische Grundhaltung; Fähigkeiten der Gesprächsführung und Konfliktlösung). Die Aufgabenkomplexe „Begleitung von Entwicklungs- und Bildungsprozessen“ und „Erziehung“ bauen auf diesem ersten Modellbaustein auf, d.h. die dortigen Aufgabenmengen greifen die grundlegenden Fähigkeiten auf, um diese im Ausbildungsverlauf kontextspezifisch zunehmend zu festigen und zu vertiefen.

## **Anhang X: Fragebogen „Online-Befragung von Experten zum Kompetenzmodell der Erzieherausbildung“**

### **Herzlich Willkommen bei der Online-Befragung zum Kompetenzmodell der Erzieherausbildung!**

Die Befragung richtet sich an Sie als Experte im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe und zielt auf Ihre fachliche Beurteilung zum Aufbau und der inhaltlichen Gestaltung des Kompetenzmodells.

Das Kompetenzmodell wurde unter Beachtung der geltenden Ausbildungsvorgaben (z.B. dem Kompetenzorientierten Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen/Fachakademien der Kultusministerkonferenz) an der Universität Leipzig entwickelt.

Im Folgenden finden Sie die **Erläuterungen zum Kompetenzmodell** und den **zu bewertenden Kompetenzmodellausschnitt**.

**Lesen Sie bitte zunächst die „Erläuterungen zum Kompetenzmodell“. Machen Sie sich anschließend mit dem zu bewertenden Modellausschnitt vertraut.**

Klicken Sie dann auf **"Weiter"** um die Befragung zu starten.

Die Befragung wird insgesamt ungefähr 10 Minuten dauern.

Ich danke ich Ihnen für Ihr Interesse am Kompetenzmodell und Ihre Teilnahme an der Befragung.

#### Datenschutzrechtlicher Hinweis:

Die Daten werden für den Zweck der Modellvalidierung erhoben und ausschließlich für diesen Zweck verwendet. Ihre Angaben werden nicht an Dritte weitergegeben.

**Seite 02**

#### **Allgemeine Angaben zur Person**

Im Folgenden werden Ihnen zunächst einige allgemeine personenbezogene Fragen gestellt, bevor Sie um die inhaltliche Einschätzung der einzelnen beruflichen Teilaufgaben im Kompetenzmodell gebeten werden.

**Seite 03**

1. In welcher Institution/Einrichtung sind Sie tätig?

#### Antwortalternativen:

Universität/Fachhochschule; Fachschule für Sozialwesen, Fachrichtung Sozialpädagogik; Pädagogische Einrichtung der Kinder- und Jugendhilfe (z.B. Kindertagesstätte, Hort); Jugendamt; Fachverband/Verein; Gewerkschaft; Sonstiges

2. Haben Sie Berufserfahrungen in der Ausbildung von Erzieherinnen/Erziehern?

Antwortalternativen:

Ja; Nein

3. Sind Sie Staatlich anerkannte Erzieherin/anerkannter Erzieher?

Antwortalternativen:

Ja; Nein

Seite 04

**Modellbezogene Fragen**

Im Folgenden werden Sie zum beruflichen Aufgabenkomplex "Begleitung von Entwicklungs- und Bildungsprozessen" des Kompetenzmodells befragt, der auf der Willkommenseite der Befragung hinterlegt ist ("zu bewertender Kompetenzmodellausschnitt", grün markiert).

Dieser Aufgabenkomplex teilt sich in 6 verschiedene berufliche Teilaufgaben, für die jeweils inhalts- und verhaltensbezogene Aufgabenmengen im Kompetenzmodell beschrieben sind (siehe "Erläuterungen zum Kompetenzmodell der Erzieherausbildung", 2. Punkt "Herleitung und Aufbau des Kompetenzmodells"; ebenfalls auf der Willkommenseite hinterlegt).

Zu jeder der 6 Teilaufgaben werden Ihnen Aussagen präsentiert. Bitte beurteilen Sie die Übereinstimmung der Aussagen mit Ihrer fachlichen Bewertung des Modells.

Seite 05

4. Bitte beurteilen Sie die nachfolgenden Aussagen zur Teilaufgabe „Entwicklungsprozesse fachlich beurteilen“ im Kompetenzmodell.

	stimme gar nicht zu	stimme eher nicht zu	unent- schieden	stimmestimme eher zu	voll zu	kann ich nicht beur- teilen
Die Teilaufgabe „Entwicklungsprozesse fachlich beurteilen“ ist eine wichtige berufliche Aufgabe von Erzieherinnen/Erziehern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die inhaltsbezogenen Aufgabenmengen (im Modell gelb markiert) bilden das zur Bewältigung der beruflichen Teilaufgabe erforderliche Wissen vollständig ab.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die inhaltsbezogenen Aufgabenmengen (im Modell gelb markiert) beschreiben transparent, über welches Fach- und Methodenwissen Erzieherinnen/Erzieher in der Praxis verfügen müssen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Die inhaltsbezogenen Aufgabenmengen (im Modell gelb markiert) beschreiben das in der Praxis erforderliche Fach- und Methodenwissen hinreichend.

Die Beschreibungen in den inhaltsbezogenen Aufgabenmengen (im Modell gelb markiert) entsprechen den realen Berufsanforderungen der Praxis.

Die angegebenen Aufgabenlösungen der inhaltsbezogenen Aufgabenmengen (im Modell gelb markiert) entsprechen Lösungsansätzen, die zur Bewältigung der beruflichen Teilaufgabe geeignet sind.

Die verhaltensbezogenen Aufgabenmengen (im Modell orange markiert) bilden das zur Bewältigung der beruflichen Teilaufgabe erforderliche praktische Handeln vollständig ab.

Die verhaltensbezogenen Aufgabenmengen (im Modell orange markiert) beschreiben transparent die Handlungsanforderungen an Erzieherinnen/Erzieher in der Praxis.

Die Beschreibungen in den verhaltensbezogenen Aufgabenmengen (im Modell orange markiert) entsprechen den realen Berufsanforderungen der Praxis.

Die verhaltensbezogenen Aufgabenmengen (im Modell orange markiert) beschreiben die in der Praxis erforderlichen praktischen Handlungen hinreichend.

Die angegebenen Aufgabenlösungen der verhaltensbezogenen Aufgabenmengen (im Modell orange markiert) entsprechen Lösungsansätzen, die zur Bewältigung der beruflichen Teilaufgabe geeignet sind.

5. Bitte beurteilen Sie die nachfolgenden Aussagen zur Teilaufgabe „Entwicklungsprozesse gestalten“ im Kompetenzmodell.

	stimme gar nicht zu	stimme eher nicht zu	unent- schieden	stimmestimme eher zu	voll zu	kann ich nicht beur- teilen
Die Teilaufgabe „Entwicklungsprozesse gestalten“ ist eine wichtige berufliche Aufgabe von Erzieherinnen/Erziehern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die inhaltsbezogenen Aufgabemengen (im Modell gelb markiert) bilden das zur Bewältigung der beruflichen Teilaufgabe erforderliche Wissen vollständig ab.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die inhaltsbezogenen Aufgabemengen (im Modell gelb markiert) beschreiben transparent, über welches Fach- und Methodenwissen Erzieherinnen/Erzieher in der Praxis verfügen müssen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die inhaltsbezogenen Aufgabemengen (im Modell gelb markiert) beschreiben das in der Praxis erforderliche Fach- und Methodenwissen hinreichend.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Beschreibungen in den inhaltsbezogenen Aufgabemengen (im Modell gelb markiert) entsprechen den realen Berufsanforderungen der Praxis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die angegebenen Aufgabenlösungen der inhaltsbezogenen Aufgabemengen (im Modell gelb markiert) entsprechen Lösungsansätzen, die zur Bewältigung der beruflichen Teilaufgabe geeignet sind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die verhaltensbezogenen Aufgabemengen (im Modell orange markiert) bilden das zur Bewältigung der beruflichen Teilaufgabe erforderliche praktische Handeln vollständig ab.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die verhaltensbezogenen Aufgabemengen (im Modell orange markiert) beschreiben transparent die Handlungsanforderungen an	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Erzieherinnen/Erzieher in der Praxis.

Die Beschreibungen in den verhaltensbezogenen Aufgabenmengen (im Modell orange markiert) entsprechen den realen Beru-  
fsanforderungen der Praxis.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Die verhaltensbezogenen Aufgabenmengen (im Modell orange markiert) beschreiben die in der Praxis erforderlichen praktischen Handlungen hinreichend.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Die angegebenen Aufgabenlösungen der verhaltensbezogenen Aufgabenmengen (im Modell orange markiert) entsprechen Lösungsansätzen, die zur Bewältigung der beruflichen Teilaufgabe geeignet sind.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Seite 07

6. Bitte beurteilen Sie die nachfolgenden Aussagen zur Teilaufgabe „Entwicklungsprozesse gestalten, Aspekt Transitionen“ im Kompetenzmodell.

stimme gar nicht zu	stimme eher nicht zu	unent- schieden	stimmestimme eher zu	voll zu	kann ich nicht beur- teilen

Die Teilaufgabe „Entwicklungsprozesse gestalten, Aspekt Transitionen“ ist eine wichtige berufliche Aufgabe von Erzieherinnen/Erziehern.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Die inhaltsbezogenen Aufgabenmengen (im Modell gelb markiert) bilden das zur Bewältigung der beruflichen Teilaufgabe erforderliche Wissen vollständig ab.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Die inhaltsbezogenen Aufgabenmengen (im Modell gelb markiert) beschreiben transparent, über welches Fach- und Methodenwissen Erzieherinnen/Erzieher in der Praxis verfügen müssen.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Die inhaltsbezogenen Aufgabenmengen (im Modell gelb markiert) beschreiben das in der Praxis erforderliche Fach- und Methodenwissen hinreichend.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Die Beschreibungen in den inhaltsbezogenen Aufgabenmengen (im Modell gelb markiert) entsprechen den realen Berufsanforderungen der Praxis.

Die angegebenen Aufgabenlösungen der inhaltsbezogenen Aufgabenmengen (im Modell gelb markiert) entsprechen Lösungsansätzen, die zur Bewältigung der beruflichen Teilaufgabe geeignet sind.

Die verhaltensbezogenen Aufgabenmengen (im Modell orange markiert) bilden das zur Bewältigung der beruflichen Teilaufgabe erforderliche praktische Handeln vollständig ab.

Die verhaltensbezogenen Aufgabenmengen (im Modell orange markiert) beschreiben transparent die Handlungsanforderungen an Erzieherinnen/Erzieher in der Praxis.

Die Beschreibungen in den verhaltensbezogenen Aufgabenmengen (im Modell orange markiert) entsprechen den realen Berufsanforderungen der Praxis.

Die verhaltensbezogenen Aufgabenmengen (im Modell orange markiert) beschreiben die in der Praxis erforderlichen praktischen Handlungen hinreichend.

Die angegebenen Aufgabenlösungen der verhaltensbezogenen Aufgabenmengen (im Modell orange markiert) entsprechen Lösungsansätzen, die zur Bewältigung der beruflichen Teilaufgabe geeignet sind.

7. Bitte beurteilen Sie die nachfolgenden Aussagen zur Teilaufgabe „Entwicklungsprozesse gestalten, Aspekt Gender“ im Kompetenzmodell.

	stimme gar nicht zu	stimme eher nicht zu	unent- schieden	stimmestimme eher zu	voll zu	kann ich nicht beur- teilen
Die Teilaufgabe „Entwicklungsprozesse gestalten, Aspekt Gender“ ist eine wichtige berufliche Aufgabe von Erzieherinnen/Erziehern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die inhaltsbezogenen Aufgabemengen (im Modell gelb markiert) bilden das zur Bewältigung der beruflichen Teilaufgabe erforderliche Wissen vollständig ab.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die inhaltsbezogenen Aufgabemengen (im Modell gelb markiert) beschreiben transparent, über welches Fach- und Methodenwissen Erzieherinnen/Erzieher in der Praxis verfügen müssen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die inhaltsbezogenen Aufgabemengen (im Modell gelb markiert) beschreiben das in der Praxis erforderliche Fach- und Methodenwissen hinreichend.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Beschreibungen in den inhaltsbezogenen Aufgabemengen (im Modell gelb markiert) entsprechen den realen Berufsanforderungen der Praxis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die angegebenen Aufgabenlösungen der inhaltsbezogenen Aufgabemengen (im Modell gelb markiert) entsprechen Lösungsansätzen, die zur Bewältigung der beruflichen Teilaufgabe geeignet sind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die verhaltensbezogenen Aufgabemengen (im Modell orange markiert) bilden das zur Bewältigung der beruflichen Teilaufgabe erforderliche praktische Handeln vollständig ab.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die verhaltensbezogenen Aufgabemengen (im Modell orange markiert) beschreiben transparent die Handlungsanforderungen an	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Erzieherinnen/Erzieher in der Praxis.

Die Beschreibungen in den verhaltensbezogenen Aufgabenmengen (im Modell orange markiert) entsprechen den realen Berufsanforderungen der Praxis.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Die verhaltensbezogenen Aufgabenmengen (im Modell orange markiert) beschreiben die in der Praxis erforderlichen praktischen Handlungen hinreichend.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Die angegebenen Aufgabenlösungen der verhaltensbezogenen Aufgabenmengen (im Modell orange markiert) entsprechen Lösungsansätzen, die zur Bewältigung der beruflichen Teilaufgabe geeignet sind.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Seite 09

8. Bitte beurteilen Sie die nachfolgenden Aussagen zur Teilaufgabe „Entwicklungsprozesse gestalten, Aspekt Inklusion“ im Kompetenzmodell.

<b>stimme gar nicht zu</b>	<b>stimme eher nicht zu</b>	<b>unent- schieden</b>	<b>stimme eher zu</b>	<b>stimme voll zu</b>	<b>kann ich nicht beur- teilen</b>

Die Teilaufgabe „Entwicklungsprozesse gestalten, Aspekt Inklusion“ ist eine wichtige berufliche Aufgabe von Erzieherinnen/Erziehern.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Die inhaltsbezogenen Aufgabenmengen (im Modell gelb markiert) bilden das zur Bewältigung der beruflichen Teilaufgabe erforderliche Wissen vollständig ab.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Die inhaltsbezogenen Aufgabenmengen (im Modell gelb markiert) beschreiben transparent, über welches Fach- und Methodenwissen Erzieherinnen/Erzieher in der Praxis verfügen müssen.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Die inhaltsbezogenen Aufgabenmengen (im Modell gelb markiert) beschreiben das in der Praxis erforderliche Fach- und Methodenwissen hinreichend.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Die Beschreibungen in den inhaltsbezogenen Aufgabenmengen (im Modell gelb markiert) entsprechen den realen Berufsanforderungen der Praxis.

Die angegebenen Aufgabenlösungen der inhaltsbezogenen Aufgabenmengen (im Modell gelb markiert) entsprechen Lösungsansätzen, die zur Bewältigung der beruflichen Teilaufgabe geeignet sind.

Die verhaltensbezogenen Aufgabenmengen (im Modell orange markiert) bilden das zur Bewältigung der beruflichen Teilaufgabe erforderliche praktische Handeln vollständig ab.

Die verhaltensbezogenen Aufgabenmengen (im Modell orange markiert) beschreiben transparent die Handlungsanforderungen an Erzieherinnen/Erzieher in der Praxis.

Die Beschreibungen in den verhaltensbezogenen Aufgabenmengen (im Modell orange markiert) entsprechen den realen Berufsanforderungen der Praxis.

Die verhaltensbezogenen Aufgabenmengen (im Modell orange markiert) beschreiben die in der Praxis erforderlichen praktischen Handlungen hinreichend.

Die angegebenen Aufgabenlösungen der verhaltensbezogenen Aufgabenmengen (im Modell orange markiert) entsprechen Lösungsansätzen, die zur Bewältigung der beruflichen Teilaufgabe geeignet sind.

9. Bitte beurteilen Sie die nachfolgenden Aussagen zur Teilaufgabe „Bildungsprozesse gestalten und fördern“ im Kompetenzmodell.

	stimme gar nicht zu	stimme eher nicht zu	unent- schieden	stimmestimme eher zu	voll zu	kann ich nicht beur- teilen
Die Teilaufgabe „Bildungsprozesse begleiten und fördern“ ist eine wichtige berufliche Aufgabe von Erzieherinnen/Erziehern.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die inhaltsbezogenen Aufgabemengen (im Modell gelb markiert) bilden das zur Bewältigung der beruflichen Teilaufgabe erforderliche Wissen vollständig ab.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die inhaltsbezogenen Aufgabemengen (im Modell gelb markiert) beschreiben transparent, über welches Fach- und Methodenwissen Erzieherinnen/Erzieher in der Praxis verfügen müssen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die inhaltsbezogenen Aufgabemengen (im Modell gelb markiert) beschreiben das in der Praxis erforderliche Fach- und Methodenwissen hinreichend.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Beschreibungen in den inhaltsbezogenen Aufgabemengen (im Modell gelb markiert) entsprechen den realen Berufsanforderungen der Praxis.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die angegebenen Aufgabenlösungen der inhaltsbezogenen Aufgabemengen (im Modell gelb markiert) entsprechen Lösungsansätzen, die zur Bewältigung der beruflichen Teilaufgabe geeignet sind.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die verhaltensbezogenen Aufgabemengen (im Modell orange markiert) bilden das zur Bewältigung der beruflichen Teilaufgabe erforderliche praktische Handeln vollständig ab.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die verhaltensbezogenen Aufgabemengen (im Modell orange markiert) beschreiben transparent die Handlungsanforderungen an	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Erzieherinnen/Erzieher in der Praxis.

Die Beschreibungen in den verhaltensbezogenen Aufgabenmengen (im Modell orange markiert) entsprechen den realen Beru-  
 ansforderungen der Praxis.

Die verhaltensbezogenen Aufgabenmengen (im Modell orange markiert) beschreiben die in der Praxis erforderlichen praktischen Handlungen hinreichend.

Die angegebenen Aufgabenlösungen der verhaltensbezogenen Aufgabenmengen (im Modell orange markiert) entsprechen Lösungsansätzen, die zur Bewältigung der beruflichen Teilaufgabe geeignet sind.

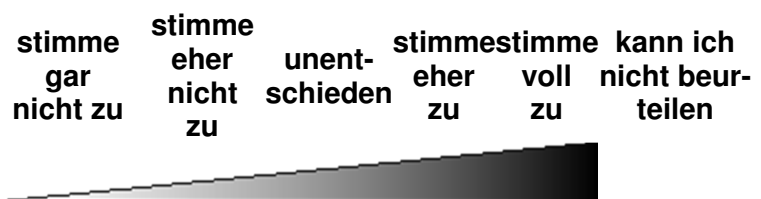
Seite 11

**Abschließende Fragen**

Die folgenden Fragen beziehen sich auf Ihren Gesamteindruck vom Kompetenzmodell im Aufgabenbereich "Begleitung von Entwicklungs- und Bildungsprozessen".

Seite 12

10. Welchen Gesamteindruck haben Sie vom Modell im Aufgabenkomplex „Begleitung von Bildungs- und Entwicklungsprozessen“, wenn Sie den Aufbau und die Beschreibungen der einzelnen Aufgabenmengen (Aufgabenstellungen und Aufgabenlösungen) betrachten?



Das Modell beschreibt transparent die Wissens- und Handlungsanforderungen an Erzieherinnen/Erzieher.

Die Aufgabenmengen bilden zusammengefasst die beruflichen Anforderungen an Erzieherinnen/Erzieher vollständig ab.

Das Modell vernetzt in den verhaltensbezogenen Aufgabenmengen (im Modell orange markiert) das erforderliche Wissen und Handeln zur Bewältigung der beruflichen





12. Wenn Sie Anmerkungen zum Kompetenzmodell haben (z.B. Kritik zum Aufbau, zur Anordnung und zur Beschreibung der Aufgabenmengen) haben, können Sie diese an dieser Stelle äußern.

Kritische Anmerkungen:

**Letzte Seite**

**Vielen Dank für Ihre Teilnahme!**

Wenn Sie Fragen zum Kompetenzmodell, der Dissertation oder zur Befragung haben, können Sie mich gern per Email ([Beatrice.Rupprecht@uni-leipzig.de](mailto:Beatrice.Rupprecht@uni-leipzig.de)) kontaktieren.

**Ihre Antworten wurden gespeichert**, Sie können das Browser-Fenster nun schließen.

**Anhang XI: Dokumentation der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse des Lehrbuchs „Erzieherinnen + Erzieher“ zur Ermittlung der Konstruktvalidität des Modellausschnitts „Begleitung von Bildungs- und Entwicklungsprozessen“**

Tabelle XI.1: Eingrenzung des zu untersuchenden Materials

Themen des Modellausschnitts	Eingrenzung des Materials auf		
	Abschnittstitel	Band	Seite
Entwicklungsprozesse in den Lebensphasen	C1.3.1: Pluralisierung der Lebenslagen – Individualisierung der Lebensläufe	1	S. 364
	C1.3.2: Entstrukturierung, Destabilisierung, Differenzierung		S. 364
	C1.3.3: Vielfaltsmerkmale der sozialen Differenzierung		S. 366
	C1.4.1: Soziale Herkunft und Risikolagen		S. 369
	C.1.4.2: Migrationshintergrund und Risikolagen		S. 371
	C1.4.3: Behinderung		S. 373
	C1.4.4: Gender		S. 375
	C5.2.1: Hochbegabung		S. 484
	C5.2.2: Körperliche Beeinträchtigungen		S. 487
	C5.2.3: Beeinträchtigungen des Sehens		S. 490
	C5.2.4: Beeinträchtigungen des Hörens		S. 493
	C5.2.5: Beeinträchtigungen der geistigen Entwicklung		S. 496
	C5.2.6: Autismus-Spektrum-Störungen		S. 499
	C5.2.7: Beeinträchtigungen im Bereich Sprache und Sprechen		S. 502
	F3.1.1: Entwicklungsbegriff	2	S. 80
	F3.1.2: Entwicklungsunterschiede		S. 81
	F3.1.3: Wachstum und Reifung		S. 82
	F3.1.4: Sensible Phasen		S. 84
	F3.2.1: Anlage und Umwelt		S. 85
	F3.2.2: Entwicklungsübergänge		S. 86
	F3.2.3: Entwicklungsmodelle		S. 87
	F3.3.1: Der Lebenslauf als Orientierungsrahmen für Entwicklung		S. 89
	F3.3.2: Entwicklungsaufgaben verbinden Individuum und Umwelt		S. 90
	F3.3.3: Entwicklungsaufgaben nach Havighurst		S. 91
	F3.4.1: Entwicklungstheorien im Überblick		S. 94
	F3.4.2: Säuglings- und Kleinkindalter: 0-2 Jahre		S. 96
	F3.4.3: Frühe Kindheit: 2-4 Jahre		S. 97
	F3.4.4: Mittlere Kindheit: 4-6 Jahre		S. 98
	F3.4.5: Späte Kindheit: 6-12 Jahre		S. 99
	F3.4.6: Pubertät und Adoleszenz: 12-18 Jahre		S. 100
	F3.4.7: Frühes Erwachsenenalter: 18-25 Jahre		S. 101
	G1.1.1: Körperliche Entwicklung		S. 145
	G1.1.2: Motorische Entwicklung		S. 147
	G1.1.3: Psychosexuelle Entwicklung		S. 151
	G1.1.5: Veränderung im Bewegungsverhalten		S. 158
G1.1.6: Veränderung im Ernährungsverhalten	S. 160		
G2.1.1: Emotionale Entwicklung	S. 187		
G2.1.2: Soziale Entwicklung	S. 189		
G2.1.3: Entwicklung des Spielverhaltens	S. 191		
G3.1.1: Vorgeburtliche Wahrnehmungsentwicklung	S. 217		
G3.1.2: Auditive, visuelle und taktile Wahrnehmungsentwicklung	S. 218		
G4.1.2: Kreativität	S. 259		
G5.1.4: Ebene des Spracherwerbs	S. 301		
G5.1.5: Phasen des Spracherwerbs im Überblick	S. 307		
Beobachtungsmethoden und Dokumentationsverfahren	F4.1: Wahrnehmung und Beobachtung in der pädagogischen Arbeit		S. 102
	F4.2.1: Der Prozess der Wahrnehmung		S. 104
	F4.2.2: Die Subjektivität und Selektivität der Wahrnehmung		S. 106
	F4.2.3: Die Hypothesentheorie der sozialen Wahrnehmung		S. 109
	F4.2.4: Fehler der Personenwahrnehmung		S. 111
	F4.2.5: Gesetze der Wahrnehmung	S. 113	
	F4.2.6: Die Wahrnehmungskonstanten	S. 114	
	F4.3.1: Ziele der Beobachtung	S. 115	
	F4.3.2: Die systematische Beobachtung	S. 116	
	F4.4.1: Beobachtungsverfahren zur Entwicklung der kindzentrierten	S. 118	

	Perspektive		
	F4.4.2: Kontrolle von Lernfortschritten im Rahmen klar definierter Altersnormen und Lernziele		S. 126
	F4.4.3: Frühzeitiges Erkennen von Entwicklungsstörungen		S. 135
	F4.5.1: Ziele der Dokumentation		S. 138
	F4.5.2: Umgang mit Dokumentationen		S. 139
	F4.5.3: Bildung sichtbar machen		S. 141

Tabelle XI.2: Ergebnis der Reduktion und Codierung des Materials (Lehrbuchinhalte) mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010)

Bezeichnung des Abschnitts	Band	Seiten	Thema	Paraphrasierung	Reduktion	Subkategorie-zuordnung
C1.3.1: Pluralisierung der Lebensläufe – Individualisierung der Lebensläufe	1	364	Entwicklungsfaktoren	Allgemeine Beschreibung zu den geänderten Lebensumständen im Vergleich zu früher; Charakteristik heutiger Biografien	Kontexteinbettung individueller Entwicklungen in veränderte Gesellschaft	Konzeptuelle Informationen
C1.3.2: Entstrukturierung, Destabilisierung, Differenzierung	1	364-365	Entwicklungsfaktoren	Änderungen des Familienlebens und der Bevölkerungsanteile in Deutschland	Geänderte Lebensbedingungen	Konzeptuelle Informationen
C1.3.3: Vielfaltsmerkmale der sozialen Differenzierung	1	366-368	Entwicklungsfaktoren	Zentrale Ergebnisse des 14. Kinder- und Jugendberichts; Entwicklung der sozialen Ungleichheit in Abhängigkeit der Vielfaltsaspekte Geschlecht, Bildung, Klassenzugehörigkeit, Region und Migrationshintergrund	Vielfaltsaspekte als Risikofaktoren der Entwicklung	Konzeptuelle Informationen
C1.4.1: Soziale Herkunft und Risikolagen	1	369-371	Entwicklungsfaktoren	Aspekte des Risikofaktors und Belegung anhand von nationalen und internationalen Studien	Risikofaktor soziale Herkunft	Konzeptuelle Information
C1.4.2: Migrationshintergrund und Risikolagen	1	371-372	Entwicklungsfaktoren	Situation von Migranten in Deutschland; Aspekte des Risikofaktors	Risikofaktor Migration	Konzeptuelle Informationen
C1.4.3: Behinderung	1	373-374	Entwicklungsfaktoren	Situation von Behinderten in Deutschland im Bildungswesen; Anforderungen an inklusive Förderung	Risikofaktor Behinderung	Konzeptuelle Informationen
C1.4.4: Gender	1	375-377	Entwicklungsfaktoren	Soziale Konstruktion von Geschlechterrollen und die damit verbundene soziale Benachteiligungen; Geschlechterverteilungen in verschiedenen Lebenskontexten	Risikofaktor Geschlecht	Konzeptuelle Informationen
C5.2.1: Hochbegabung	1	484-487	Entwicklungsbesonderheiten	Charakteristiken und Aspekte von Hochbegabung; Ausprägungsgrade der Dispositionen; konzeptionelle Ansätze einer Förderung	Anforderungen an die pädagogische Arbeit mit Hochbegabten	Konzeptuelle Informationen
C5.2.2: Körperliche Beeinträchtigungen	1	487-490	Entwicklungsbesonderheiten	Kategorisierung von Ursachen und Erscheinungsformen von körperlichen Behinderungen; Charakteristik von zerebralen Bewegungsstörungen, Spina bifida, Behinderungen nach Unfällen und durch Schädelhirntraumata; konzeptioneller Ansatz einer Förderung	Auswirkungen körperlicher Behinderungen auf die Lebensgestaltung und Bildungsprozesse	Konzeptuelle Informationen
C5.2.3: Beeinträchtigungen des Sehens	1	490-493	Entwicklungsbesonderheiten	Ursachen von Sehschädigungen; Charakteristik versch. Sehbeeinträchtigungen, konzeptionelle Ansätze einer Förderung in den Schwerpunkten	Auswirkungen von Sehstörungen und ihre Bedeutung für die pädagogische Arbeit	Konzeptuelle Informationen

C5.2.4: Beeinträchtigungen des Hörens	1	493-495	Entwicklungsbesonderheiten	Lebensführung und Blindenschrift; Leitlinien des Umgangs mit sehbeeinträchtigten Adressaten	Ursachen und Auswirkungen von Hörschädigungen; konzeptionelle Ansätze einer Förderung in ausgewählten Entwicklungsbereichen; Erläuterungen zu Gebärdensprache und Fingeralphabet	Handlungsanforderungen an die Adressaten mit Hörbeeinträchtigungen	Konzeptuelle Informationen
C5.2.5: Beeinträchtigungen der geistigen Entwicklung	1	496-499	Entwicklungsbesonderheiten	Ursachen von Beeinträchtigungen der geistigen Entwicklung; Unterstützungsmöglichkeiten für betroffene Adressaten; Anforderungen an die Persönlichkeit des Erziehers	Ursachen von Beeinträchtigungen der geistigen Entwicklung; Unterstützungsmöglichkeiten für betroffene Adressaten; Anforderungen an die Persönlichkeit des Erziehers	Handlungs- und Persönlichkeitsanforderungen an Erzieher in der Arbeit mit Adressaten mit geistigen Entwicklungsstörungen	Konzeptuelle Informationen
C5.2.6: Autismus-Spektrum-Störungen	1	499-502	Entwicklungsbesonderheiten	Definition von Autismus; Auswirkungen autistischer Störungen in verschiedenen Entwicklungs- und Lebensbereichen; Charakteristik des Asperger-Syndroms; konzeptionelle Ansätze einer Förderung (vertieft für Kindertageseinrichtungen)	Definition von Autismus; Auswirkungen autistischer Störungen in verschiedenen Entwicklungs- und Lebensbereichen; Charakteristik des Asperger-Syndroms; konzeptionelle Ansätze einer Förderung (vertieft für Kindertageseinrichtungen)	Handlungsanforderungen an die Adressaten mit autistischen Störungen	Konzeptuelle Informationen
C5.2.7: Beeinträchtigungen im Bereich Sprache und Sprechen	1	502-504	Entwicklungsbesonderheiten	Ursachen und Erscheinungsformen von ausgewählter Sprachstörungen (Differenzierung versch. Ebenen); Definition der Spracherwerbsstörung und der Legasthenie; grundlegende Anforderungen an die pädagogische Arbeit	Ursachen und Erscheinungsformen von ausgewählter Sprachstörungen (Differenzierung versch. Ebenen); Definition der Spracherwerbsstörung und der Legasthenie; grundlegende Anforderungen an die pädagogische Arbeit	Einfluss von Sprach- und Sprechstörungen auf die Gestaltung der pädagogischen Arbeit von Erziehern	Konzeptuelle Informationen
F3.1.1: Entwicklungsbegriff	2	80-81	Entwicklungsprozesse	Definition von Entwicklung; Charakteristik menschlicher Entwicklung	Definition von Entwicklung; Charakteristik menschlicher Entwicklung	Definition von Entwicklung	Fakten
F3.1.2: Entwicklungsunterschiede	2	81	Entwicklungsprozesse	Allgemeine Erläuterungen zur differenzierten Betrachtung individueller Entwicklung mit Hilfe von entwicklungspsychologischen Modellen und Theorien	Allgemeine Erläuterungen zur differenzierten Betrachtung individueller Entwicklung mit Hilfe von entwicklungspsychologischen Modellen und Theorien	Ansatz differenzierter Entwicklungsbeurteilung	Konzeptuelle Informationen
F3.1.3: Wachstum und Reifung	2	82-83	Entwicklungsprozesse	Definition von Reife und Wachstum; neuronale und Nervenzell-Entwicklung in den ersten zwei Lebensjahren als Basis für die Entwicklung in versch. Bereichen; Grundansatz der Förderung zur Entwicklung der neuronalen Netzwerke	Definition von Reife und Wachstum; neuronale und Nervenzell-Entwicklung in den ersten zwei Lebensjahren als Basis für die Entwicklung in versch. Bereichen; Grundansatz der Förderung zur Entwicklung der neuronalen Netzwerke	Neuronale und nervenbedingte Grundlagen der menschlichen Entwicklung	Konzeptuelle Informationen
F3.1.4: Sensible Phasen	2	84	Entwicklungsprozesse	Erläuterungen zu dem entwicklungspsychologischen Erklärungsansatz der sensiblen Perioden; Bedeutung für die Beurteilung von Entwicklungsprozessen	Erläuterungen zu dem entwicklungspsychologischen Erklärungsansatz der sensiblen Perioden; Bedeutung für die Beurteilung von Entwicklungsprozessen	Sensible Phasen als Zeitspanne der Entwicklung	Konzeptuelle Informationen
F3.2.1: Anlage und Umwelt	2	85-86	Entwicklungsprozesse	Erläuterungen zum Zusammenwirken von Anlage und Umwelt bei der individuellen Entwicklung in versch. Bereichen	Erläuterungen zum Zusammenwirken von Anlage und Umwelt bei der individuellen Entwicklung in versch. Bereichen	Menschliche Entwicklung in Abhängigkeit von Anlage und Umwelt	Konzeptuelle Informationen
F3.2.2: Entwicklungsübergänge	2	86	Entwicklungsprozesse	Erläuterungen zu Transitionen zwischen Entwicklungsphasen; Auswirkungen der Übergänge auf die psycho-soziale Entwicklung des Menschen	Erläuterungen zu Transitionen zwischen Entwicklungsphasen; Auswirkungen der Übergänge auf die psycho-soziale Entwicklung des Menschen	Bedeutung der Übergänge zwischen Entwicklungsphasen	Konzeptuelle Informationen

F3.2.3: Entwicklungsmodelle	2	87-88	Entwicklungsprozess	Kurbeschreibung der Ansätze endogenistischer, exogenistischer und interaktionistischer Theorien sowie der Selbstgestaltungstheorien	Darstellung versch. Entwicklungstheorien	Konzeptuelle Informationen
F3.3.1: Der Lebenslauf als Orientierungsrahmen für Entwicklung	2	89	Entwicklungsaufgaben	Definition von Entwicklungsaufgaben; Auswirkungen von Entwicklungsaufgaben auf den Entwicklungsprozess; Benennung ausgewählter Lebensabschnitte mit besonderen Entwicklungsaufgaben	Ansatz der Entwicklungsaufgaben	Konzeptuelle Informationen
F3.3.2: Entwicklungsaufgaben verbinden Individuum und Umwelt	2	90-91	Entwicklungsaufgaben	Bedingungen und Einflussfaktoren zur Bewältigung der Entwicklungsaufgaben; Erläuterung der aktiven Rolle des Adressaten bei der Bewältigung; Verweis auf Entwicklungsmodell nach Erikson; Setzung der Entwicklungsaufgaben durch Individuen und Gesellschaft	Entwicklungspsychologischer Ansatz der Entwicklungsaufgaben	Konzeptuelle Informationen
F3.3.3: Entwicklungsaufgaben nach Havighurst				Entstehungsbedingungen des Modells; Theoretischer Ansatz in der Lebenslaufstrukturierung; Bedeutung der Aufgabenbewältigung für die weitere Entwicklung; Spezifizierung der Entwicklungsaufgaben im Kindes-, Grundschul- und Jugendalter nach Koglin & Petermann; kritische Lebensereignisse als Entwicklungsrisikofaktor; Definition von „Entwicklungsproblemen“	Das Modell von Havighurst und seine Bedeutung zur Erklärung von individuellen Entwicklungsverläufen	Konzeptuelle Informationen
F3.4.1: Entwicklungstheorien im Überblick	2	91-93	Entwicklungsaufgaben	Gegenüberstellungen von Entwicklungs- und Bildungsbereichen; Vergleich der Entwicklungstheorien von Piaget, Havighurst, Erikson, Kohlberg und Freud in ihren Annahmen zur Entwicklung in verschiedenen Altersstufen	Darstellung der Grundzüge versch. Entwicklungstheorien	Konzeptuelle Informationen
F3.4.2: Säuglings- und Kleinkindalter: 0-2 Jahre	2	94-95	Entwicklungsprozesse	Zentrale Entwicklungsschritte im Aufbau von Beziehungen, Urvertrauen und emotionalen Bindungen sowie in der kognitiven Entwicklung, Denkentwicklung, Motorik und im Spielverhalten; Beschreibung der Anforderungen an die Arbeit in dieser Altersgruppe	Charakterisierung der Altersstufe 0-2 Jahre und daraus ergebene Handlungsanforderungen	Konzeptuelle Informationen
F3.4.3: Frühe Kindheit: 2-4 Jahre	2	96	Entwicklungsprozesse	Erläuterungen zur Autonomie-, Sprach- und Motorikentwicklung; Spezifik des Spielverhaltens; Beschreibung der Anforderungen an die Arbeit in dieser Altersgruppe	Charakterisierung der Altersstufe 2-4 Jahre und daraus ergebene Handlungsanforderungen	Konzeptuelle Informationen
F3.4.4: Mittlere Kindheit: 4-6 Jahre	2	97	Entwicklungsprozesse	Beschreibungen der körperlichen und kognitiven Weiterentwicklungen; Erläuterungen zur Charakteristik der Interaktionen mit anderen Personen; Beschreibung der Anforderungen an die Arbeit in dieser Altersgruppe	Charakterisierung der Altersstufe 4-6 Jahre und daraus ergebene Handlungsanforderungen	Konzeptuelle Informationen
F3.4.5: Späte Kind-	2	98	Entwicklungsprozesse	Erläuterungen zu der Entwicklung der Geschlechts-	Charakterisierung der Altersstufe	Konzeptuelle
		99	Entwick-			

heit: 6-12 Jahre			lungsprozesse	Identität und der Spezifik sozialer Beziehungen; Beschreibung der Entwicklung komplexer Zusammenhänge und naturwissenschaftlicher Gesetze; Nennung der Entwicklungsschritte: Erwerb von Lesen, Schreiben, Rechnen, Teamfähigkeit, Selbstwirksamkeit; Beschreibung der Anforderungen an die Arbeit in dieser Altersgruppe	Informationen
F3.4.6: Pubertät und Adoleszenz: 12-18 Jahre	2	100	Entwicklungsprozesse	Beschreibungen zu den Entwicklungsschwerpunkten (Aufbau partnerschaftlicher Beziehungen; Entwicklung von Konfliktfähigkeit; Identitätsentwicklung) und der Charakteristik von Jugendthemen; Beschreibung der Anforderungen an die Arbeit in dieser Altersgruppe	Konzeptuelle Informationen
F3.4.7: Frühes Erwachsenenalter: 18-25 Jahre	2	101	Entwicklungsprozesse	Erläuterungen zu den wichtigsten Entwicklungsaufgaben (persönliche und ökonomische Selbstständigkeit, Aufbau von Partnerschaften, Lebensstilwahl, Berufstätigkeit); konzeptionelle Ansätze an die Unterstützung von Menschen mit Behinderungen und jungen Eltern in dieser Altersgruppe	Konzeptuelle Informationen
F4.1: Wahrnehmung und Beobachtung in der pädagogischen Arbeit	2	102-103	Beobachtung	Darstellung der Bedeutung von Beobachtungen im pädagogischen Alltag; allgemeine Beschreibung der Begriffe Wahrnehmung und Beobachtung; Darstellung der Grundfragen einer professionellen Beobachtungshaltung	Konzeptuelle Informationen
F4.2.1: Der Prozess der Wahrnehmung	2	104-106	Beobachtung	Definition des psychologischen Wahrnehmungsverständnisses; Beschreibung des Reiz-Reaktions-Prozesses; Erläuterungen zu Reizschwellen und der Verknüpfung von Empfindung und Erfahrung	Konzeptuelle Informationen
F4.2.2: Die Subjektivität und Selektivität der Wahrnehmung	2	106-108	Beobachtung	Beschreibung der Einflussfaktoren auf die Wahrnehmung; Ansatz zur kritischen Bewertung von Beobachtungen	Konzeptuelle Informationen
F4.2.3: Die Hypothesentheorie der sozialen Wahrnehmung	2	109-110	Beobachtung	Erläuterungen zur eingeschränkten Beobachtungsfähigkeit aufgrund von aufgestellten Hypothesen; Bedeutung von Hypothesen im Berufsalltag	Konzeptuelle Informationen
F4.2.4: Fehler der Personenwahrnehmung	2	111-112	Beobachtung	Kurzbeschreibung der häufigsten Wahrnehmungsfehler (Charakteristik und Beispiel);	Fakten
F4.2.5: Gesetze der Wahrnehmung	2	113-114	Beobachtung	Beschreibung der wichtigsten Fakten zu ausgewählten Wahrnehmungsgesetzen (Ähnlichkeit, Nähe, Geschlossenheit, Kontinuität; Bewegung, Prägnanz)	Fakten

F4.2.6: Die Wahrnehmungskonstanten	2	114	Beobachtung	Definition des Begriffs Wahrnehmungskonstanz; Erläuterung der Größen-, Form-/Ding- und Farb-/Helligkeitskonstanz	Wahrnehmungskonstanten	Fakten
F4.3.1: Ziele der Beobachtung	2	115	Beobachtung	Bedeutung von Beobachtungen im pädagogischen Alltag; Nutzen und Zielstellungen	Allgemeine Beobachtungsziele	Konzeptuelle Informationen
F4.3.2: Die systematische Beobachtung	2	116-117	Beobachtung	Beschreibung der Charakteristik versch. Beobachtungsformen (offene/verdeckte, teilnehmende/nichtteilnehmende, strukturierte/unstrukturierte Beobachtung); Vor- und Nachteile der Beobachtungsformen; Anwendbarkeit im Berufsalltag	Nutzen versch. Beobachtungsformen im Berufsalltag	Konzeptuelle Information
F4.4.1: Beobachtungsverfahren zur Entwicklung der kindzentrierten Perspektive	2	118-126	Beobachtung	Ausführliche Beschreibung zu den Verfahren nach Laewen & Andres und Leu & Carr in den einzelnen Schritten (mit Beispieldarstellungen); Hinweise auf Weiterbildungsmöglichkeiten	Ausgewählte Beobachtungsverfahren und ihre Anwendung	Prozedurale Informationen
F4.4.2: Kontrolle von Lernfortschritten im Rahmen klar definierter Altersnormen und Lernziele	2	127-134	Beobachtung	Ausführliche Beschreibung zur Charakteristik ausgewählter Beobachtungsinstrumente (Bellers Entwicklungstabelle; Baum der Erkenntnis) in ihren Zielen, konzeptionellen Grundlagen, Methoden (Schrittfolgen der Anwendung und Auswertung) und ihrer Bedeutung für die pädagogische Praxis	Einsatz ausgewählter Beobachtungsinstrumente	Prozedurale Informationen
F4.4.3: Frühzeitiges Erkennen von Entwicklungsstörungen	2	135-137	Beobachtung	Erklärung zur Bedeutung von Beobachtungsinstrumenten zur Erkennung von Entwicklungsstörungen; ausführliche Beschreibung des Instruments Grenzsteine der Entwicklung nach Michaelis (Verfahrensbeschreibung; Differenzierung einzelner Grenzsteine je Altersstufe)	Methodengeleitetes Erkennen von Entwicklungsstörungen	Prozedurale Informationen
F4.5.1: Ziele der Dokumentation	2	138	Dokumentation	Ziele und Nutzen von Dokumentationen in der pädagogischen Arbeit	Allgemeine Dokumentationsziele	Fakten
F4.5.2: Umgang mit Dokumentationen	2	139-140	Dokumentation	Anforderungskriterien an professionelle Dokumentationen (Form, Verständlichkeit, Zugänglichkeitsbeschränkungen); Erläuterungen zu den Bestandteilen von Entwicklungsportfolios; Vorbereitung der Dokumentation durch Besprechung der Beobachtungsergebnisse im Team	Kriterien professioneller Dokumentationen	Konzeptuelle Informationen
F4.5.3: Bildung sichtbar machen	2	141-142	Dokumentation	Vergleich zwischen Kompetenz- und Entwicklungsportfolios; Anforderungen an die Gestaltung von Kompetenzportfolios	Kompetenzportfolios	Konzeptuelle Informationen
G1.1: Körperliche Entwicklung	2	145-146	Entwicklungsprozesse	Beschreibung der körperlichen Entwicklung in den Aspekten Gewicht, Körpergröße, Atmung, Nahrungsaufnahme zwischen 0-20 Jahren	Aspekte körperlicher Entwicklung	Konzeptuelle Informationen
G1.1.2: Motorische Entwicklung	2	147-150	Entwicklungsprozesse	Darstellung des Zusammenhangs zwischen motorischer Entwicklung und anderen Entwicklungsprozessen	Motorische Entwicklung bis zum Jugendalter	Konzeptuelle Informationen



					zessen; Beschreibung der Entwicklung der Reflexe; Differenzierung der Entwicklungsrichtungen; einzelne Schritte zwischen 0-18 Jahren; Hinweise zur differenzierten Beurteilung von motorischen Entwicklungsprozessen			
G1.1.3: Psychosexuelle Entwicklung	2	151-152	Entwicklungsprozesse	2	Erläuterungen zur Entwicklung der Geschlechtsidentität und des Schamgefühls im Kindesalter; Beschreibungen zur Entwicklung von Sexualität im Jugend- und Erwachsenenalter	Entwicklungsprozesse	Geschlechts- und Sexualitätse-ntwicklung	Konzeptuelle Informationen
G1.1.5: Veränderung im Bewegungsverhalten	2	158-160	Entwicklungsfaktoren	2	Begriffserläuterungen zu den Bestandteilen von Bewegung (Motorik, Psychomotorik); Darstellung des heutigen Bewegungsverhaltens in der Gesellschaft und der entwicklungshemmenden Faktoren	Entwicklungsfaktoren	Hemmende Faktoren der Motorikentwicklung	Konzeptuelle Informationen
G1.1.6: Veränderung im Ernährungsverhalten	2	160-164	Entwicklungsfaktoren	2	Erläuterung des Begriffs Ernährungsverhalten; Darstellung des geänderten Ernährungsverhaltens im Lauf der Menschheitsgeschichte; Beschreibung der Faktoren, die das Ernährungsverhalten beeinflussen; Ernährungsempfehlungen	Entwicklungsfaktoren	Einflussfaktoren des Ernährungsverhaltens	Konzeptuelle Informationen
G2.1.1: Emotionale Entwicklung	2	187-189	Entwicklungsprozesse	2	Skizzierung der emotionalen Entwicklung ab dem Säuglingsalter; Beschreibung der Entwicklung sozialer Emotionen und der Elemente sozialer Kompetenz; Bedeutung und Entwicklungsfaktoren des Selbstwertgefühls	Entwicklungsprozesse	Entwicklung von Emotionen, emotionaler Kompetenz und Selbstwertgefühl	Konzeptuelle Informationen
G2.1.2: Soziale Entwicklung	2	189-191	Entwicklungsprozesse	2	Beschreibung der Einflussfaktoren auf die Entwicklung des Sozialverhaltens; Erläuterung zum Kontext der Identitätse-ntwicklung; Erklärung zum Verlauf und den Bestandteilen sozialer Kompetenzentwicklung; Bedeutung der Umwelt und der Umweltbeobachtung bei der sozialen Entwicklung	Entwicklungsprozesse	Entwicklungsfaktoren und Entwicklungselemente sozialer Kompetenz	Konzeptuelle Informationen
G2.1.3: Entwicklung des Spielverhaltens	2	191-194	Entwicklungsprozesse	2	Beschreibung der Entwicklung vom Parallelspiel zum Kooperations- und Gruppenspiel; Darstellung des Entwicklungsverlaufs (Aufstretens) versch. Spielarten von der Geburt bis zum Jugendalter; Begriffserklärung und Bedeutung von Funktionsspiel/Explorationsspiel, Konstruktionsspiel, Symbolverhalten von älteren Kindern und Jugendlichen	Entwicklungsprozesse	Bedeutung versch. Spielarten und Entwicklung des Spielverhaltens bis zum Jugendalter	Konzeptuelle Informationen
G3.1.1: Vorgeburtliche Wahrnehmungsentwicklung	2	217	Entwicklungsprozesse	2	Einblick in die aktuelle Forschung zur Wahrnehmungsfähigkeit des Fetus	Entwicklungsprozesse	Studie zur Wahrnehmung des Fetus	Konzeptuelle Informationen
G3.1.2: Auditive, visuelle und taktile Wahrnehmungs-	2	218-219	Entwicklungsprozesse	2	Zuordnung der Sinne Sehen, Hören, Fühlen zu Sinnessystemen und Sinnesorganen; Erläuterun-	Entwicklungsprozesse	Entwicklung und Bedeutung der menschlichen Wahrnehmungs-	Konzeptuelle Informationen

entwicklung			se	gen zum Aufbau, der Bedeutung und Entwicklung des taktilen, auditiven und visuellen Wahrnehmungssystems; Erläuterung zum entwicklungspsychologischen Ansatz nach Affolter zur Verknüpfung der versch. Wahrnehmungssysteme und ihrer Bedeutung für den Spracherwerb	systeme	
G4.1.2: Kreativität	2	259-266	Entwicklungsprozesse und Entwicklungsfaktoren	Definition des Begriffs Kreativität; Differenzierung zwischen pragmatischer und ästhetischer Kreativität; Bedeutung und Entwicklung der Kreativität im Kindesalter; Einflussfaktoren auf die Kreativitätsentwicklung; Darstellung der Charakteristik der vier Phasen des kreativen Prozesses; Charakteristik des kreativen Prozesses von Kindern; Darstellung der hemmenden und fördernden Faktoren bei der Kreativitätsentwicklung	Kreativitätsentwicklung und Bedeutung von Kreativitätsprozessen im Kindesalter	Konzeptuelle Informationen
G5.1.4: Ebene des Spracherwerbs	2	301-307	Entwicklungsprozesse	Begriffserläuterung und Bedeutung der pragmatisch-kommunikativen, phonetisch/phonologischen, semantischen und syntaktisch/morphologischen Ebene im Spracherwerbsprozess; Faktoren und Voraussetzungen der Entwicklung der Ebenen; Beschreibung der entwicklungsfördernden Umweltfaktoren; Entwicklung des Sprachwortschatzes und des Satzbaus mit Darstellung der Meilensteine; Zusammenwirken der Ebenen im Spracherwerb	Komplexität und Meilensteine des Spracherwerbs auf einzelnen sprachlichen Ebenen	Konzeptuelle Informationen
G5.1.5: Phasen des Spracherwerbs im Überblick	2	307-308	Entwicklungsprozesse	Beschreibung der Abhängigkeitsfaktoren der Sprachentwicklung; Hinweis auf die Individualisierung des Spracherwerbs; Darstellung und Erläuterung zur Sprachpyramide nach Wendlandt mit Meilensteinen der Sprachentwicklung	Sprachentwicklung als Entwicklungsnorm	Konzeptuelle Informationen