

ZSL

**Zentrum für Schulqualität
und Lehrerbildung
Baden-Württemberg**

Leitfaden zur Erstellung schriftlicher Prüfungsaufgaben an Berufsfachschulen für sozialpädagogische Assistenz

1. Auflage

ZSL – 2022

Redaktionelle Bearbeitung

Redaktion	Gabriele Riffel, Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung (ZSL)
Autorinnen/Autoren	Gregor Bumann, Regierungspräsidium Freiburg Andrea Deiß-Jenth, Regierungspräsidium Stuttgart Petra Fleischer, Regierungspräsidium Tübingen Daniela Reh, Regierungspräsidium Karlsruhe Gabriele Riffel, Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung (ZSL)
Stand	Oktober 2022

Impressum

Herausgeber	Land Baden-Württemberg vertreten durch das Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung (ZSL) Heilbronner Str. 314, 70469 Stuttgart Telefon: 0711 21859-0 Telefax: 0711 21859-701 E-Mail: poststelle@zsl.kv.bwl.de Internet: www.zsl-bw.de
Urheberrecht	Alle Materialien der Handreichung stehen unter der Creative Commons Lizenz CC BY-NC 4.0 (Namensnennung – keine kommerzielle Nutzung – 4.0 International).



Inhaltsverzeichnis

1	Vorwort	5
2	Überblick: Die Abschlussprüfung an der Berufsfachschule für sozialpädagogische Assistenz	6
2.1	Die Prüfungselemente im Überblick	6
2.2	Inhaltliche Vorgaben zur schriftlichen Abschlussprüfung	6
2.3	Formale Vorgaben der Ausbildungs- und Prüfungsordnung zur schriftlichen Abschlussprüfung	7
2.4	Das Anforderungsniveau der schriftlichen Prüfung	7
2.4.1	Niveaustufe I	7
2.4.2	Niveaustufe II	8
2.4.3	Niveaustufe III	8
2.5	Operatoren.....	9
3	Kompetenzorientierte Prüfungen – Rahmenbedingungen, Merkmale und Aufbau	10
3.1	Bezugsrahmen der kompetenzorientierten schriftlichen Prüfung.....	10
3.2	Kompetenzorientierte Prüfungsaufgaben.....	11
3.2.1	Merkmale der Handlungssituationen in einer Prüfungsaufgabe.....	12
3.2.1.1	Problemhaltigkeit und Komplexität	12
3.2.1.2	Ausdifferenzierung übergeordneter Bereiche	12
3.2.1.3	Selbstreflexivität und professionelle Haltung	12
3.2.1.4	Verwendung von Schlüsselbegriffen.....	13
3.2.1.5	Bezug zum Prozessmodell pädagogischen Handelns.....	13
3.2.2	Merkmale der Aufgabenstellung in einer Prüfungsaufgabe	13
3.2.2.1	Abbildung und Umsetzung der Prozessschritte pädagogischen Handelns	13
3.2.2.2	Vorstrukturierte Aufgabenstellung	14
3.3	Erläuterungen zu den Aufgabenstellungen in den Prozessschritten pädagogischen Handelns.....	14
3.3.1	Hinweise zu den Aufgaben zum Prozessschritt „Wissen und Verstehen“	14
3.3.2	Hinweise zu den Aufgaben zum Prozessschritt „Analyse und Bewertung“	15
3.3.3	Hinweise zu den Aufgaben zum Prozessschritt „Planung und Konzeption“	16
3.3.4	Hinweise zu den Aufgaben zum Prozessschritt „Reflexion und Evaluation“	16
4	Möglichkeiten der Vorbereitung auf die kompetenzorientierte Prüfung im Unterricht	17
5	Hinweise für die Struktur und Gestaltung der einzureichenden Unterlagen zur Abschlussprüfung	18
5.1	Allgemeine Informationen zu den einzureichenden Unterlagen.....	18
5.2	Formale Gestaltung	20
6	Korrektur- und Bewertungshinweise	23
6.1	Korrekturzeichen	24
6.2	Bewertungstabelle.....	25
7	Zusammenfassung und Checklisten	26
7.1	Eckpunkte für die Aufgabenerstellung	26

7.2	Checklisten.....	27
7.2.1	Checkliste: Schulversuchsbestimmungen.....	27
7.2.2	Checkliste: Erstellung einer schriftlichen Prüfungsaufgabe	27
7.2.3	Checkliste: Weitere Hinweise zum Verfahren der Prüfungsaufgabenerstellung.....	28
7.2.4	Checkliste: Korrektur- und Bewertungshinweise	29
8	Beispiele für mögliche Prüfungsaufgaben in den Handlungsfeldern	30
8.1	Prüfungsaufgaben für das Handlungsfeld Kinder in ihrer Lebenswelt wahrnehmen und pädagogische Beziehungen zu ihnen entwickeln	30
8.1.1	Musteraufgabe A „Vogelnest“	30
8.1.2	Musteraufgabe B „Grüner Berg“	38
8.2	Prüfungsaufgaben für das Handlungsfeld Entwicklungs- und Bildungsprozesse begleiten I.....	46
8.2.1	Musteraufgabe C „Tulpenweg“	46
8.2.2	Musteraufgabe D „Brunnenwiese“	54
9	Glossar	60
10	Literaturverzeichnis	62
11	Anhang	63
11.1	Anforderungsprofil sozialpädagogischer Assistenzkräfte gemäß dem kompetenzorientierten Qualifikationsprofil für die Ausbildung sozialpädagogischer Assistenzkräfte und dem Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR).....	63
11.2	Kopiervorlagen und Tipps für die Vorbereitung auf die schriftliche Prüfung	66
11.3	Unterschiede und Gemeinsamkeiten bei den Prüfungsaufgaben FSP – BFSA.....	70
11.4	Liste der Operatoren.....	73



1 Vorwort

An Berufsfachschulen für sozialpädagogische Assistenz werden die Handlungsfelder „Kinder in ihrer Lebenswelt wahrnehmen und pädagogische Beziehungen zu ihnen entwickeln“ und „Entwicklungs- und Bildungsprozesse begleiten I“ schriftlich geprüft. Um die Lehrkräfte bei der Erstellung von schriftlichen Prüfungsaufgaben zu unterstützen, wurde der vorliegende Leitfaden entwickelt. Dieser beinhaltet neben allgemeinen didaktischen Hinweisen exemplarische Prüfungsaufgaben für die beiden Handlungsfelder. Er soll Lehrkräften Orientierung und Anregung bei der Erstellung von kompetenzorientierten Leistungsnachweisen und schulischen Prüfungsaufgaben bieten.

Dieser Leitfaden ist wie folgt aufgebaut: Zunächst werden grundlegende Aussagen zur schriftlichen Abschlussprüfung sowie Eckpunkte zur Gestaltung von kompetenzorientierten Prüfungsaufgaben nach dem Prinzip der vollständigen Handlung dargelegt. Anschließend werden Hinweise zur Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler auf das Prüfungsformat gegeben und Beispiele für mögliche Prüfungsaufgaben aufgeführt. Im Anhang finden sich Arbeitshilfen für den Unterricht.

Zur Vorbereitung auf kompetenzorientierte zentrale Prüfungen ist es wichtig, dass Lehrkräfte bereits während des schulischen Ausbildungsprozesses kompetenzorientierte Unterrichtsformen einsetzen sowie kompetenzorientierte Klassenarbeiten nach dem Prinzip der vollständigen Handlung konzipieren, um die Schülerinnen und Schüler mit dem Aufgabenformat der schriftlichen Abschlussprüfung vertraut zu machen.

2 Überblick: Die Abschlussprüfung an der Berufsfachschule für sozialpädagogische Assistenz

In der schulischen Abschlussprüfung sollen die Prüflinge nachweisen, dass das Ausbildungsziel erreicht ist und dass für die Schülerinnen und Schüler des klassischen Ausbildungsmodells die erforderlichen Kompetenzen für die Aufnahme des Berufspraktikums erworben wurden. Es liegt im Verantwortungsbereich der Berufsfachschule in enger Kooperation mit dem Lernort Praxis die Schülerinnen und Schüler auf den Abschluss ihrer Berufsausbildung vorzubereiten.

Die Abschlussprüfung soll in ihrer Gesamtheit die berufliche Handlungskompetenz abbilden. In den verschiedenen Teilelementen der Gesamtprüfung werden diesbezüglich entsprechende Schwerpunkte gesetzt. Das Anforderungsniveau der einzelnen Prüfungsteile ist der zu erreichende Standard und gibt Aufschluss über die methodisch-didaktische Planung und Durchführung des gesamten Ausbildungsprozesses, der sich inhaltlich auf die Lehrpläne der Berufsfachschule für sozialpädagogische Assistenz bezieht.

2.1 Die Prüfungselemente im Überblick

Die Prüfung wird an der Berufsfachschule für sozialpädagogische Assistenz abgenommen und umfasst neben zwei schriftlichen auch eine mündliche Prüfung. In der Ausbildungs- und Prüfungsordnung¹ werden im § 23 für die schriftliche Prüfung folgende Anforderungen dargelegt:

(1) Die Leitung der schriftlichen Prüfung obliegt der Schulleiterin oder dem Schulleiter oder einer von ihr oder ihm beauftragten Lehrkraft.

(2) Die schriftliche Prüfung erfolgt in den Handlungsfeldern

- „Kinder in ihrer Lebenswelt wahrnehmen und pädagogische Beziehungen zu ihnen entwickeln“ und
- „Entwicklungs- und Bildungsprozesse begleiten I“.

Zu Beginn der schriftlichen Prüfung erhält der Prüfling jeweils zwei Aufgaben, von denen er eine auswählt. Die Bearbeitungszeit beträgt 150 Minuten.

2.2 Inhaltliche Vorgaben zur schriftlichen Abschlussprüfung

Inhaltlich bezieht sich die schriftliche Abschlussprüfung auf den **Bildungs- und Lehrplan** der Berufsfachschule für sozialpädagogische Assistenz. Dieser ist in seiner aktuellen Fassung im Internet zugänglich und abrufbar.

Um den Erwerb der beschriebenen Kompetenzen am Ende der Ausbildung zu überprüfen, sind die zentralen Aufgaben und Inhalte der Lehrpläne der jeweiligen Handlungsfelder prüfungsrelevant.

Ausgenommen sind jene Themen, die zu Beginn des jeweiligen Ausbildungsganges als nicht prüfungsrelevant bekanntgegeben werden.

¹ Vgl. § 23 Ausbildungs- und Prüfungsordnung des Kultusministeriums über die Ausbildung und Prüfung an den Berufsfachschulen für sozialpädagogische Assistenz (Schulversuchsbestimmungen vom 21.02.2022) bzw. § 23 Ausbildungs- und Prüfungsordnung des Kultusministeriums über die praxisintegrierte Ausbildung und Prüfung an den Berufsfachschulen für sozialpädagogische Assistenz (Schulversuchsbestimmungen vom 21.12.2020). Im Folgendem wird zur Vereinfachung nur auf die Schulversuchsbestimmungen vom 21.02.2022 in der jeweils gültigen Fassung verwiesen.



2.3 Formale Vorgaben der Ausbildungs- und Prüfungsordnung zur schriftlichen Abschlussprüfung

In den Schulversuchsbestimmungen vom 21.02.2022 heißt es in § 20 Absatz 2, dass der Zeitpunkt der schriftlichen Prüfung vom Kultusministerium festgelegt wird.

In § 23 ist weiter geregelt:

- (3) Die Prüfungsaufgaben werden im Rahmen der Bildungs- und Lehrpläne vom Kultusministerium oder von der von ihm beauftragten oberen Schulaufsichtsbehörde gestellt.
- (4) Über die schriftliche Prüfung ist eine Niederschrift zu fertigen, die von der Leiterin oder dem Leiter der schriftlichen Prüfung und den aufsichtführenden Lehrkräften unterschrieben wird.
- (5) Die schriftlichen Prüfungsarbeiten werden von der Fachlehrkraft der Klasse und von einer weiteren Fachlehrkraft, die die oder der Vorsitzende des Prüfungsausschusses bestimmt, bewertet; dabei sind ganze und halbe Noten zu verwenden. Als Note der jeweiligen schriftlichen Prüfungsarbeit gilt der auf die erste Dezimale ohne Rundung errechnete Durchschnitt der beiden Bewertungen, der auf eine ganze oder halbe Note zu runden ist. Dabei werden die Dezimalzahlen 1 oder 2 auf die nächstniedrigere ganze Note abgerundet, die Dezimalzahlen 3 bis 7 auf die nächste halbe Note auf- oder abgerundet und die Dezimalzahlen 8 oder 9 auf die nächsthöhere ganze Note aufgerundet. Weichen die Bewertungen um mehr als eine ganze Note voneinander ab und können sich die beiden korrigierenden Lehrkräfte nicht einigen, hat die oder der Vorsitzende des Prüfungsausschusses die endgültige Note für die jeweilige schriftliche Prüfung festzusetzen; dabei gelten die Bewertungen der beiden Lehrkräfte als Grenzwerte, die nicht über- und unterschritten werden dürfen.
- (6) Die Noten der schriftlichen Prüfungsarbeiten werden fünf bis sieben Schultage vor der mündlichen Prüfung bekannt gegeben.²

2.4 Das Anforderungsniveau der schriftlichen Prüfung

Bei Prüfungen werden in der Regel drei Niveaustufen bzw. Anforderungsbereiche unterschieden (in der Tabelle im Anhang im Abschnitt [11.4](#) kurz AFB genannt):

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

2.4.1 Niveaustufe I

Auf Niveaustufe I werden die Grundlagen an Wissen sowie die übergeordneten Theorien und Strukturen, die für die Lösung der gestellten Aufgabe notwendig sind, erfasst. Dazu gehören zum Beispiel

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

² Vgl. § 23 Schulversuchsbestimmungen vom 21.02.2022 in der jeweils gültigen Fassung

2.4.2 Niveaustufe II

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

- selbstständige Auswahl, Anordnung und Auswertung von Daten aus vorgegebenem Material,
- strukturiertes Darstellen von komplexen Sachverhalten,
- vergleichendes Darstellen von Theorien und Sachverhalten,
- Auswahl und Anwendung eingeübter Methoden auf eine vorgegebene Problemstellung,
- Begründen des gewählten Vorgehens und
- selbstständiges Übertragen des Gelernten auf vergleichbare neue Situationen.

2.4.3 Niveaustufe III

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

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

Es wird darauf hingewiesen, dass die dargestellten Niveaustufen als solche im Rahmen der schriftlichen Prüfung in angegebener Weise ihre Entsprechung finden sollten, bei gleichzeitiger Beachtung der bezugsgruppenspezifischen Leistungsperspektive (Ausbildung zur sozialpädagogischen Assistenzkraft). Der Erwartungshorizont der jeweiligen Prüfungsaufgabe sollte diese in angemessener Weise widerspiegeln.

Da die Ausbildung dem DQR-Niveau 4 (Deutscher Qualifikationsrahmen) zugeordnet ist, liegt der Schwerpunkt in dieser Prüfung auf Niveaustufe II. Die Niveaustufen I und III sind angemessen zu berücksichtigen.³

³ Vgl. [Kap. 3](#) und Anhang, Abschnitt [11.1](#): Erläuterung zu DQR-Niveau 4



2.5 Operatoren

Da es in Bezug auf die zentralen Prüfungen unabdingbar ist, einheitlich definierte Operatoren zu verwenden, befindet sich im Anhang eine verbindliche Operatorenliste⁴ als Kopiervorlage. Exemplarisch werden hier drei Operatoren aus unterschiedlichen Niveaustufen dargestellt:

Operatoren Berufsfachschule für sozialpädagogische Assistenz		
Operator	AFB ⁵	Definition
Beschreiben	1 + 2	genaue, sachliche, auf Wertung verzichtende Darstellung von Personen, Situationen oder Sachverhalten
Erklären/Erläutern	2	einen Sachverhalt mit Hilfe fachlicher Kenntnisse (durch zusätzliche Informationen) in einen Zusammenhang einordnen sowie ihn nachvollziehbar und verständlich machen
Begründen	2 + 3	eine Aussage durch nachvollziehbare (Text-)Argumente stützen

Beispiele für die Verwendung der Operatoren:

Beschreiben: Beschreiben Sie den normalen Verlauf der Sprachentwicklung.

Erklären/Erläutern: Erläutern Sie, welche Bedingungen zu einer gelingenden Kommunikation mit den Kindern Max, Emil und Julius beitragen könnten.

Begründen: Leiten Sie anhand der Interessen von Zahira zwei Möglichkeiten ab, wie Frau Keller die Entwicklung der Sprache und des Sprechens von Zahira im KiTa-Alltag unterstützen kann.

⁴ Diese [Operatorenliste](#) entstand in Anlehnung an die KMK-Beschlüsse 2012 (zuletzt abgerufen 19.04.2022).

⁵ AFB = Anforderungsbereich, wird synonym zum Begriff Niveaustufe verwendet.

3 Kompetenzorientierte Prüfungen – Rahmenbedingungen, Merkmale und Aufbau

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

3.1 Bezugsrahmen der kompetenzorientierten schriftlichen Prüfung

Die maßgeblichen Bezüge der kompetenzorientierten Prüfungen sind:

- **Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil für die Ausbildung sozialpädagogischer Assistenzkräfte an Berufsfachschulen und Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR)**

Das kompetenzorientierte Qualifikationsprofil für die Ausbildung sozialpädagogischer Assistenzkräfte⁶ definiert das Anforderungsniveau an den Beruf der sozialpädagogischen Assistenzkräfte. Somit soll eine länderübergreifende Vergleichbarkeit hergestellt und die Anschlussfähigkeit in die Fachschule für Sozialpädagogik sichergestellt werden.

Das Qualifikationsprofil beschreibt sechs zentrale pädagogische Handlungsfelder und leitet daraus berufliche Handlungskompetenzen ab, über die sozialpädagogische Assistenzkräfte am Ende ihrer Ausbildung verfügen sollen. Dabei bezieht es sich auf den Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR). Im DQR werden auf acht Ausbildungsniveaus bestimmte Kompetenzerwartungen zugeordnet, die in die Kompetenzkategorien Sozialkompetenz, Selbstständigkeit, Wissen und Fertigkeiten untergliedert sind.⁷ Die Kompetenzen von sozialpädagogischen Assistenzkräften sind der Niveaustufe 4 zugeordnet.

Um eine Integration von Theorie und Praxis zu gewährleisten, soll gemäß den Empfehlungen im kompetenzorientierten Qualifikationsprofil für die Ausbildung sozialpädagogischer Assistenzkräfte mit Lernsituationen gearbeitet werden: *„Die Ausbildung muss eine enge Theorie-Praxisverknüpfung sicherstellen. Ausgangspunkt ist die Bearbeitung von sozialpädagogischen Praxissituationen.“*⁸

Schließlich wird im Qualifikationsprofil empfohlen, Lernen in Form der eigenständigen und eigenverantwortlichen Erarbeitung vollständiger Handlungen zu ermöglichen. Diese Handlungsschritte werden explizit benannt: *„Die Prozessschritte sozialpädagogischen Handelns sind: Wissen und Verstehen, Analyse und Bewertung, Planung und Konzeption, Durchführung, Reflexion und Evaluation.“*⁹

- **Bildungsplan der Berufsfachschule für sozialpädagogische Assistenz in Baden-Württemberg**

Die Überprüfung des Kompetenzerwerbs findet immer im Rahmen des Bildungsplans der Berufsfachschule für sozialpädagogische Assistenz in Baden-Württemberg statt. Die in den verschiedenen Lehrplänen des Bildungsplans beschriebenen Kompetenzen und Inhalte sind verbindlich und am Ende der Ausbildung zu erreichen. Der Bildungsplan orientiert sich explizit am kompetenzorientierten Qualifikationsprofil der KMK. Die Handlungsfelder führen die gleichen Bezeichnungen wie jene des Qualifikationsprofils. Im Bildungsplan wird betont, dass das Ziel der Ausbildung die Vermittlung umfassender Handlungskompetenz zur Bewältigung beruflicher, persönlicher und gesellschaftlicher Situationen ist.¹⁰ Es wird explizit darauf hingewiesen, dass die Voraussetzung für den Erwerb beruflicher Handlungskompetenz eine enge Verzahnung von Theorie und Praxis bildet.

„In der Wechselwirkung von praktischen Erfahrungen und theoretischen Erkenntnissen, vermittelt durch abwechslungsreiche Unterrichtsmethoden und in Phasen selbstverantwortlichen Lernens, entwickeln

⁶ Vgl. Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil für die Ausbildung sozialpädagogischer Assistenzkräfte an Berufsfachschulen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.06.2020)

⁷ Vgl. Anhang, Abschnitt 11.1 und www.dqr.de

⁸ Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil für die Ausbildung sozialpädagogischer Assistenzkräfte an Berufsfachschulen, S. 5

⁹ ebenda, S. 7

¹⁰ Vgl. Vorspann des Bildungsplans „Der besondere Erziehungs- und Bildungsauftrag der Berufsfachschule für sozialpädagogische Assistenz“, S. 3



*sich die persönliche und fachliche Eigenwahrnehmung, Reflexion und Selbsterkenntnis. Deshalb steht der Unterricht an der Berufsfachschule für sozialpädagogische Assistenz durchgängig in Verbindung mit dem Praxiseinsatz der Schülerinnen und Schüler in sozialpädagogischen Einrichtungen. In der Praxis wird erlerntes Wissen praktisch erprobt, angewendet und reflektiert.*¹¹

Im Bildungsplan werden als didaktische Elemente für die Ausbildung beruflicher Handlungskompetenz folgende Hinweise gegeben:

*„Ein wesentliches didaktisches Element für die Ausbildung beruflicher Handlungskompetenz ist die Orientierung des Unterrichts an der Bearbeitung komplexer beruflicher Lernsituationen. Im Unterricht sind praxisnahe **Lern- bzw. Handlungssituationen** wichtige Bestandteile, sowohl um fachwissenschaftliche und berufsrelevante Kenntnisse und Fertigkeiten (Fachkompetenz) zu erlangen, als auch um z. B. kommunikative und kooperative Basiskompetenzen (personale Kompetenz) zu entwickeln.*

*Die Bearbeitung der Lernsituationen sollte sich ebenso wie der Unterricht allgemein am didaktischen **Prinzip der vollständigen sozialpädagogischen Handlung** orientieren. Die Prozessschritte sozialpädagogischen Handelns sind: **Wissen und Verstehen, Analyse und Bewertung, Planung und Konzeption, Durchführung, Reflexion und Evaluation.***¹²

Im Rahmen der Abschlussprüfung ist die definierte berufliche Handlungskompetenz unter Berücksichtigung der beiden oben aufgeführten Bezugsebenen zu prüfen. Hierbei ist – in der Unterscheidung von den Abschlussprüfungen der Fachschule für Sozialpädagogik – zu beachten, dass die kompetenzorientierten Prüfungen sowohl inhaltlich als auch sprachlich an die Niveaustufe 4 angepasst sind.

3.2 Kompetenzorientierte Prüfungsaufgaben

Bei jeder Form von kompetenzorientierter Prüfung stellt sich die Frage, wie Kompetenz angemessen geprüft und erfasst werden kann. Da Kompetenz selbst nicht messbar ist, muss die Abschlussprüfung so konzipiert werden, dass durch sie ein valider Rückschluss auf die beruflichen Handlungskompetenzen des Prüflings möglich ist.

Um diesen Rückschluss zu gewährleisten, werden den Prüfungsaufgaben so genannte pädagogische Handlungssituationen¹³ zugrunde gelegt. Diese sind an realen beruflichen Situationen orientiert und enthalten klassische berufliche Problemstellungen. Die Grundidee ist, von den Prüflingen eine Beschreibung und Analyse der darin eingearbeiteten mehrschichtigen Problemstellungen aus dem beruflichen Feld von sozialpädagogischen Assistenzkräften einzufordern und darauf aufbauend angemessene pädagogische Vorgehensweisen für diese Handlungssituation entwickeln und fachlich begründen zu lassen.¹⁴ Daher erfolgt die Aufgabenstellung gemäß den Prozessschritten der vollständigen Handlung.¹⁵

Durch die Einbeziehung einer beruflichen Handlungssituation stellen diese Aufgabentypen eine stärkere Vernetzung und Übertragung der Theorie in die Praxis sicher. Zudem werden die bislang eher vernachlässigten übergreifenden Kompetenzen im Bereich professioneller Haltungen in die Aufgaben eingeschlossen. So erhöht sich die Validität der Prüfung, da Kompetenzen im beruflichen Anwendungskontext einzubringen sind und sich somit in großer Praxisnähe „beweisen“ müssen.

¹¹ Vorspann des Bildungsplans „Der besondere Erziehungs- und Bildungsauftrag der Berufsfachschule für sozialpädagogische Assistenz“, S. 6

¹² ebenda

¹³ Wie sie im Zusammenhang mit der Lernfelddidaktik und weiteren, hierzu kompatiblen pädagogisch-didaktischen Ansätzen entstanden sind. Vgl. Fröhlich-Gildhoff, K. et al. (2014); Gruschka, A. et al. (1995); Küls, H., Moh, P. und Pohl-Meninga, M. (2004); Müller, B. (1997); Leber, A., Trescher, H.-G. und Weiss-Zimmer, E. (1990)

¹⁴ Vgl. Fröhlich-Gildhoff, K. et al. (2014), S. 21

¹⁵ Dabei ist es wichtig, das Kompetenzniveau der sozialpädagogischen Assistenzkräfte zu berücksichtigen. Im Vergleich zum Niveau der Erzieherinnen und Erzieher sollte die Handlungssituation weniger komplex und sprachlich einfacher gestaltet sein

Hinweis: Es ist notwendig, die Schülerinnen und Schüler angemessen auf die Art und das Niveau der künftigen kompetenzorientierten Prüfungsaufgaben vorzubereiten, damit tatsächlich ein Rückschluss auf ihre Kompetenzen möglich ist. Das bedeutet, dass Lehrkräfte ihre Schülerinnen und Schüler im Ausbildungsprozess kompetenzorientiert unterrichten und durch entsprechende Gestaltung der Leistungserhebungen mit der Form der schriftlichen Abschlussprüfung vertraut machen müssen. Dies wird auch im Bildungsplan explizit gefordert: „Analog dazu sollten auch die Klassenarbeiten entsprechend des Prozessmodells pädagogischen Handelns aufgebaut sein, um eine angemessene Vorbereitung auf das Format der Abschlussprüfung sicherzustellen.“¹⁶

3.2.1 Merkmale der Handlungssituationen in einer Prüfungsaufgabe

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

3.2.1.1 Problemhaltigkeit und Komplexität

Die Handlungssituationen orientieren sich inhaltlich an realen beruflichen Handlungssituationen. Sie sollen komplex ausformuliert sein, um den Abruf von simplen Handlungsrouninen und von Rezeptwissen zu verhindern und eine reflektierte, plausible und abwägende Handlungsbegründung der Prüflinge zu verlangen. Deshalb werden die Handlungssituationen mit beruflichen Problemstellungen angereichert, wie sie sich authentisch in der beruflichen Praxis stellen (z. B. Konflikte, Ambivalenzen, Dilemmata). Auch mehrschichtige Problemlagen, in denen unterschiedliche Erwartungen, Perspektiven oder Ansprüche der Handelnden im pädagogischen Feld aufeinanderstoßen, eignen sich für die Konstruktion solcher problemhaltigen Handlungssituationen.

3.2.1.2 Ausdifferenzierung übergeordneter Bereiche

In die Handlungssituationen können in Anlehnung an systemische und bioökologische Konzepte mehrere übergeordnete Analyseebenen einbezogen werden:

- Ebene des Kindes und der Gruppe in Interaktion mit den pädagogischen Fachkräften in der Kindertageseinrichtung (bzw. anderen Institutionen),
- Ebene der Familie (z. B. Bezugspersonen, familiäre Bedingungen),
- Ebene der Organisation und des Teams,
- übergreifende Systemebene (z. B. rechtliche Rahmenbedingungen, soziales Umfeld).
- Für den Einbezug dieser Analyseebenen in die Handlungssituation werden die notwendigen Rahmenbedingungen des Falles ausformuliert. Dies verhindert monokausale Handlungsbegründungen, die in der Realität selten angemessen sind. Auch soll der Gefahr vorgebeugt werden, dass die Prüflinge bei zu unspezifischer Fallbeschreibung individuelle Fallkonkretisierungen vornehmen (müssen).

3.2.1.3 Selbstreflexivität und professionelle Haltung

Die Handlungssituation soll auch Möglichkeiten zur Reflexion (z. B. der eigenen Haltung) bieten. Darüber hinaus soll sie die Auseinandersetzung mit Zielperspektiven und mit handlungsleitenden Orientierungen ermöglichen. Dilemmasituationen fordern beispielsweise diese Reflexion heraus.

¹⁶ Vorspann des Bildungsplans BFSa „Der besondere Erziehungs- und Bildungsauftrag der Berufsfachschule für sozialpädagogische Assistenz“, S. 6



3.2.1.4 Verwendung von Schlüsselbegriffen

Die Handlungssituation ist so formuliert, dass die fachlich relevanten Schlüsselbegriffe zu finden sind. Um den Prüflingen Orientierung zu geben, wird somit die thematische Fokussierung, die der jeweiligen Aufgabe zugrunde liegt, transparent.

3.2.1.5 Bezug zum Prozessmodell pädagogischen Handelns

Die Handlungssituation enthält adäquates Material für die Prozessschritte des pädagogischen Handelns, welche in den Aufgabenstellungen repräsentiert werden.

3.2.2 Merkmale der Aufgabenstellung in einer Prüfungsaufgabe

Bei der Ausformulierung der Aufgaben einer Prüfungsaufgabe sind die folgenden Merkmale wichtig:

3.2.2.1 Abbildung und Umsetzung der Prozessschritte pädagogischen Handelns

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

1. **Wissen und Verstehen:** Beschreibung der Handlungssituation, so genanntes Beschreibungswissen¹⁷,
2. **Analyse und Bewertung:** Analyse der Handlungssituation,
3. **Planung und Konzeption:** Planung und Konzeption geeigneter pädagogischer Maßnahmen – ggf. unter Einbezug der Bewertung bereits erfolgten pädagogischen Handelns bzw. mit Hinweisen zur möglichen Durchführung pädagogischer Maßnahmen,
4. **Reflexion und Evaluation:** Bewertung bereits erfolgten pädagogischen Handelns nur soweit angemessen thematisierbar¹⁸.



Eine nähere Erläuterung dieser Prozessschritte pädagogischen Handelns findet sich im folgenden Kapitel und im Anhang im Abschnitt [11.2](#). Diese Informationen und die Bearbeitungshilfe können den Schülerinnen und Schülern als Bearbeitungshilfe im Rahmen der Ausbildung zur Verfügung gestellt werden.

¹⁷ In der Literatur werden unterschiedliche Begrifflichkeiten für die Prozessschritte benutzt. Obwohl der Begriff „Wissen“ im ersten Handlungsschritt missverständlich sein kann, wurde entschieden, die im kompetenzorientierten Qualifikationsprofil für sozialpädagogische Assistenzkräfte der KMK (Kultusministerkonferenz) vom 20.06.2020 verwendeten Begriffe zu übernehmen. Wichtig ist es, beim ersten Handlungsschritt „Wissen und Verstehen“ zu beachten, dass es um „Beschreibungswissen“ in Bezug auf die Handlungssituation geht und noch kein detailliertes Fachwissen gefragt sein soll.

¹⁸ Der Prozessschritt der vollständigen Handlung „Durchführung“ lässt sich im Rahmen der schriftlichen Prüfung nicht umsetzen.

3.2.2.2 Vorstrukturierte Aufgabenstellung

Die Aufgaben sind so gestellt, dass

- Teilaufgaben erkennbar vorstrukturiert sind. Die Untergliederung ist nicht zu kleinschrittig, damit die Möglichkeit der Eigenständigkeit bestehen bleibt. Die Teilaufgaben sind so gestaltet, dass sie miteinander verknüpft sind, jedoch eigenständige Teilergebnisse ermöglichen. Die Anzahl der erwarteten Ergebnisse wird – soweit sinnvoll und möglich – genannt.
- die thematische Fokussierung, die der jeweiligen Aufgabe zugrunde liegt, deutlich und transparent wird, um den Prüflingen Orientierung zu geben. Dies geschieht durch die Konkretisierung der geforderten fachlichen Kompetenzen, z. B. mittels Angabe einer Teilkompetenz (mit Bezug zu den Inhalten des Lehrplans, z. B.: „Ordnen Sie das Verhalten einem Erziehungsstil zu.“).
- die Operatoren der Operatorenliste verwendet und unterstrichen werden. Diese Operatoren sind eindeutig definiert und den Schülerinnen und Schülern bereits vor der Prüfung bekannt. Durch die Verwendung der Operatoren wird den Prüflingen das Anforderungsniveau und die Erwartung der jeweiligen Aufgabe transparent.¹⁹

Es ist darauf zu achten, dass die Aufgaben an das Sprach- und Kompetenzniveau der Prüflinge (DQR-Niveau 4) angepasst sind. Länge, Satzbau und der Sprachstil der Handlungssituation und der Aufgaben sollten angemessen und verständlich sein. Um die Unterschiede zu Aufgaben der Fachschule für Sozialpädagogik (DQR-Niveau 6) zu verdeutlichen, findet sich im Anhang im Abschnitt [11.3](#) eine Vergleichstabelle.

3.3 Erläuterungen zu den Aufgabenstellungen in den Prozessschritten pädagogischen Handelns

In der schriftlichen Abschlussprüfung werden die Prozessschritte pädagogischen Handelns unterschieden und in der Aufgabenstellung formuliert. Diese sind, wie bereits beschrieben, die Schritte „Wissen und Verstehen“, „Analyse und Bewertung“, „Planung und Konzeption“ und schließlich „Reflexion und Evaluation“. Die Aufgabenstellungen in den einzelnen Handlungsschritten werden im Folgenden näher erläutert.

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

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

Trotz des Begriffs „Wissen“ im ersten Handlungsschritt liegt der Fokus auf der Handlungssituation selbst. Es geht um so genanntes Beschreibungswissen²⁰ in Bezug auf die Handlungssituation und noch nicht um detailliertes Fachwissen. Die Aufgaben in diesem Prozessschritt dienen dazu, die Handlungskompetenz der Prüflinge dahingehend zu überprüfen, ob sie potenziell pädagogisch relevante Elemente der Handlungssituation – unabhängig von den Inhalten des zu prüfenden Handlungsfeldes – erkennen, strukturieren und darstellen können.

Bei diesen relevanten Elementen der Handlungssituation kann es sich beispielsweise um pädagogisch bedeutsame Auffälligkeiten, Konfliktsituationen, Dilemmata oder problematische, handlungsleitende Orientierungen (wie beispielsweise Grundhaltungen, das Bild vom Kind) handeln, die möglichst in Bezug zu bestimmten berufsrelevanten Fachthemen gestellt werden sollen.

Die Verwendung von Fachbegriffen wird erwartet (vgl. Musterlösungen zu Aufgabe 1.1 der jeweiligen Aufgabensätze). Eine Vertiefung dieser Fachbegriffe ist an dieser Stelle nicht erforderlich, da es primär um die Erfassung der Handlungssituation geht. Deshalb sind hier Definitionen oder Erläuterungen von Fachbegriffen nicht notwendig.

¹⁹ Vgl. Anhang, Abschnitt [11.4](#)

²⁰ Beschreibungswissen: Wissen, wie man zu einer angemessenen Situationsbeschreibung kommt, vgl. dazu auch Anhang 11.2 und Erklärung im Glossar, [Kap. 9](#)



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

Bei diesem Prozessschritt muss die Aufgabenstellung so formuliert sein, dass eine reine Zusammenfassung der Handlungssituation ausgeschlossen wird.

Möglichkeiten:

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

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

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

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

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

Möglichkeiten:

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

Hinweis:

Folgende Vorgehensweisen sind bei der Verknüpfung von Theorie und Praxis üblich und denkbar: Die Schülerinnen und Schüler können die zur Handlungssituation gefragte Theorie zunächst isoliert darstellen und im Anschluss zur Erklärung der Handlungssituation verwenden. Oder sie können die Erklärung der Handlungssituation bereits bei der Darstellung der Theorie einfließen lassen bzw. umgekehrt, d. h. während der Analyse der Handlungssituation entsprechende Aspekte der Theorie miteinbeziehen. Wichtig ist jedoch, dass an dieser Stelle Raum gegeben wird, erlerntes Fachwissen ausführlich darzustellen, das dann mit der Handlungssituation verbunden wird.

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

Hier geht es um den Entwurf potenzieller Handlungsschritte zur Lösung der im zweiten Prozessschritt analysierten Problemstellungen.

Die Aufgaben zum Prozessschritt „Planung und Konzeption“ dienen dazu, die Handlungskompetenz der Prüflinge dahingehend zu überprüfen, ob sie fachlich nachvollziehbare Schlussfolgerungen, Zielsetzungen und nächste pädagogisch und methodisch-didaktisch begründete Vorgehensweisen für die Handlungssituation ableiten können. In diesem Prozessschritt werden also auf Grundlage der erfolgten „Analyse und Bewertung“ (Aufgaben 2.1 etc.) Ziele und Maßnahmen abgeleitet, da sonst die „Planung und Konzeption“ ohne Grundlage ‚in der Luft hängen‘ und das Prinzip der vollständigen Handlung nicht beachtet würde. Die Prüflinge zeigen auch an dieser Stelle, dass sie eine Theorie-Praxisverknüpfung in ihr pädagogisches Denken integrieren.

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

Möglichkeiten:

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

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

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

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

Möglichkeiten:

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

Bitte beachten Sie: Dieser Prozessschritt ist unter Umständen schwer nachvollziehbar, da in der Prüfung der Schritt „Durchführung“ nicht realisiert werden kann; daher ist dieser Schritt optional.²¹

²¹ Vgl. Anhang, Abschnitt [11.2](#)



4 Möglichkeiten der Vorbereitung auf die kompetenzorientierte Prüfung im Unterricht

Da davon auszugehen ist, dass diese Art der Aufgabenstellung den Schülerinnen und Schülern zu Beginn ihrer Ausbildung wenig bekannt ist, ist eine langfristige Vorbereitung auf das Format der Prüfung unerlässlich. Daher ist es notwendig, dass die Lehrkräfte während des schulischen Ausbildungsprozesses kompetenzorientierte Unterrichtsformen einsetzen und die Schülerinnen und Schüler mit dem Prozessmodell pädagogischen Handelns bekannt machen. Außerdem sind die Schülerinnen und Schüler durch eine entsprechende Gestaltung der Leistungserhebungen mit dem Aufgabenformat der schriftlichen Abschlussprüfung vertraut zu machen.

Vorschläge zur Umsetzung im Unterricht allgemein:

- regelmäßiges Arbeiten mit Lernsituationen im Unterricht
- regelmäßiges Vorgehen gemäß dem Prozessmodell pädagogischen Handelns unter Verwendung der hier benutzten Begrifflichkeiten
- durchgehende Übertragung der Theorie in die Praxis und umgekehrt
- die Vernetzung der Lern- und Handlungsfelder – wann immer möglich – bewusst machen
- regelmäßige Reflexion eigener handlungsleitender Orientierungen
- Erläutern der Lehrplanstruktur
- regelmäßige Arbeit mit den Operatoren
- kompetenzorientierte Klassenarbeiten mit Handlungssituationen in allen Handlungsfeldern (dies beinhaltet die prozessorientierte Aufgabenstellung, die Verwendung der Operatoren sowie den Aufbau einer Handlungssituation)

Vorschläge zur Vorbereitung auf die schriftliche Prüfung:

- Übung von Musteraufgaben oder alten kompetenzorientierten Prüfungsaufgaben
- Vergleichen der durchgenommenen Inhalte mit dem Lehrplan, insbesondere mit den Inhalten und den zentralen Aufgaben der Ausbildung
- Wiederholung der Bedeutung der Operatoren
- Schülerinnen und Schüler erstellen eigene schriftliche Handlungssituationen
- Schülerinnen und Schüler formulieren eigene Aufgabenstellungen nach dem Prinzip der Prüfungsaufgaben bei gegebener Handlungssituation

Spezielle Übungsmöglichkeiten zu den einzelnen Handlungsschritten:

- Strukturierung von Inhalten und relevanten Aspekten von Handlungssituationen nach pädagogischen Oberbegriffen, zunächst durch Vorgabe oder Vorschlag von Begrifflichkeiten, später durch eigenständiges Erkennen und Formulieren
- Perspektivwechsel einüben, evtl. zunächst durch Verwendung der Ich-Perspektive, immer mit Rückbezug zur Handlungssituation
- Diskussion, in der sich Schülerinnen- und Schülergruppen über verschiedene Lesarten einer Handlungssituation austauschen
- Übung der Fallanalyse unter Einbezug, Anwendung und Darstellung theoretischen Wissens²²
- Übung der schriftlichen Darstellung theoretischen Fachwissens
- Einübung von fachlich begründeten Stellungnahmen
- Ableitung von Zielen und Übung von Zielformulierungen in Abgrenzung zu Maßnahmen und pädagogischen Konsequenzen
- Planung einer Vorgehensweise zur Erreichung von Zielen
- regelmäßiges Reflektieren der eigenen Arbeit in der Praxis und im Unterricht, um entsprechende Kriterien zu internalisieren

²² Hier sollten auch verschiedene Möglichkeiten des Vorgehens angewendet werden (vgl. Kap. 3.3). Um den Lesefluss zu erleichtern, sind die Vorgehensweisen hier nochmals aufgeführt: Die zur Handlungssituation gefragte Theorie kann zunächst alleine dargestellt und im Anschluss zur Erklärung der Handlungssituation verwendet werden. Oder man kann die Erklärung der Handlungssituation bereits bei der Darstellung der Theorie mit einfließen lassen bzw. während der Analyse der Handlungssituation entsprechende Aspekte der Theorie mit einbeziehen.

5 Hinweise für die Struktur und Gestaltung der einzureichenden Unterlagen zur Abschlussprüfung

Da es sich bei der Berufsfachschule für sozialpädagogische Assistenz um eine neue Schulart handelt, werden die Prüfungsaufgaben erst nach einer Übergangszeit von drei Jahren als Aufgabenvorschläge von Lehrkräften unterschiedlicher Schulen erstellt und für die zentrale Prüfung ausgewählt werden. Das vorliegende Kapitel gilt ab dem Zeitpunkt, ab dem die Aufgabenvorschläge von den Schulen eingereicht werden.

5.1 Allgemeine Informationen zu den einzureichenden Unterlagen

Jeder einzureichende Aufgabenvorschlag besteht aus einem Deckblatt der Einreichenden und jeweils einer Aufgabe oder einem Aufgabensatz mit ausführlichem Lösungsvorschlag. Diese sind mit Namen der Schule und der Einreichenden entsprechend den jeweils aktuellen Vorgaben im Aufgabenanforderungsschreiben in gedruckter und/oder digitaler Form an das Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg (IBBW) einzureichen. Ein Einreichungsdeckblatt ist nicht identisch mit dem Deckblatt für Schüleraufgaben, auf dem Arbeitszeit, Hilfsmittel und Bearbeitungshinweise vermerkt sind.

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

Deckblatt für die Schüleraufgaben

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

Aufgabenblatt

Zu Beginn der schriftlichen Prüfung erhält der Prüfling zwei Aufgabensätze in den Handlungsfeldern, von denen er jeweils einen auswählt (vgl. Musteraufgabenblatt Kap. 5.2). Das jeweilige Aufgabenblatt umfasst in ähnlicher Weise die bereits auf dem Deckblatt aufgeführten Informationen zuzüglich der Lernfelder, welche Gegenstand der jeweils vorliegenden Aufgaben sind. Dem Prüfling muss klar ersichtlich sein, dass es sich um einen in seiner Gesamtheit zu bearbeitenden Aufgabensatz handelt.

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

Lösungsvorschlag

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



Gewichtung mit Punkten

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

Layout

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

Werden innerhalb von Aufgaben Texte vorgelegt, so sind Autor und Fundort (Buch, Internet, Sammlung, Zeitschrift) in wissenschaftlicher Weise zu zitieren und anzugeben. Dabei ist insbesondere auf die Qualität von Schriftbild, Druckstärke usw. zu achten. Eine Kopie möglichst in digitaler Form des vollständigen Originaltextes z. B. bei Artikeln aus Zeitschriften, Zeitungen und dergleichen ist unbedingt für jede Ausfertigung beizufügen.

Geheimhaltung

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

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

Die eingereichten Unterlagen dürfen nicht anderweitig verwendet werden, es sei denn, dass eine Benachrichtigung von Seiten des Kultusministeriums nach abgeschlossener Prüfung erging. Bis dahin gilt Amtsverschwiegenheit für die betreffende Lehrkraft.²³

²³ In Kap. 7.2 finden sich Checklisten mit weiteren Informationen, die als Hilfestellung für die Er- und Fertigstellung von Prüfungsaufgaben dienen sollen.

5.2 Formale Gestaltung

Deckblatt



Baden-Württemberg

MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT

Schriftliche Abschlussprüfung

an der Berufsfachschule für sozialpädagogische Assistenz

Hauptprüfung XX

Handlungsfeld	XXX
---------------	-----

Arbeitszeit	xx Uhr bis xx Uhr (150 Minuten)
Bearbeitungshinweise	Aus den zwei vorgelegten Aufgabensätzen wählen die Schülerinnen und Schüler einen Aufgabensatz nach freier Wahl zur Bearbeitung aus. Jede Aufgabe ist mit einem neuen Reinschriftbogen zu beginnen.
Hilfsmittel	
Bemerkungen	Der Aufgabensatz umfasst XX Seiten (mit Deckblatt). Die Prüflinge sind verpflichtet, die Vollständigkeit des Aufgabensatzes umgehend zu überprüfen und fehlende Seiten der Aufsicht führenden Lehrkraft anzuzeigen.



Aufgabenblatt

 Baden-Württemberg Handlungsfeld: xxx	MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT Schriftliche Abschlussprüfung an der Berufsfachschule für sozialpädagogische Assistenz Aufgabensatz x	Hauptprüfung XX Seite 1/x
Lernfelder (Titel der Lernfelder):	Punkte	
<p style="text-align: center;">Ausformulierte Handlungssituationen (mit Zeilennummerierung)</p> <p style="text-align: center;">Aufgaben</p> <p>1 1.1 1.2 1.2.1 1.2.2</p> <p style="text-align: center;"><i>Anmerkungen:</i></p> <p>2 2.1 2.2 2.2.1 2.2.2</p> <p>3 3.1 3.2 3.2.1 3.2.2</p>	<p style="text-align: center;"><i>Um eine einheitliche Formatierung sämtlicher Aufgaben und Lösungsvorschläge aller Kommissionen zu gewährleisten, wird eine Mustervorlage erstellt. Diese wird zu gegebener Zeit vom Kultusministerium für die Aufgabenerstellung digital zur Verfügung gestellt und sollte verwendet werden.</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Bitte beachten: Mehrere zu erstellende Aufgaben sind in getrennten Dokumenten anzufertigen und abzuspeichern.</i></p>	
	Gesamtpunktzahl	

Lösungsvorschlag

 Baden-Württemberg Handlungsfeld: xxx	MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT Schriftliche Abschlussprüfung an der Berufsfachschule für sozialpädagogische Assistenz Lösungsvorschlag x	Hauptprüfung XX Seite 1/x
Aufgabe 1 Aufgabe 2 Aufgabe 3	Punkte	
	Gesamtpunktzahl	



6 Korrektur- und Bewertungshinweise

Die schriftlichen Arbeiten werden von der Fachlehrkraft der Klasse und von einer weiteren Fachlehrkraft bewertet. Bei der Bewertung sind ganze und halbe Noten zu verwenden.²⁴

Korrekturverfahren

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

Bewertung

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

Lösungsvorschläge

Die Lösungsvorschläge zu den schriftlichen Prüfungen sind grundsätzlich unverbindliche Hilfen bei den Korrekturen. Sie dienen der Information für die Lehrkräfte und besitzen keinen Ausschließlichkeitscharakter. Individuelle Lösungswege der Schülerinnen und Schüler, auch solche Lösungen, die hinsichtlich des Aufbaus von der durch die Teilaufgaben vorgegebenen Gliederung und dem Lösungsvorschlag in sinnvoller Weise abweichen, sollen möglich sein.

Die vorgegebenen Arbeitsanweisungen müssen aber in jedem Fall erfüllt werden.

Ergebnisermittlung

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

²⁴ Vgl. § 23 Absatz 5 der Schulversuchsbestimmungen vom 21.02.2022 in der jeweils gültigen Fassung

6.1 Korrekturzeichen

a) Allgemeine Korrekturzeichen:

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

b) Sprachlich-formale Mängel:

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

c) Mängel inhaltlicher Art:

I	=	Inhalt
Def	=	Definition ganz oder teilweise falsch
Log	=	Logik
T	=	Thema bzw. Aufgabenstellung nicht beachtet, falsches Textverständnis
Bgr	=	fehlende/falsche Begründung
Zs	=	Zusammenhang
Wh	=	Wiederholung
Fs	=	Fehler oder Ungenauigkeit beim Gebrauch der Fachsprache
Bsp	=	Beispiel
Bz	=	fehlender, falscher Bezug
Lü	=	Lücke
Wf	=	Fehler, der wiederholt vorkommt
Df	=	Denkfehler, zum Beispiel:
		<ul style="list-style-type: none">• Nichterfassen eines Problems im Ansatz• Anwendungen von Lösungsmethoden, die nicht zur Lösung führen können• Fehler gegen den sachgerechten Gang der Lösung

Wertende Zusätze zu den Korrekturzeichen sind nicht zulässig.



6.2 Bewertungstabelle



Baden-Württemberg
MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT

Bewertungstabelle für die Abschlussprüfung an der Berufsfachschule für sozialpädagogische Assistenz

Verrechnungspunkte		Note
60 Punkte Tabelle	90 Punkte Tabelle	
60 - 56	90 - 83	1,0
55 - 51	82 - 75	1,5
50 - 45	74 - 67	2,0
44 - 40	66 - 59	2,5
39 - 34	58 - 51	3,0
33 - 28	50 - 42	3,5
27 - 22	41 - 33	4,0
21 - 16	32 - 24	4,5
15 - 10	23 - 15	5,0
9 - 4	14 - 6	5,5
3 - 0	5 - 0	6,0

Die Bewertungstabelle des Kultusministeriums ist verbindlich zu verwenden. Sie ist im Internet abrufbar.²⁵

²⁵ Die an dieser Stelle aufgeführte Notentabelle findet sich auf den Seiten des [Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg](https://www.kultusministerium.baden-wuerttemberg.de/) (Stand 24.04.2022).

7 Zusammenfassung und Checklisten

7.1 Eckpunkte für die Aufgabenerstellung

Die schriftliche Abschlussprüfung bietet die Möglichkeit, den Erwerb der Kompetenzen der beschriebenen Kompetenzkategorien zu überprüfen.

Inhaltlich bezieht sich die Abschlussprüfung auf den Bildungsplan der Berufsfachschule für sozialpädagogische Assistenz. Für die schriftliche Abschlussprüfung sind die zentralen Aufgaben und Inhalte der Lehrpläne der jeweiligen Handlungsfelder prüfungsrelevant. Ausgenommen sind jene Themen, die zu Beginn des jeweiligen Ausbildungsganges als nicht prüfungsrelevant bekanntgegeben werden.

Je Aufgabensatz werden mindestens zwei Lernfelder des jeweiligen Handlungsfeldes thematisch berücksichtigt.

Die Aufgaben sind so konzipiert, dass ihre Lösung eine selbstständige Leistung erfordert und fachspezifische Methoden anzuwenden sind.

Die schriftliche Abschlussprüfung stellt einen expliziten Bezug zur sozialpädagogischen Praxis her und sie bietet die Möglichkeit, wesentliche Kompetenzen in der vorgegebenen Zeit zu überprüfen. Eine reine Reproduktion gelerntem Wissen entspricht nicht dem Anforderungsniveau einer schriftlichen Abschlussprüfung.

Ausgangspunkt für die Bearbeitung einer Prüfungsaufgabe ist eine komplexe Handlungssituation. Diese darf nicht in gleicher oder ähnlicher Weise bereits im Unterricht verwendet worden sein.

Quellen werden unter dem jeweiligen Text angegeben (z. B. „eigene Fallkonstruktion“, „nicht veröffentlichtes Manuskript“ oder „Fall in Anlehnung an N. N.“ mit Quellenangabe).

Ausgehend von der dargestellten Handlungssituation vollziehen die Prüflinge anhand der Aufgabenstellungen die Prozessschritte pädagogischen Handelns nach.

Der jeweilige Aufgabensatz ist durch Teilaufgaben vorstrukturiert. Die Teilaufgaben sind so zu gestalten, dass sie miteinander verknüpft sind, jedoch eigenständige Teilergebnisse ermöglichen. Die Operatoren werden dem Niveau angemessen verwendet und unterstrichen.

Die aufgabenbezogenen Themen der Falldarstellung (z. B. Problemlagen, Schlüsselszenen) sind eindeutig und gut identifizierbar. Schlüsselbegriffe werden verwendet.

Die Aufgaben sind an das Kompetenz- und Sprachniveau der Prüflinge angepasst. Länge, Satzbau und der Sprachstil der Handlungssituation und der Aufgaben sind angemessen und verständlich.²⁶

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

²⁶ Vgl. Unterschiede und Gemeinsamkeiten bei den Prüfungsaufgaben FSP – BFSa im Anhang



7.2 Checklisten

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

7.2.1 Checkliste: Schulversuchsbestimmungen

Kriterien – Schulversuchsbestimmungen	
Die schriftliche Prüfung erfolgt in den Handlungsfeldern „Kinder in ihrer Lebenswelt wahrnehmen und pädagogische Beziehungen zu ihnen gestalten“ und „Entwicklungs- und Bildungsprozesse begleiten I“.	
Die schriftliche Prüfung umfasst zwei Aufgabensätze, von denen ein Aufgabensatz bearbeitet werden muss. Zugelassene Hilfsmittel werden angegeben.	
Die Bearbeitungszeit beträgt je Handlungsfeld 150 Minuten.	
Die Prüfungsaufgaben werden vom Kultusministerium oder von der von ihm beauftragten oberen Schulaufsichtsbehörde gestellt.	
Die Leitung der schriftlichen Prüfung obliegt der Schulleiterin oder dem Schulleiter.	
Über die Prüfung ist eine Niederschrift zu fertigen (Unterschrift Schulleiterin oder Schulleiter, Aufsicht).	
Die Arbeiten werden von der Fachlehrkraft der Prüfungsklasse und einer weiteren durch den Vorsitz des Prüfungsausschusses ausgewählten Lehrkraft korrigiert.	
Die Ergebnisse in ganzen oder halben Noten werden den Prüflingen fünf bis sieben Tage vor der mündlichen Prüfung bekanntgegeben.	

7.2.2 Checkliste: Erstellung einer schriftlichen Prüfungsaufgabe

Formale Kriterien zur Erstellung einer schriftlichen Prüfungsaufgabe	
Für die schriftliche Abschlussprüfung sind die zentralen Aufgaben und Inhalte der Lehrpläne der jeweiligen Handlungsfelder prüfungsrelevant. Ausgenommen sind jene Themen, die zu Beginn des jeweiligen Ausbildungsganges als nicht prüfungsrelevant bekanntgegeben werden.	
Je Aufgabensatz werden mindestens zwei Lernfelder des jeweiligen Handlungsfeldes thematisch berücksichtigt.	
Die verschiedenen Anforderungsbereiche kommen in der Aufgabenstellung zum Tragen. Der Schwerpunkt liegt bei Niveaustufe II.	
Die Operatoren laut Operatorenliste (vgl. Anhang 11.4) werden in den Aufgaben korrekt eingesetzt.	
Die Aufgaben sind so gestellt, dass die erwartete Leistung durch Teilaufgaben vorstrukturiert ist. Die Untergliederung ist nicht zu kleinschrittig, damit die Möglichkeit der Eigenständigkeit bestehen bleibt. Die Teilaufgaben sind so gestaltet, dass sie miteinander verknüpft sind, jedoch eigenständige Teilergebnisse ermöglichen.	
Es wird im Sinne der Differenzierbarkeit empfohlen, eine relativ hohe Gesamtpunktzahl zu verwenden. Beide Aufgaben (A und B) sollen die gleiche Punktzahl aufweisen. Es wird die Bewertungstabelle des Kultusministeriums (Kap. 6.2) verwendet.	
Die Aufgabenstellung spiegelt die Prozessschritte pädagogischen Handelns wider und ist in die Teilaufgaben „Wissen und Verstehen“, „Analyse und Bewertung“ und „Planung und Konzeption“ unterteilt. Es ist möglich, den vierten Prozessschritt „Reflexion und Evaluation“ als Teilaufgabe hinzuzufügen.	
Die thematische Fokussierung, die der Prüfungsaufgabe zugrunde liegt, wird transparent durch die Angabe einer Teilkompetenz und durch das Einbauen von Schlüsselbegriffen in die Handlungssituation.	
Erläuterungen und Sacherklärungen können der Aufgabe beigelegt werden, soweit sie zum Verständnis der Materialien nötig sind.	
Der Umfang der Anforderungen wird – soweit sinnvoll – explizit genannt (z. B.: <u>Leiten</u> Sie anhand der Interessen von Zahira zwei Möglichkeiten <u>ab</u> , wie Frau Keller die Entwicklung der Sprache und des Sprechens von Zahira im KiTa-Alltag unterstützen kann.).	

Aufgaben und Materialien wurden nicht in gleicher oder ähnlicher Weise im Unterricht verwendet.	
Quellenangaben (z. B. „eigene Fallkonstruktion“, „nicht veröffentlichtes Manuskript“ oder „Fall in Anlehnung an N. N.“ mit Quellenangabe) sind vorhanden.	
Zeilennummern werden für das eindeutige Belegen von Textstellen zu Aufgabenteilen in der Fallbeschreibung verwendet.	
Altersangaben im Format „Jahr;Monat“ (z. B. 12;8 Jahre meint 12 Jahre und 8 Monate alt) sind gegeben.	
Die Aufgaben sind an das Kompetenz- und Sprachniveau der Prüflinge angepasst. Länge, Satzbau und der Sprachstil der Handlungssituation und der Aufgaben sind angemessen und verständlich.	
Aufgaben sind formal vollständig kongruent zum Fallbeispiel.	
Texte werden in kopierfähiger Ablichtung gut lesbar vorgelegt.	

Inhaltliche Kriterien zur Erstellung einer schriftlichen Prüfungsaufgabe	
Die Handlungssituation ist komplex mit beruflicher Herausforderung. Das bloße Anwenden von „Routinen“ wird vermieden.	
Die Situation ist mehrschichtig ausgearbeitet, die Integration unterschiedlicher Perspektiven ist gegeben, Klischeebildung wird vermieden.	
Rahmenbedingungen sind differenziert (Ort, Zeit, Organisationsbedingungen...).	
Die Anzahl der fallbezogenen Personen ist überschaubar gestaltet (um Gefahr der Verwirrung/Verwechslung zu reduzieren).	
Die aufgabenbezogenen Themen der Falldarstellung (z. B. Problemlagen, Schlüsselszenen) sind gut identifizierbar. Schlüsselbegriffe sind in die Handlungssituation der Aufgabenstellung eingebaut.	
Abschließend sollte überprüft werden, ob die Aufgaben vollständig kongruent zum Fallbeispiel sind. Da im Prozess der Aufgabenentwicklung in der Regel mehrfache Umformulierungen stattfinden, ist bei der schlussredaktionellen Kontrolle daher Sorgfalt und die Perspektive des unvoreingenommenen Lesers hilfreich.	

7.2.3 Checkliste: Weitere Hinweise zum Verfahren der Prüfungsaufgabenerstellung

Kriterien zur formalen Gestaltung und Verfahren	
Jeder eingereichte Prüfungsaufgabensatz umfasst das Deckblatt, das Aufgabenblatt und den für den Aufgabensatz gültigen Lösungsvorschlag.	
Die Aufgaben des Aufgabensatzes sind durchnummeriert (Nummerierung).	
Zur Erstellung ist die digital zur Verfügung gestellte Formatvorlage zu verwenden. Diese darf nicht verändert werden.	
Die Aufgaben sind in der Schriftart Arial mit dem Schriftgrad 12 (längere Quellentexte ausnahmsweise mit Schriftgrad 11 oder 10) formatiert.	
Die Aufgaben des Aufgabensatzes werden nach der Dezimalklassifikation durchnummeriert.	
Eine Punkteverteilung ist bei jeder Aufgabe und Teilaufgabe ausgewiesen.	
Die Aufgabensätze sind nach der offiziellen Bewertungstabelle zu erstellen.	
Jede Seite ist mit einer Seitenzahl zu versehen (einschließlich Deckblatt).	
Die Aufgabenvorschläge mit Lösungen werden entsprechend dem Aufgabenanforderungsschreiben des IBBW in gedruckter und/oder digitaler Form dem IBBW eingereicht.	



7.2.4 Checkliste: Korrektur- und Bewertungshinweise

Korrektur- und Bewertungshinweise	
Die Erstkorrektur wird mit roter Farbe am rechten Rand der Arbeit durchgeführt. Jeder Fehler ist zu unterstreichen.	
Die Zweitkorrektur wird mit grüner Farbe am linken Rand der Arbeit durchgeführt.	
Bei der Zweitkorrektur werden nur jene Fehler gekennzeichnet, die in der Erstkorrektur übersehen wurden.	
Die angegebenen Korrekturzeichen werden verwendet.	
Für Fehler der deutschen Sprache (Spr) und der äußeren Form (F) kann der Korrektor von der erzielten Gesamtpunktzahl bis zu 10 % abziehen.	
Die Lösungsvorschläge sind unverbindliche Hilfen bei den Korrekturen. Sie besitzen keinen Ausschließlichkeitscharakter. Individuelle Lösungswege der Schülerinnen und Schüler werden berücksichtigt.	
Die Reinschrift der Prüfungsarbeit ist die Grundlage für die Bewertung.	
Bietet die Reinschrift etwas Falsches, der Entwurf aber das Richtige, wird dieser nur gewertet, wenn es sich offensichtlich um einen Übertragungsfehler handelt.	
Ist die Reinschrift nicht vollständig, so wird der Entwurf herangezogen. ²⁷	
Es sind ganze und halbe Noten bei der Benotung zu verwenden.	

²⁷ Der Entwurf kann nur dann ohne Punktabzug herangezogen werden, wenn er zusammenhängend konzipiert ist und die Reinschrift etwa drei Viertel des Gesamtumfangs ausmacht.

8 Beispiele für mögliche Prüfungsaufgaben in den Handlungsfeldern

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

8.1 Prüfungsaufgaben für das Handlungsfeld Kinder in ihrer Lebenswelt wahrnehmen und pädagogische Beziehungen zu ihnen entwickeln

8.1.1 Musteraufgabe A „Vogelnest“

 <p>MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT</p> <p>Baden-Württemberg</p> <p>Schriftliche Abschlussprüfung an der Berufsfachschule für sozialpädagogische Assistenz</p>		
Handlungsfeld: Kinder in ihrer Lebenswelt wahrnehmen und pädagogische Beziehungen zu ihnen entwickeln	Aufgabensatz A	Hauptprüfung XX
		Seite 1/3
Lernfelder: <ul style="list-style-type: none"> - Berufliche Identität entwickeln - Pädagogische Beziehungen professionell gestalten - Entwicklung und Verhalten beobachten und dokumentieren 		Zur Verfügung stehende Hilfsmittel: Rechtschreib- Nachschlagewerk
Handlungssituation <p>1 In der Kindertagesstätte Vogelnest finden jeden Mittwoch nach der Freispielzeit angeleitete Aktivitäten in Kleingruppen statt. Eine Kleingruppe bilden dabei die Vorschulkinder, die sich „Falkenkinder“ nennen. Zu dieser Gruppe gehören auch die Kinder Marcel (5;1 Jahre) und Hilal (5;6 Jahre), die von der Gruppenleiterin Frau Schulz betreut werden. Sie ist staatlich anerkannte Erzieherin, die bereits 24 Jahre in der Einrichtung arbeitet. Der sozialpädagogische Assistent Herr Braun arbeitet seit 5 Jahren mit Frau Schulz zusammen. Seit diesem Jahr gehört noch die Berufspraktikantin Frau Müller zum Team. Sie findet sich in der Gruppe inzwischen gut zurecht, ist manchmal aber stark verunsichert, da ihre Anleiterin Frau Schulz und Herr Braun unterschiedliches Erziehungsverhalten, vor allem in der Freispielzeit, zeigen.</p> <p>5 In der Regel reagieren die beiden Kinder Marcel und Hilal nicht auf das Aufräumsignal und spielen einfach weiter, trödeln herum oder räumen sogar noch mehr Spielsachen aus den Regalen. Dadurch können die weiterführenden Aktivitäten der „Falkenkinder“ manchmal nicht wie geplant durchgeführt werden. Dies führte in der Vergangenheit dazu, dass für die Angebote deutlich weniger Zeit als geplant zur Verfügung stand oder manche Angebote ganz ausfallen mussten.</p> <p>15 Frau Schulz und Herr Braun gehen mit dieser Situation ganz unterschiedlich um: Frau Schulz fordert die Kinder auf, endlich aufzuräumen, ermahnt sie und droht, sie von der geplanten Aktivität auszuschließen.</p>		Punkte



<p>20 Herr Braun dagegen lässt Marcel und Hilal weiterspielen und greift nicht ein. Er ist der Meinung, dass Marcel und Hilal sich schon beeilen werden, wenn sie sehen, dass sich die anderen Kinder zum Aufbruch bereit machen. Herr Braun geht davon aus, dass die beiden Kinder ihr Verhalten von alleine ändern, wenn sie merken, dass die Gruppe auf sie „sauer“ ist. Einmal durften Marcel und Hilal sogar alle Spielsachen liegen lassen und ohne aufzuräumen mitkommen.</p> <p>25 Bei Frau Schulz hingegen werden Marcel und Hilal immer wieder vor der gesamten Kindergarten-Gruppe aufgrund ihres Verhaltens bloßgestellt. Die Berufspraktikantin Frau Müller ist irritiert über das unterschiedliche erzieherische Vorgehen und verunsichert. Sie nimmt sich vor, ihre Beobachtungen im nächsten Anleitungs-</p> <p>30 gespräch zu thematisieren. Frau Müller ist außerdem aufgefallen, dass die Zeiten der pädagogischen Fachkräfte für die Beobachtungen ihrer Gruppe sehr unterschiedlich genutzt werden. Die Erzieherin Frau Schulz beobachtet die Kinder regelmäßig innerhalb der Freispielzeit. Der sozialpädagogische Assistent Herr Braun ist selten in solch einer Situation zu sehen. Meist ist er in das Spiel</p> <p>35 der Kinder einbezogen. Frau Schulz fordert die Berufspraktikantin auf, an einer Beobachtungssituation teilzunehmen. Die Erzieherin und die Berufspraktikantin sitzen im Freispiel abseits von einer Kindergruppe an einem kleinen Tisch. Sie beobachten das Spiel der Kinder Paul (3;8 Jahre) und Mia (4;0 Jahre) auf dem Bauteppich. Die Kinder beachten beide Erwachsenen nur wenig. Sie wissen, dass die Erzieherin „mal wieder ihr Spiel beobachtet“.</p> <p>40 Frau Schulz hält ihre Beobachtungen schriftlich fest. Sie vermerkt Datum, Beobachtungszeit und Ort sowie die Namen und das Alter der Kinder, die beobachtet werden. Sie formuliert ihre Beobachtungen in kurzen Sätzen. Im Anschluss an die Beobachtung findet ein Austausch zwischen Frau Schulz und der Berufspraktikantin statt, in welchem Frau Schulz insbesondere auf die zentrale Bedeutung der Beobachtung hinweist.</p> <p>45 Auch die Berufspraktikantin hat sowohl bei ihren Alltagsbeobachtungen als auch bei der gezielten Beobachtung ihres Portfoliokindes wahrgenommen, dass sich viele der älteren Kinder in den letzten Wochen während des Freispiels im Garten immer wieder mit den Holzresten des neuen Klettergerüsts beschäftigt haben. Daher will sie Bildungsaktivitäten zum dem Thema „Rund ums Holz“ anbieten. Die Berufspraktikantin macht sich Gedanken zu</p> <p>50 möglichen Formen der Dokumentation ihrer Beobachtungen.</p>	
Aufgaben	
1. Wissen und Verstehen	
1.1 <u>Beschreiben</u> Sie die Problemstellungen der Handlungssituation bezüglich des pädagogischen Verhaltens von Frau Schulz und Herrn Braun.	4
1.2 <u>Beschreiben</u> Sie darüber hinaus die Herausforderungen und Aufgaben, die sich für die Berufspraktikantin Frau Müller in ihrer beruflichen Rolle ergeben.	3
2. Analyse und Bewertung	
2.1 <u>Ordnen</u> Sie das erzieherische Verhalten von Frau Schulz und Herrn Braun jeweils einem Erziehungsstil zu. <u>Erläutern</u> Sie in diesem Zusammenhang die wesentlichen Merkmale und Auswirkungen des jeweiligen Erziehungsstils.	10
2.2 <u>Analysieren</u> Sie, welche Formen der Beobachtung die Erzieherin Frau Schulz in der Beobachtungssituation anwendet.	7

<p>2.3 <u>Erläutern</u> Sie die Bedeutung der Beobachtung für die pädagogische Arbeit. <u>Stellen</u> Sie einen Bezug zur Begleitung des Portfoliokindes von Frau Müller <u>dar</u>.</p>	<p>8</p>
<p>3. Planung und Konzeption</p>	
<p>3.1 <u>Erläutern</u> Sie die Merkmale und Auswirkungen eines förderlichen Erziehungsstils.</p>	<p>8</p>
<p>3.2 <u>Leiten</u> Sie zur Umsetzung des förderlichen Erziehungsstils zwei Erziehungsziele für die pädagogische Arbeit mit den Kindern Marcel und Hilal <u>ab</u>. Begründen Sie die gewählten Ziele fachlich.</p>	<p>6</p>
<p>3.3 <u>Begründen</u> Sie mit Bezug zur Handlungssituation, welche Art der Dokumentation dazu geeignet wäre, die Alltagsbeobachtungen der Berufspraktikantin und die gezielten Beobachtungen zu erfassen.</p>	<p>8</p>
<p>4. Reflexion und Evaluation</p>	
<p><u>Nehmen</u> Sie <u>Stellung</u> zum Umgang und Einsatz mit Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren in der sozialpädagogischen Praxis. Gehen Sie hierbei auch mögliche Chancen und Grenzen ein.</p>	<p>6</p>
<p>Gesamtpunktzahl</p>	<p>60</p>



Lösungsvorschlag (Musteraufgabe A)

 <p>Baden-Württemberg</p>	<p>MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT</p> <p>Schriftliche Abschlussprüfung an der Berufsfachschule für sozialpädagogische Assistenz</p>	
<p>Handlungsfeld: Kinder in ihrer Lebenswelt wahrnehmen und pädagogische Beziehungen zu ihnen entwickeln</p>	<p>Lösungsvorschlag A</p>	<p>Hauptprüfung XX</p>
		<p>Seite 1/5</p>
<p><i>Vorbemerkung</i></p> <p><i>Schülerindividuelle Lösungen sind möglich und zu berücksichtigen. Hinweis: Bei einigen Aufgaben wird bewusst auf die Nennung einer erwarteten Anzahl von Antworten verzichtet, um der Lehrkraft die Möglichkeit zu geben, die Argumentation individuell zu gewichten. Bei der Vorbereitung auf die Prüfung ist es sinnvoll, die Schülerinnen und Schüler auf die maximal erreichbare Punktzahl als „Hinweisgeber“ aufmerksam zu machen.</i></p>		
<p>1. Wissen und Verstehen</p>		
<p>1.1 <u>Beschreiben</u> Sie die Problemstellungen der Handlungssituation bezüglich des pädagogischen Verhaltens von Frau Schulz und Herrn Braun.</p> <p>Schülerindividuelle Lösungen sind möglich.</p> <p>Erziehungsverhalten von Frau Schulz und Herrn Braun Frau Schulz und Herr Braun zeigen unterschiedliches Erziehungsverhalten, wenn die beiden Kinder Marcel und Hilal nicht auf das Aufräumsignal reagieren. Frau Schulz weist die Kinder vor der gesamten Gruppe zurecht und stellt sie dadurch bloß. Herr Braun lässt die Kinder gewähren.</p> <p>Verhalten beobachten, beschreiben und erklären Zwischen den beiden pädagogischen Fachkräften Frau Schulz und Herrn Braun gibt es unterschiedliche Formen der Beobachtung. Die Erzieherin Frau Schulz beobachtet die Kinder regelmäßig innerhalb der Freispielzeit. Der sozialpädagogischen Assistent Herr Braun ist selten in Beobachtungssituationen zu sehen.</p>		<p>4</p>
<p>1.2 <u>Beschreiben</u> Sie darüber hinaus die Herausforderungen und Aufgaben, die sich für die Berufspraktikantin Frau Müller in ihrer beruflichen Rolle ergeben.</p> <p>Schülerindividuelle Antworten möglich, z. B.:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die Berufspraktikantin ist verunsichert und irritiert, da sie keinen einheitlichen Erziehungsstil bei den pädagogischen Fachkräften in ihrer Gruppe erkennen kann. Auch die Kinder in der Gruppe verhalten sich ganz unterschiedlich. Sie bekommt wenig Orientierung. • Das Erziehungsverhalten von Frau Schulz und Herrn Braun hat die Berufspraktikantin beobachtet. Sie hat vor, ihre Beobachtungen im nächsten Anleitungsgespräch anzusprechen (Z. 28–30). • Sie sucht das offene Gespräch mit der Anleiterin und nimmt sich vor, die schwierige Erziehungssituation in der Gruppe anzusprechen. 		<p>3</p>

- Die Berufspraktikantin beobachtet genau und nimmt differenziert wahr. Sie beobachtet bei ihrem Portfoliokind Spielvorlieben: z. B. mit den Holzresten des Klettergerüsts. Daraus entwickelt sie Bildungsaktivitäten: „Rund ums Holz“.

2. Analyse und Bewertung

2.1 Ordnen Sie das erzieherische Verhalten von Frau Schulz und Herrn Braun jeweils einem Erziehungsstil zu. Erläutern Sie in diesem Zusammenhang die wesentlichen Merkmale und Auswirkungen des jeweiligen Erziehungsstils.

10

Schülerindividuelle Lösungen sind möglich, je korrekter Zuordnung und nachvollziehbarer Ausführung 2 P., mehrere Merkmale pro Erziehungsstil erforderlich.

Frau Schulz = autoritärer Erziehungsstil, Textbeispiele:

- Frau Schulz fordert die Kinder auf, sie ermahnt sie und droht, sie von der Aktivität auszuschließen (Z. 18–19).
- Bei Frau Schulz hingegen werden Marcel und Hilal immer wieder vor der gesamten Kindergarten-Gruppe aufgrund ihres Verhaltens bloßgestellt (Z. 26–27).

Autoritärer Erziehungsstil, Merkmale:

- Die pädagogische Fachkraft begründet ihre Anweisung nicht.
- Die Interessen der Kinder werden nicht berücksichtigt.
- Die pädagogische Fachkraft tadelt die Kinder und droht ihnen an, sie zu bestrafen, wenn sie nicht das erwünschte Verhalten zeigen.

Auswirkungen:

- Selbstständigkeit und Verantwortungsgefühl entwickeln sich nur schwer.
- Gefühle und Verhaltensweisen wie Auflehnung und Aggressivität, aber auch Gleichgültigkeit und Unterwürfigkeit werden gefördert. Die Kinder sind überwiegend unzufrieden und ängstlich. Häufig übernehmen sie den fordernden Ton der oder des Erziehenden.
- Es werden hohe, aber wenig kreative Leistungen erbracht.
- Die Kinder haben ein distanziertes Verhältnis zur oder zum Erziehenden.

Herr Braun = Laissez-faire-Erziehungsstil, Textbeispiele:

- Herr Braun dagegen lässt Marcel und Hilal weiterspielen und greift nicht ein. Er ist der Meinung, dass Marcel und Hilal sich schon beeilen würden, wenn sie sehen, dass sich die anderen Kinder zum Aufbruch bereitmachen (Z. 20–21).
- Herr Braun geht davon aus, dass die beiden Kinder ihr Verhalten von alleine ändern, wenn sie merken, dass die Gruppe auf sie „sauer“ ist. Denn schon einige Aktivitäten sind wegen den beiden ausgefallen (Z. 22–23).
- Einmal durften Marcel und Hilal sogar alle Spielsachen liegen lassen und ohne aufzuräumen mitkommen (Z. 24–25).

Laissez-faire-Erziehungsstil, Merkmale:

- Die pädagogische Fachkraft hält sich zurück und stellt keine Anforderungen in Bezug auf erwünschte Verhaltensweisen an die Kinder.
- Die Kinder dürfen ihre Aktivitäten selbst bestimmen, sind jedoch auch für die Folgen ihres Handelns selbst verantwortlich.
- Die pädagogische Fachkraft greift selbst dann nicht ein, wenn durch das Verhalten der Kinder die Bedürfnisse, Interessen und Grenzen der anderen Kinder missachtet werden.
- Die pädagogische Fachkraft ignoriert, dass die Verfestigung von unerwünschten Verhaltensweisen negative Konsequenzen für die Entwicklung der Kinder haben kann.



<p>Auswirkungen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Selbstständigkeit und Verantwortungsbewusstsein entwickeln sich nur schwer. • Die Leistungen und die Leistungsbereitschaft sind eher gering. • Es kann leicht zu Streitereien kommen und Unzufriedenheit entstehen. Die Kinder weisen überwiegend ein geringes Selbstvertrauen und wenig Selbstbeherrschung auf. • Es entwickeln sich Gleichgültigkeit und kaum Kooperationsfähigkeit. • Das Kind entwickelt zum Erziehenden ein oberflächliches Verhältnis. 	
<p>2.2 <u>Analysieren</u> Sie, welche Formen der Beobachtung die Erzieherin Frau Schulz in der Beobachtungssituation anwendet.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Systematische Beobachtung: geplante, gezielte und kontrollierte Wahrnehmung eines konkret festgelegten Teilbereichs der Wirklichkeit, mit dem Ziel diesen Bereich möglichst genau zu erfassen und festzuhalten. • Nicht teilnehmende Beobachtung, Beobachterin ist nicht aktiv am Spielgeschehen beteiligt. • Offene Beobachtung, sie ist für die Kinder sichtbar, die Kinder sind über das Vorhaben informiert. • Die strukturierte Beobachtung nach einem bestimmten Plan durchgeführt: <ul style="list-style-type: none"> ○ Was wird ○ wann und wie lange ○ wo, in welcher Situation und ○ wie (mit Notizen, technischen Hilfsmitteln) beobachtet? 	7
<p>2.3 <u>Erläutern</u> Sie die Bedeutung der Beobachtung für die pädagogische Arbeit. <u>Stellen</u> Sie einen Bezug zur Begleitung des Portfoliokindes von Frau Müller <u>dar</u>.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Beobachten, um die Interessen des Kindes kennenzulernen (z. B. Interesse an den Holzresten des Klettergerüsts im Garten). • Perspektive des einzelnen Kindes besser verstehen und mit ihnen ins Gespräch kommen (mit dem Portfoliokind über seine Interessen sprechen). • Beobachten, um individuell wertzuschätzen (das Portfoliokind fühlt sich ermutigt). • Beobachten, um individuelle Entwicklungsverläufe zu erkennen. • Beobachten, um die Fähigkeiten von Kindern zu entdecken. Welche Voraussetzungen bringt das Portfoliokind von Frau Müller mit. • Beobachten, um Fehlentwicklungen von Kindern vorzubeugen. • Beobachten, um individuelle Bildungsprozesse zu verstehen. • Beobachtungen unterstützen die pädagogische Planung (z. B. Bildungsaktivitäten „Rund ums Holz“). • Beobachtungen ermöglichen Fachkräften eine systematische Reflexion von pädagogischen Angeboten und unterstützen die pädagogische Planung. • Beobachtungsergebnisse bilden die Grundlage für regelmäßige Entwicklungsgespräche, z. B. mit den Eltern des Portfoliokindes. • Der Einsatz von Beobachtungsmethoden macht Qualität und Professionalität pädagogischer Arbeit nach außen sichtbar. 	8

<p>3. Planung und Konzeption</p> <p>3.1 <u>Erläutern</u> Sie die Merkmale und Auswirkungen eines förderlichen Erziehungsstils.</p> <p>Merkmale eines förderlichen Erziehungsstils (z. B. der demokratische Erziehungsstil):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die pädagogische Fachkraft begegnet dem Kind grundsätzlich wohlwollend, liebevoll und wertschätzend. • Die Regeln der Gruppe ergeben sich aus Diskussion und Kompromissfindung zwischen den Gruppenmitgliedern. • Die pädagogische Fachkraft stellt angemessene Anforderungen an die Kinder, formuliert verbindliche Regeln und Grenzen, die sie erklärt und auf deren Einhaltung sie achtet. • Innerhalb dieser Grenzen werden Entscheidungen mit dem Kind/der Gruppe gemeinsam getroffen. Dabei werden die Interessen des Kindes/der einzelnen Gruppenmitglieder und die altersgemäße Fähigkeit zur Selbstständigkeit berücksichtigt. • Die pädagogische Fachkraft möchte, dass das Kind selbstständig wird und lernt, Entscheidungen zu treffen, die auch die Bedürfnisse und Interessen anderer Menschen berücksichtigt. <p>Auswirkungen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die Kinder fühlen sich überwiegend wohl und sind neugierig, selbstbewusst und gesellig. • Selbstständigkeit und Verantwortungsgefühl entwickeln sich sehr gut. • Es entstehen individuelle, kreative Leistungen, wenn auch nicht so hohe wie beim autoritären Erziehungsstil. • Die Kinder entwickeln großes Vertrauen zum Erziehenden und haben ein eher freundschaftliches Verhältnis. 	8
<p>3.2 <u>Leiten</u> Sie zur Umsetzung des förderlichen Erziehungsstils zwei Erziehungsziele für die pädagogische Arbeit mit den Kindern Marcel und Hilal <u>ab</u>. Begründen Sie die gewählten Ziele fachlich.</p> <p>z. B.:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Förderung der Sozialkompetenz: Die Kinder nehmen sich als Teil der Gruppe wahr und erkennen Gruppenregeln als wichtig und verbindlich. • Förderung der Personalkompetenz: Die Kinder übernehmen Verantwortung für sich selbst und werden befähigt eigene Bedürfnisse zu erkennen und zu formulieren. • Die Kinder übernehmen die Perspektive der anderen Kinder aus der „Falkengruppe“ sowie der pädagogischen Fachkräfte und können dadurch die Bedeutung der Einhaltung von Regeln nachvollziehen. • Begründung: Wenn Marcel und Hilal in einem gemeinsamen Gespräch die Möglichkeit erhalten, zu hören, welche Gefühle ihr Trödeln und Verweigern des Aufräumens in den anderen Kindern und den pädagogischen Fachkräften entstehen lässt und welche organisatorischen Zwänge sich aus dem Zeitverzug ergeben, können sie lernen, die Konsequenzen ihres Handelns in künftigen Situationen besser einzuschätzen. • Die Kinder tragen zu einem gelingenden Zusammenleben in der Gruppe bei. Begründung: In der gemeinsamen Auseinandersetzung um die Missachtung des Aufräumsignals können die Kinder ihren eigenen Standpunkt sowie ihre Bedürfnisse einbringen und den Interessen der „Falkengruppe“ gegenüberstellen. Mit Unterstützung der pädagogischen Fachkräfte entwickeln sie eine Problemlösestrategie für künftige Aufräumsituationen, die beide Seiten berücksichtigt. Die Beteiligung der Kinder an der Analyse des Problems sowie der Entwicklung einer Konfliktlösung erhöht die Bereitschaft, die erarbeiteten Regeln umzusetzen. Marcel und Hilal erhalten darüber hinaus Gelegenheit, sich als bedeutsamen Teil der „Falkengruppe“ wahrzunehmen, was möglicherweise ihr Zugehörigkeitsgefühl zur Kleingruppe stärkt. 	6

8.1.2 Musteraufgabe B „Grüner Berg“

 <p>MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT</p> <p>Baden-Württemberg</p> <p>Schriftliche Abschlussprüfung an der Berufsfachschule für sozialpädagogische Assistenz</p>		
Handlungsfeld: Kinder in ihrer Lebenswelt wahrnehmen und pädagogische Beziehungen zu ihnen entwickeln	Aufgabensatz B	Hauptprüfung XX
Seite 1/3		
Lernfelder: <ul style="list-style-type: none"> - Berufliche Identität entwickeln - Angemessenes Kommunikationsverhalten entwickeln, anwenden und reflektieren - Didaktisch-methodische Handlungskonzepte analysieren und vergleichen 		Zur Verfügung stehende Hilfsmittel: Rechtschreib- Nachschlagewerk
<p>Handlungssituation</p> <p>1 Die Kindertageseinrichtung Grüner Berg liegt am Rande einer mittleren Kleinstadt. Die Einrichtung besteht aus zwei Kindergartengruppen und einer Krippengruppe und arbeitet seit vielen Jahren nach dem Handlungskonzept der Reggio-Pädagogik. Eine Vernetzung der Einrichtung im Gemeinwesen hat sich innerhalb mehrerer Jahre entwickelt.</p> <p>5 Der Garten der Einrichtung ist weitläufig und bietet den Kindern unterschiedlichste Erfahrungsräume. Auch ein großer Bereich des Ateliers befindet sich im Garten. Staffeleien und eine große Werkbank stehen den Kindern in einem überdachten Bereich zur Verfügung. Auf einer großen Freifläche hat eine Gruppe von Vorschulkindern ein großes Zelt aus Stoffbahnen und Ästen gebaut.</p> <p>10 Die Berufspraktikantin Selina Unger hat während ihrer Ausbildung zur sozialpädagogischen Assistentin ein Praktikum in einem Montessori-Kinderhaus absolviert. Für ihr Berufspraktikum hat sie sich bewusst für eine Einrichtung mit einem anderen Handlungskonzept entschieden. Selina Unger ist nun seit Beginn des Kindergartenjahres auch im Atelier der beiden Kindergartengruppen im Innen- und Außenbereich eingesetzt. Sie hat unterschiedliche Interessen der Kinder aufgegriffen und gemeinsam mit ihnen im Sinne der Reggio-Pädagogik weitergeführt. Die Vorschulkinder verfügen über einen „Garten-Führerschein“ und können allein in den weitläufigen Außenbereich, wenn sie einer pädagogischen Fachkraft Bescheid sagen.</p> <p>20 Heute haben mehrere Kinder des Kindergartens nach einer Regenphase im Garten Schlamm-pfützen entdeckt und mit Erde und Sand „Matschfarben“ angerührt. Auf einem kleinen betonierten Abschnitt im Garten haben die Kinder damit Muster gezeichnet und ihre Malspuren hinterlassen. Als die Zeichnungen nach einem kurzen und starken Sommerregen verschwunden sind, ist die Enttäuschung der Kinder groß. Die Berufspraktikantin Selina Unger hat die Situation beobachtet. Auch sie ist darüber enttäuscht, dass die Werke der Kinder vom Regen „weggewaschen“ worden sind. Selina Unger geht auf die Kindergruppe zu, nimmt Blickkontakt zu den Kindern auf und geht vor ihnen in die Hocke. Schweigend und mit traurigem Blick schaut sie auf die verwaschenen Bilder und Werke der Kinder. „Ich kann verstehen, dass ihr traurig seid, ihr habt euch so viel Mühe gegeben und so lange daran gearbeitet. Es ist wirklich schade“, sagt sie.</p> <p>25 Aufmerksam wendet sie sich den Kindern zu. Durch ihr interessiertes Nachfragen und Zuhören kommen die Kinder ins Erzählen und entwickeln neue Ideen, wie sie die freie Fläche gestalten können. Pläne werden geschmiedet und eifrig begeben sich die Kinder auf Materialsuche für ihr neues Vorhaben. Selina Unger beobachtet die Kinder interessiert und lächelt</p> <p>30</p>		Punkte



<p>35</p> <p>40</p> <p>45</p>	<p>die Kinder ermutigend an. Sie nimmt sich vor, diese Situation in der nächsten Teambesprechung zu schildern.</p> <p>Auch die Vorschulkinder Max, Julius und Emil, die gerade noch UNO am Tisch gespielt haben, beschließen, dass sie jetzt in den Garten wollen und gehen zur Erzieherin Frau Maurer, die sich ihnen sofort zuwendet. Julius: „Frau Maurer, wir gehen in den Garten. Wir müssen unbedingt Äste suchen und unser Zelt fertig bauen. Da ist eine Seite noch ganz offen und wenn es regnet, wird es innen ganz nass.“ Frau Maurer schaut kritisch: „Na ja, so viel Arbeit war das ja auch nicht, ihr habt doch erst gestern angefangen. Ob wir das Zelt an dieser Stelle so stehen lassen können, müssen wir Erzieherinnen sowieso noch entscheiden“. Sie zeigt auf den Tisch, an dem die Jungen gerade noch saßen: „Da liegen noch eure UNU-Karten.“ Schnell rennen Max und Emil zum Tisch, räumen das Spiel auf und kommen wieder zu Julius und der Erzieherin. Max: „Können wir jetzt raus?“ – Frau Maurer: „Ja, aber es ist noch ziemlich kühl“ – bevor die Erzieherin weiterreden kann, rennt Max schon los, um in den Garten zu gehen. „Kannst Du eigentlich nie zuhören Max!“ Frau Maurer schaut Max verärgert nach.</p>	
	<p>Aufgaben</p> <p>1. Wissen und Verstehen</p> <p><u>Beschreiben</u> Sie die Bedingungen und Herausforderungen, die sich der Berufspraktikantin Selina Unger in ihrer neuen Einrichtung stellen.</p> <p>2. Analyse und Bewertung</p> <p>2.1 <u>Stellen</u> Sie das <i>Bild vom Kind</i> in der Reggio-Pädagogik <u>dar</u>. <u>Vergleichen</u> Sie dies mit dem <i>Bild vom Kind</i> der Montessori-Pädagogik. 8</p> <p>2.2 <u>Beschreiben</u> Sie die Rolle der pädagogischen Fachkraft innerhalb der Reggio-Pädagogik. Erläutern Sie, inwiefern die Berufspraktikantin Selina Unger diese Rolle einnimmt. 8</p> <p>2.3 <u>Vergleichen</u> Sie die pädagogische Grundhaltung der Berufspraktikantin Selina Unger mit der pädagogischen Grundhaltung der Erzieherin Frau Maurer. 9</p> <p>2.4 <u>Stellen</u> Sie das Kommunikationsmodell von <i>F. Schulz von Thun</i> <u>dar</u>. 10</p> <p><u>Analysieren</u> Sie jeweils die beiden Aussagen der Erzieherin Frau Maurer</p> <ul style="list-style-type: none"> • „Da liegen noch eure UNO-Karten.“ • „Ja, aber es ist noch ziemlich kühl.“ <p>anhand des Kommunikationsmodells von <i>F. Schulz von Thun</i>.</p>	

3. Planung und Konzeption	
3.1 <u>Stellen</u> Sie Möglichkeiten <u>dar</u> , wie Frau Maurer zu einer gelingenden Kommunikation mit den Kindern Max, Emil und Julius beitragen könnte. Verdeutlichen Sie diese Möglichkeiten anhand von entsprechenden Beispielen.	9
3.2 <u>Entwickeln</u> Sie aus den Ideen der Kinder heraus Umsetzungsmöglichkeiten für die pädagogische Arbeit der Berufspraktikantin.	10
Gesamtpunktzahl	60



Lösungsvorschlag (Musteraufgabe B)

 MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT		
Baden-Württemberg Schriftliche Abschlussprüfung an der Berufsfachschule für sozialpädagogische Assistenz		
Handlungsfeld: Kinder in ihrer Lebenswelt wahrnehmen und pädagogische Beziehungen zu ihnen entwickeln	Lösungsvorschlag B	Hauptprüfung XX
		Seite 1/5
<p><i>Vorbemerkung</i></p> <p>Schülerindividuelle Lösungen sind möglich und zu berücksichtigen. Hinweis: Bei einigen Aufgaben wird bewusst auf die Nennung einer erwarteten Anzahl von Antworten verzichtet, um der Lehrkraft die Möglichkeit zu geben, die Argumentation individuell zu gewichten. Bei der Vorbereitung auf die Prüfung ist es sinnvoll, die Schülerinnen und Schüler auf die maximal erreichbare Punktzahl als „Hinweisgeber“ aufmerksam zu machen.</p>		
<p>1. Wissen und Verstehen</p> <p>1.1 <u>Beschreiben</u> Sie die Bedingungen und Herausforderungen, die sich der Berufspraktikantin Selina Unger in ihrer neuen Einrichtung stellen.</p> <p>Die Arbeitsbedingungen der Berufspraktikantin Selina Unger in der Einrichtung bieten ihr viele Möglichkeiten, sich mit ihrer pädagogischen Arbeit einzubringen. Elemente sollen aus der Handlungssituation herausgearbeitet werden. Möglich ist unter anderem:</p>		6
<p>Einrichtung:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Selina Unger muss sich in das Handlungskonzept der Einrichtung einfinden (Z. 3). Sie muss ihr theoretisches Wissen aus der Ausbildung bezüglich der Reggio-Pädagogik mit der pädagogischen Arbeit in der Einrichtung in Zusammenhang stellen. • Sie kann von der Vernetzung der Einrichtung im Gemeinwesen profitieren und andere Einrichtungen und Kooperationspartner kennen lernen. • Selina Unger muss ihre Rolle als Berufspraktikantin im Team finden. • Sie hat durch die gegebenen Rahmenbedingungen vielfältige Möglichkeiten die Ideen der Kinder aufzugreifen und diesen Raum zu geben <ul style="list-style-type: none"> ○ Atelierbereiche im Haus und auch im Garten ○ Nutzung des weitläufigen Gartens 		
<p>Kinder:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sie musste die Kinder und die Kolleginnen der gesamten Kindertageseinrichtung kennenlernen. • Die Kinder agieren im Kindergartenbereich der Einrichtung sehr selbstbestimmt. Selina Unger kann eine wertschätzende Grundhaltung den Kindern gegenüber entwickeln, in welcher der Dialog zwischen Kindern und Erwachsenen einen Kerngedanken darstellt. 		



- Pädagogische Fachkräfte agieren nach dem Kerngedanken, dem Dialog zwischen Kindern und Erwachsenen Raum zu geben. Selina Unger lässt sich auf ein intensives Gespräch mit den Kindern ein.
- Pädagogische Fachkräfte sind kompetente Partnerinnen und Partner in kindlichen Forschungsprozessen. Selina Unger unterstützt die Kinder darin, Erkenntnisse selbst zu gewinnen. Sie eröffnet den Kindern Erfahrungsmöglichkeiten.
- Kinder aktiv begleiten: Ausdrucksformen der Kinder aufnehmen, verarbeiten, interpretieren und daraufhin unterschiedlichste Ressourcen zur Verfügung stellen (Zeit, Raum, Material im Atelier). Selina Unger begleitet die Kinder bei der Materialsuche (Z. 31 ff.) und gibt damit den Ideen der Kinder Raum.
- Die pädagogischen Fachkräfte arbeiten miteinander, reflektieren ihre Arbeit sowohl im Team als auch mit den anderen Einrichtungen und lernen dabei voneinander. Die Berufspraktikantin wird ihre Beobachtungen in die nächste Teambesprechung einbringen (vgl. Z. 34–35).

2.3 Vergleichen Sie die pädagogische Grundhaltung der Berufspraktikantin Selina Unger mit der pädagogischen Grundhaltung der Erzieherin Frau Maurer.

9

Wertschätzung:

- Frau Selina Unger erkennt die Leistung der Kinder an, auch indem sie formuliert: „Ihr habt euch so viel Mühe gegeben und so lange daran gearbeitet. Es ist wirklich schade.“ (Z. 27)
- Selina Unger zeigt den Kindern gegenüber eine wertschätzende Grundhaltung. Dies wird insbesondere im Gespräch mit den Kindern deutlich.
- Frau Maurer zeigt den Kindern gegenüber wenig Wertschätzung. Die Äußerung von Frau Maurer: „Na ja, so viel Arbeit war das ja auch nicht, ihr habt doch erst gestern angefangen“, macht dies deutlich.
- Die Äußerung: „Ob wir das Zelt an dieser Stelle so stehen lassen können, müssen wir Erzieherinnen sowieso noch entscheiden“, zeigt wenig Wertschätzung dem Werk der Kinder gegenüber. Ein Machtgefälle wird sichtbar.

Empathie:

- Selina Unger zeigt den Kindern gegenüber Empathie. Schweigend und mit traurigem Blick schaut sie auf die verwaschenen Bilder und Werke der Kinder (Z. 27 ff.)
- „Ich kann verstehen, dass ihr traurig seid“ (Z. 28). Durch diese Aussage wird deutlich, dass sich die Berufspraktikantin in die Kinder einfühlt.
- Frau Maurer zeigt wenig Empathie gegenüber den Kindern und versetzt sich zu wenig in ihre Situation, z. B. wenn sie sagt „Kannst Du eigentlich nie zuhören Max.“ (Z. 46).

Kongruenz:

- Selina Unger zeigt echte Betroffenheit und bringt diese durch ihre Körperhaltung und ihre Aussagen zum Ausdruck.
- Frau Maurer zeigt in ihren Äußerungen und Einstellungen auch ihre Haltung. Auch wenn diese nicht wertschätzend den Kindern gegenüber ist.

2.4 Stellen Sie das Kommunikationsmodell von *F. Schulz von Thun* dar.

10

Analysieren Sie jeweils die beiden Aussagen der Erzieherin Frau Maurer

- „Da liegen noch eure UNO-Karten.“
- „Ja, aber es ist noch ziemlich kühl.“

anhand des Kommunikationsmodells von *F. Schulz von Thun*.

Darstellung des Kommunikationsmodells nach Schulz von Thun (4 Seiten einer Nachricht).
Sender- und Empfänger-Modell

Beschreibung der vier Seiten, die jede Nachricht beinhaltet – dabei soll sowohl die Sender- als auch die Empfängerperspektive dargestellt werden:

- Sachinhalt (worüber ich informiere),
- Selbstoffenbarung/Selbstkundgabe (was ich selbst von mir preisgebe),
- Beziehungsseite (was ich von dir halte und wie wir zueinanderstehen),
- Appellseite (wozu ich dich veranlassen möchte).

Analyse von Frau Maurers Aussagen:

Erste Aussage: Frau Maurer zeigt auf den Tisch, an dem die Jungen gerade noch saßen: „Da liegen noch eure UNO-Karten.“

- Sachinhalt: „Die Karten liegen noch auf dem Tisch.“
- Selbstoffenbarung: „Ich finde es nicht in Ordnung, wenn die Karten liegenbleiben. Es ist mir wichtig, dass ihr euch an die Gruppenregeln haltet.“
- Beziehungsseite: „Ich traue es euch (nicht) zu, dass ihr ein begonnenes Spiel aufräumt, bevor etwas Neues angefangen wird.“
- Appellseite: „Räumt das Spiel auf.“

Frau Maurer hat die Botschaft auf der Appellseite gesendet, die Kinder haben die Botschaft auch als Appell empfangen und räumen die Karten auf. Es kommt zu keiner Kommunikationsstörung.

Zweite Aussage: Frau Maurer: „Ja, aber es ist noch ziemlich kühl.“

- Sachinhalt: „Ja, ihr könnt in den Garten gehen und es ist noch kühl.“
- Selbstoffenbarung: „Mir wäre es zu kalt draußen.“
- Beziehungsseite: „Ich traue es euch nicht zu, selbst zu entscheiden, ob ihr wettergerechte Kleidung anzieht“ oder auch: „Ich trage die Verantwortung für euch“.
- Appellseite: „Zieht euch der Witterung entsprechend an!“

Frau Maurer hat die Botschaft offenbar auf der Appellseite gesendet, Max hat sie jedoch nur auf der Sachseite aufgenommen und zieht sich nicht wärmer an. Frau Maurer ist darüber verärgert, dabei hat sie selbst nicht klar kommuniziert, weshalb es zu einer Kommunikationsstörung kommt.

3. Planung und Konzeption

3.1 Stellen Sie Möglichkeiten dar, wie Frau Maurer zu einer gelingenden Kommunikation mit den Kindern Max, Emil und Julius beitragen könnte. Verdeutlichen Sie diese Möglichkeiten anhand von entsprechenden Beispielen.

- Aktives Zuhören; pädagogische Fachkraft nimmt nicht nur die Worte der Kinder auf, sondern versucht die gefühlsmäßige Verfassung der Kinder wahrzunehmen. Frau Maurer könnte zu den Kindern sagen: „Ich kann verstehen, dass ihr stolz auf euer Zelt seid. Keine Sorge, wir erhalten es, auch wenn wir nach einem anderen Platz in unserem Garten schauen müssen.“
- Sie nimmt sich in der Situation Zeit für die Kinder und hört ihnen aufmerksam zu, ohne sie zu unterbrechen.
- Aktives Zuhören unterstützt Kinder darin, eigene Gedanken zu formulieren und Ideen zu entwickeln. Frau Mauer kann den Kindern verständnisvoll zunicken.
- Frau Mauer lässt sich auf die Äußerungen der Kinder ein. Sie drückt dies durch ihre Körperhaltung aus (wendet sich ihnen zu, nimmt Blickkontakt auf).
- Spiegeln; unausgesprochene Gefühle werden verbalisiert, ohne sie zu kommentieren oder zu bewerten.



<ul style="list-style-type: none"> Die sozialpädagogische Fachkraft sendet Ich-Botschaften auf der Ebene der Selbstkundgabe (Selbstoffenbarung): „Max, ich kann verstehen, dass Du schnell in den Garten gehen möchtest. Dennoch möchte ich, dass Du mir zuhörst, wenn ich mit dir spreche. Draußen ist es kalt und ich Sorge mich um dich.“ Ich-Botschaften sind wirksamer als Du-Botschaften, weil das Kind die Möglichkeit erhält, sein Verhalten zu modifizieren. Du-Botschaften klagen an und können sich negativ auf die Beziehungsebene auswirken. <p>3.2 <u>Entwickeln</u> Sie aus den Ideen der Kinder heraus Umsetzungsmöglichkeiten für die pädagogische Arbeit der Berufspraktikantin.</p> <p>Den Raum als „dritter Erzieher“ nutzen und den Kindern vielfältige Raum- und Materialerfahrungen ermöglichen. Räume wirken als reichhaltige, vorbereitete Umgebung, die den Kindern sowohl Anregung und Herausforderung als auch Geborgenheit und Rückzugsmöglichkeiten bieten. Einrichtung und Material haben durch die Präsentation Aufforderungscharakter, bieten Orientierung, ermöglichen unterschiedliche Perspektiven, fordern verschiedene Wahrnehmungen heraus und laden zum forschenden Lernen ein:</p> <ul style="list-style-type: none"> Nutzung des Ateliers im Haus und auch im Bereich des Gartens. Arbeiten im Gartenbereich, Fertigstellung, Ausstattung und Gestaltung des Zeltes. Erkundungsspiel ermöglichen: Pinsel, Walzen, Schüsseln und Materialien bereitstellen, die der experimentellen Begegnung mit Farben dienen. Mit unterschiedlichen Werkzeugen und Farben auf unterschiedlichen Malgründen (Tapete, Stoff, Holz, Steinen usw.) experimentieren. Möglichkeiten zum Umgang mit Erde, Sand, Wasser, Steine als Baustoffe zum Buddeln, Graben bereitstellen. Erkundungen im Sozialraum der Einrichtung (z. B. Farbensuche und Gestaltungsmöglichkeiten auf Plätzen und Naturräumen in der Umgebung der Einrichtung). Dokumentation und Präsentation von Ergebnissen der Kinder. 	<p>10</p>
<p>Gesamtpunktzahl</p>	<p>60</p>

8.2 Prüfungsaufgaben für das Handlungsfeld Entwicklungs- und Bildungsprozesse begleiten I

8.2.1 Musteraufgabe C „Tulpenweg“

 <p>MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT</p> <p>Baden-Württemberg</p> <p>Schriftliche Abschlussprüfung an der Berufsfachschule für sozialpädagogische Assistenz</p>		
Handlungsfeld: Entwicklungs- und Bildungsprozesse begleiten I	Aufgabensatz A	Hauptprüfung XX
		Seite 1/3
Lernfelder: <ul style="list-style-type: none"> - Sprachliche Bildungsprozesse verstehen und begleiten - Literacy-Bildungsprozesse eröffnen und begleiten - Sprachliche Bildungsprozesse beobachten und dokumentieren 		Zur Verfügung stehende Hilfsmittel: Rechtschreib- Nachschlagewerk
<p>Handlungssituation</p> <p>1 Die Kindertageseinrichtung „Tulpenweg“, in der Sie seit drei Monaten Ihr Praktikum im zweiten Ausbildungsjahr absolvieren, liegt im Innenstadtbereich einer mittleren Kleinstadt. Der zweigruppige Kindergarten wird von 44 Kindern im Alter von 3;0 bis 6;4 Jahren besucht. 28 Kinder leben in einer Familie mit Migrationshintergrund. Die Familien haben ihre Wurzeln in sehr unterschiedlichen Herkunftsländern (Kroatien, Serbien, Türkei, Syrien, China). In den Familien wird vorwiegend die Familiensprache (Erstsprache) gesprochen. Die Mehrheit der Kinder spricht beim Eintritt in den Kindergarten kein Deutsch. Da keine der pädagogischen Fachkräfte eine der Erstsprachen der Kinder spricht, ist die Verständigung mit Eltern und Kindern nicht immer einfach.</p> <p>5 Viele der Kinder setzen auch im Kindergartenalltag die unterschiedlichen Familiensprachen ein. Das Mädchen Zahira (5;3 Jahre) stammt aus Syrien und besucht seit 10 Monaten die Kindertageseinrichtung. In dieser Zeit konnte sie zu mehreren Kindern Freundschaftsbeziehungen aufbauen. Sie als Praktikantin/Praktikant haben zu dem Mädchen einen guten Kontakt hergestellt.</p> <p>15 Zahira spricht z. B. im Rollenspiel während des Freispiels mit ihrem Bruder Kemal (3;4 Jahre) Arabisch. Auch mit anderen syrischen Kindern kommuniziert sie in ihrer Erstsprache. Immer wieder hört sie von der sozialpädagogischen Assistenzkraft Frau Keller den Satz: „Wenn Du mit deinem Bruder nicht deutsch sprichst, dann lernst ihr die Sprache gar nicht.“ Daraufhin äußert sich Zahira den pädagogischen Fachkräften gegenüber nur noch sehr zurückhaltend. Mit ihrer Freundin Mira (5;2 Jahre), die in Deutschland geboren ist, versucht sie sich jedoch in deutscher Sprache zu verständigen. Die beiden Mädchen haben Freude daran, sich im Rollenspielbereich zu verkleiden und in verschiedene Rollen zu schlüpfen. Da Zahiras Familie erst seit einem Jahr in Deutschland lebt, kann Zahira zwar schon ihre Wünsche und Interessen äußern, sie sagt z. B.: „Ich mag jetzt gehen Garten. Kann ich Teller und Löffels wegbringen, hab geesst? Kemal ist auch schon gegeht.“</p> <p>20 Bei Konflikten fällt es ihr jedoch noch schwer, ihre Gedanken und Gefühle auszudrücken. Neulich hat sie im Streit „emshi“ geschrien, was auf Deutsch „hau ab“ heißt. Und an ihrem Geburtstag hat sie vor lauter Freude „shoukran“ gesagt, was „danke“ heißt. Auch in solchen Situationen bekommt Zahira öfter von Frau Keller zu hören, dass sie deutsch sprechen soll.</p> <p>30</p>		Punkte



<p>35 An Bilderbuchbetrachtungen beteiligt sie sich lebhaft, indem sie z. B. auf Tiere oder Gegenstände zeigt, nach denen gefragt wird. Im Morgenkreis, wenn z. B. nach Wochenenderlebnissen gefragt wird, äußert sich Zahira in der Regel nicht.</p> <p>Innerhalb der regelmäßig stattfindenden Teamsitzung überlegt das Team der Kindertageseinrichtung, wie sowohl die Mehrsprachigkeit der Kinder, als auch der Erwerb der deutschen Sprache im Kindergartenalltag gefördert werden kann. Es entwickelt sich eine lebhaft Diskussion darüber, wie Kinder und Familien hier angemessen unterstützt werden können.</p>	
<p>Aufgaben</p> <p>1. Wissen und Verstehen</p> <p>1.1 <u>Beschreiben</u> Sie die Herausforderungen, die sich für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der KiTa „Tulpenweg“ stellen. 5</p> <p>1.2 <u>Beschreiben</u> Sie mögliche Ängste von Zahira bezüglich der Sprache und des Sprechens im KiTa-Alltag. 3</p> <p>1.3. Zahira hat jedoch nicht nur Ängste. <u>Stellen</u> Sie dar, welche positiven Voraussetzungen für den Spracherwerb Sie bei Zahira erkennen können. 3</p> <p>2. Analyse und Bewertung</p> <p>2.1 <u>Beschreiben</u> Sie zunächst den normalen Verlauf der Sprachentwicklung. 8</p> <p>2.2 Zahira kam erst mit dem Eintritt in den Kindergarten mit der Zweitsprache Deutsch in Berührung. <u>Analysieren</u> Sie die sprachlichen Äußerungen von Zahira im Hinblick auf ihre Sprachentwicklung und bestehende Auffälligkeiten. 4</p> <p>2.3 <u>Stellen</u> Sie Voraussetzungen und Bedingungen <u>dar</u>, welche bei einem Kind zu einer gelingenden Sprachentwicklung beitragen. 6</p> <p>2.4 <u>Bewerten</u> Sie die Reaktionen der sozialpädagogischen Assistentkraft Frau Keller (Z. 16–20) sowie ihre Aussage: „Wenn Du mit deinem Bruder nicht deutsch sprichst, dann lernst ihr die Sprache gar nicht“. 5</p> <p>3. Planung und Konzeption</p> <p>3.1 Frau Keller möchte in Zukunft die Kinder noch besser unterstützen. <u>Stellen</u> Sie <u>dar</u>, wie Frau Keller im KiTa-Alltag sprachförderliches Verhalten, z. B. durch ihr Sprachvorbild zeigen kann. 6</p> <p>3.2 Frau Keller braucht noch konkrete Ideen, wie sie die Sprachentwicklung bei Zahira fördern kann. <u>Leiten</u> Sie anhand der Interessen von Zahira zwei Möglichkeiten <u>ab</u>, wie Frau Keller die Entwicklung der Sprache und des Sprechens von Zahira im KiTa-Alltag unterstützen kann und <u>begründen</u> Sie Ihre Wahl. 6</p> <p>3.3 Auch der Raum bzw. die Umgebung kann die Sprachentwicklung unterstützen. <u>Planen</u> Sie drei Ideen, wie Frau Keller eine sprachfördernde Umgebung in der KiTa gestalten könnte. 6</p>	

3.4 Dem Team der KiTa Tulpenweg ist es wichtig, dass in Zukunft die verschiedenen Muttersprachen stärker vertreten sein müssen. <u>Begründen</u> Sie diese Aussage und <u>entwickeln</u> Sie dazu vier konkrete Ideen für den Alltag.	8
Gesamtpunktzahl	60



Lösungsvorschlag (Musteraufgabe C)

 <p>MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT</p> <p>Baden-Württemberg</p> <p>Schriftliche Abschlussprüfung an der Berufsfachschule für sozialpädagogische Assistenz</p>		
<p>Handlungsfeld: Entwicklungs- und Bildungsprozesse begleiten I</p>	<p>Lösungsvorschlag A</p>	<p>Hauptprüfung XX</p>
		<p>Seite 1/5</p>
<p><i>Vorbemerkung</i></p> <p><i>Schülerindividuelle Lösungen sind möglich und zu berücksichtigen. Hinweis: Bei einigen Aufgaben wird bewusst auf die Nennung einer erwarteten Anzahl von Antworten verzichtet, um der Lehrkraft die Möglichkeit zu geben, die Argumentation individuell zu gewichten. Bei der Vorbereitung auf die Prüfung ist es sinnvoll, die Schülerinnen und Schüler auf die maximal erreichbare Punktzahl als „Hinweisgeber“ aufmerksam zu machen.</i></p>		
<p>1. Wissen und Verstehen</p>		
<p>1.1 <u>Beschreiben</u> Sie die Herausforderungen, die sich für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der KiTa „Tulpenweg“ stellen.</p> <p>Erwartet wird das Herausarbeiten von mindestens sechs Herausforderungen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Viele Familien haben unterschiedlichen Migrationshintergrund. • Die Mehrheit der Kinder spricht beim Eintritt in den Kindergarten kein Deutsch. • Austausch der Kinder untereinander ist z. T. schwierig. Der Anreiz, Deutsch zu sprechen, ist teilweise wenig gegeben. • Die Fachkräfte sprechen keine Sprachen der Kinder. • Die Fachkräfte gehen unterschiedlich mit der Erstsprache der Kinder um. • Es besteht Unsicherheit im Umgang mit Mehrsprachigkeit. • Die Verständigung zwischen Fachkräften und Eltern gestaltet sich schwierig. 		<p>5</p>
<p>1.2 <u>Beschreiben</u> Sie mögliche Ängste von Zahira bezüglich der Sprache und des Sprechens im KiTa-Alltag.</p> <p>Mögliche Ängste von Zahira bzgl. der Sprache können sein:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Angst, ausgelacht zu werden • Angst, aus der Gruppe ausgeschlossen zu werden (Außenseiter-Rolle) • Angst, dass die Erzieherin sie nicht mehr mag (keine Zuneigung/Liebesentzug) • Angst, nicht verstanden zu werden bzw. etwas nicht zu verstehen • Angst in Konflikten bzw. Aushandlungsprozessen nicht verstanden zu werden 		<p>3</p>
<p>1.3 Zahira hat jedoch nicht nur Ängste. Stellen Sie dar, welche positiven Voraussetzungen für den Spracherwerb Sie bei Zahira erkennen können.</p> <p>Erwartet wird das Herausarbeiten von mindestens drei positiven Voraussetzungen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Zahira knüpft nach kurzer Zeit zu verschiedenen Kindern Freundschaftsbeziehungen, d. h. sie zeigt eine große Offenheit, • hat einen guten Kontakt zur Praktikantin/zum Praktikanten, • versucht mit der Freundin Deutsch zu sprechen, • kann schon ihre Wünsche und Bedürfnisse äußern, • zeigt Interesse an der Zweitsprache, 		<p>3</p>

<ul style="list-style-type: none"> • gewinnt Sicherheit durch die Möglichkeit, in ihrer Muttersprache zu kommunizieren, da mehrere syrische Kinder und der Bruder in der Gruppe sind. 	
<p>2. Analyse und Bewertung</p>	
<p>2.1 <u>Beschreiben</u> Sie zunächst den normalen Verlauf der Sprachentwicklung.</p> <p>Die folgende Darstellung dient als Beispiel bzw. Orientierung für den Verlauf der Sprachentwicklung:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vorstufe bis ca. 0,5 Jahre: Lallen, gurren... • Bis ca. 1 Jahr: Lallmonologe, Silbenverdopplungen, Beginn von gezielter Lautbildung • Einwortphase bis ca. 1,5 Jahre: Einzelne Wörter, Beginn gezielter Lautbildung bei der Wortproduktion, Einwortsätze (z. B. Frage durch Betonung) • Bis ca. 2 Jahre: Einfache Verben und Adjektive, weitere Laute, erstes Fragealter mit Satzmelodie, Zwei- und Dreiwortsätze • Bis ca. 2,5 Jahre: Wortschatz nimmt erheblich zu, Wortschöpfungen, Laute im hinteren Bereich kommen hinzu (k, g, ch, r), Zunahme der Mehrwortsätze, erster Gebrauch von „ich“, Endungen an Haupt- und Tätigkeitswörtern beliebig • Auf- und Ausbau bis ca. 3 Jahre: Wortschatz nimmt weiter erheblich zu, Beginn der Produktion schwieriger Lautverbindungen (z. B. kn, bl, gr), zweites Fragealter mit Fragewörtern (z. B. warum, wie, was), einfache Sätze, Grammatik noch fehlerhaft, Endungen von Nomen und Verben noch nicht richtig, da abgeleitet aus anderen Wortregeln • Bis ca. 4 Jahre: Farben und Fürwörter, Bildung komplexer Sätze, Nebensätze • Bis ca. 6 Jahre: Wortschatz ermöglicht differenzierten Ausdruck, alle Laute werden korrekt gebildet, verschiedene Zeit- und Pluralformen, Geschichten können nacherzählt werden. 	8
<p>2.2 Zahira kam erst mit dem Eintritt in den Kindergarten mit der Zweitsprache Deutsch in Berührung. <u>Analysieren</u> Sie die sprachlichen Äußerungen von Zahira im Hinblick auf die Sprachentwicklung und bestehende Auffälligkeiten.</p> <p>Zahira ist aufgrund ihrer Mehrsprachigkeit noch nicht auf dem allgemein alterstypischen Entwicklungsstand beim Erlernen der deutschen Sprache – dies ist ganz normal. Ihre Äußerungen könnte man der Stufe des Auf- und Ausbaus zuordnen.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Präpositionen fehlen bzw. werden falsch gebraucht. • Artikel werden nicht verwendet. • Der Satzbau ist noch nicht korrekt. • Sie versucht schon, Verben zu beugen, teilweise noch fehlerhaft (Analogiefehler). • Bei der Pluralbildung verwendet sie teilweise nicht korrekte Formen, z. B. „Löffels“. • Wenig Kommunikation durch Zurückhaltung. 	4
<p>2.3 <u>Stellen</u> Sie Voraussetzungen und Bedingungen <u>dar</u>, welche bei einem Kind zu einer gelingenden Sprachentwicklung beitragen.</p> <p>Körperliche (organische) Voraussetzungen müssen erfüllt sein:</p>	6



<ul style="list-style-type: none"> • Die Sprechwerkzeuge müssen funktionieren, sie dürfen nicht durch Krankheit und Schädigung beeinträchtigt sein. • Zu den Sprachwerkzeugen gehören: der Mund, die Zähne, der Gaumen, Rachen- und Nasenraum, der Kehlkopf und die Stimmlippen. • Motorische Fähigkeiten, z. B. feinmotorische Fähigkeiten bei schwierigen Artikulationen müssen entwickelt sein. <p>Verarbeitung von verschiedenen Sinneserfahrungen (sensorische Integration) muss möglich sein:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hörsinn (auditive Wahrnehmung); Wörter, Klänge und Geräusche verstehen, unterscheiden, zuordnen und filtern können, • Tastsinn (taktile Wahrnehmung); über das Ergreifen und Ertasten begreifen die Kinder Dinge in Ihrer Umgebung, die dann nach und nach mit Begriffen verbunden werden (Greifen-Begreifen-Begriff), • Sehsinn (visuelle Wahrnehmung); Dinge sehen und diese nach und nach benennen können. <p>Das Kind benötigt als weitere Bedingungen</p> <ul style="list-style-type: none"> • soziale Beziehungen, • sprachliche Vorbilder, die mit dem Kind interagieren und kommunizieren, • Zuneigung und Wärme. Das Kind muss sich in seiner Umgebung wohlfühlen, damit die Sprachentwicklung gelingen kann. <p>Begrifflichkeiten aus dem Sprachbaum von Wendlandt können verwendet werden.</p>	
<p>2.4 <u>Bewerten</u> Sie die Reaktionen der sozialpädagogischen Assistentkraft Frau Keller (Zeile 20 ff.) sowie ihre Aussage: „Wenn Du mit deinem Bruder nicht deutsch sprichst, dann lernt ihr die Sprache gar nicht.“</p> <p>Die Aussage von Frau Keller ist negativ zu bewerten. Gründe sind:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mit dieser Aussage vermittelt sie dem Kind keine Wertschätzung seiner Muttersprache und somit auch Geringschätzung des Kindes. • Dieses Verhalten führt bei Zahira eher zum Rückzug von der Fachkraft und bewirkt somit das Gegenteil, nämlich weniger Austausch auf Deutsch. • Für Zahira ist es wichtig, dass ihre Muttersprache anerkannt wird und dass sie mit ihrem Bruder über diese auch kommunizieren darf. Die Muttersprache hat eine hohe Bedeutung bei der emotionalen Entwicklung und bietet vor allem zu Beginn des Zweitspracherwerbs Sicherheit. Insofern ist es völlig in Ordnung, wenn Zahira und Kemal auch in ihrer Muttersprache kommunizieren, die sie vermutlich in diesem Stadium besser beherrschen und in der sie sich differenzierter ausdrücken können als auf Deutsch. • Es ist wichtig, dass der sprachliche Input auf Deutsch von Muttersprachlerinnen und Muttersprachlern erfolgt, damit die Kinder ein korrektes Sprachvorbild haben. • Frau Keller sollte wissen, dass eine differenzierte Muttersprache auch dem Zweitspracherwerb dient, weil das Sprachwissen über die Herkunftssprache in den Zweitspracherwerb eingebracht wird. • Mit ihrer Äußerung droht Frau Keller und erzeugt Ängste, was die Sprechfreude Zahiras einschränkt. 	5
<p>3. Planung und Konzeption</p> <p>3.1 Stellen Sie dar, wie Frau Keller zukünftig im KiTa-Alltag sprachförderliches Verhalten zeigen kann.</p> <p>Die pädagogischen Fachkräfte achten in allen Situationen des Alltags darauf, eine dialogische Grundhaltung einzunehmen.</p>	6

<p>Dazu gehört es, dass die pädagogischen Fachkräfte ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • echtes Interesse an den Kindern zeigen und dies durch Blickkontakt, Zuhören und Nachfragen zeigen. • Aussagen der Kinder wertschätzen. • selbst Freude am Sprechen und an der Kommunikation zeigen. • selbst als Sprachvorbild dienen: in vollständigen und grammatikalisch richtigen Sätzen sprechen. • Sprachförderstrategien einsetzen, z. B. durch Erweiterung, Wiederholung und korrekatives Feedback. • darauf achten, den Kindern genügend Zeit zu geben, um Worte zu finden und zu sprechen. • ihr Sprachniveau an den Entwicklungsstand des Kindes anpassen, dabei jedoch immer ein Stück über dem Entwicklungsstand des Kindes liegen, um die Kinder anzuregen. • ein an die Kinder angepasstes Sprechtempo wählen und Sprechpausen einplanen. • darauf achten, im Alltag Gespräche anzuregen, diese aber nicht erzwingen. <p>3.2 <u>Leiten</u> Sie anhand der Interessen von Zahira zwei Möglichkeiten <u>ab</u>, wie Frau Keller die Entwicklung der Sprache und des Sprechens von Zahira im KiTa-Alltag unterstützen kann und <u>begründen</u> Sie Ihre Wahl.</p> <p>Bilderbuchbetrachtung: Je nach Interesse und Situation können hier verschiedene Bilderbücher zum Einsatz kommen. Wichtig hierbei ist, durch entsprechende Impulse die Kinder in einen Dialog miteinander zu bringen. Zusätzliches Material zum Bilderbuch würde das mehrkanalige, ganzheitliche Lernen, mit mehreren Sinnen, noch unterstützen. Zu überlegen wäre auch ein zweisprachiges Bilderbuch, in welchem die Muttersprache von Zahira zur Geltung kommt und entsprechend Wertschätzung erfährt. So hat auch Zahira die Möglichkeit, ihre eigenen (erstsprachlichen) Sprachkompetenzen zur Geltung zu bringen.</p> <p>Rollenspiel: Da Zahira hinsichtlich des Sprechens etwas zurückhaltender und evtl. inzwischen auch ängstlich ist, erleichtert ihr evtl. eine andere Rolle (unterstützt durch Verkleidung), die eigene Scham bzgl. des Sprechens zu überwinden. Das Rollenspiel könnte auch über ein Märchen oder ein Bilderbuch initiiert werden. So besteht die Möglichkeit, gezielt, mit hohem Aufforderungscharakter, einen (vorerst passiven) Wortschatz aufzubauen. Durch eine entsprechende Rolle der päd. Fachkraft (Hilfsbedürftigkeit) besteht hier die Möglichkeit, dem Gefühl der Angst bzw. der Minderwertigkeit von Zahira entgegenzuwirken.</p>	6
<p>3.3 <u>Planen</u> Sie drei Ideen, wie Frau Keller eine sprachfördernde Umgebung in der KiTa gestalten könnte.</p> <p>Ausgehend von den Interessensgebieten der zu fördernden Kinder wären hier folgende Vorschläge sinnvoll:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gestaltung eines Rollenspielbereiches mit anregenden Materialien, wie z. B. Verkleidungen, Spieltücher, Hüte, Brillen, Handtaschen etc. • Spieltelefone bieten einen hohen Sprechreiz. • Auch ein Kaufladen mit diversen Waren, Kasse, Spielgeld etc. ist eine gute Möglichkeit, innerhalb eines Rollenspiels das Sprechen zu fördern. Dabei können die Waren auch von Zeit zu Zeit ausgetauscht werden bzw. mit den Kindern selbst hergestellt werden (z. B. Obst und Gemüse aus Pappmaché). • Bilderbücher sollten für die Kinder jederzeit griffbereit sein, sie sollten anschaulich präsentiert sein, der Lesebereich sollte hell und ruhig sein. 	6



<p>3.4 Dem Team der Kindertageseinrichtung Tulpenweg ist es wichtig, dass in Zukunft die verschiedenen Muttersprachen stärker vertreten sein müssen. <u>Begründen</u> Sie diese Aussage und entwickeln Sie dazu vier konkrete Ideen für den Alltag.</p> <p><u>Begründungen auf der Ebene der Kinder</u> Kinder erleben die Wertschätzung Ihrer Muttersprache. Kinder können an ihre bisherige sprachliche Erfahrung anknüpfen und eine Verbindung zwischen dem Elternhaus und der Kindertageseinrichtung entsteht. Das Kind erlebt seine Herkunftssprache als zusätzliche Fähigkeit. Muttersprachliche Kompetenzen der Kinder werden gestärkt.</p> <p><u>Begründung auf der Ebene der Familien</u> Eltern und Familien fühlen sich in der Kindertageseinrichtung wahrgenommen und wertgeschätzt. Sie erleben, dass die Einrichtung offen ist für ihre Herkunftssprache. Den Eltern wird dadurch ermöglicht, sich in den pädagogischen Alltag der KiTa einzubringen.</p> <p><u>Konkrete Ideen für den Alltag</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Begrüßung in unterschiedlichen Sprachen, alle Besucherinnen und Besucher werden willkommen geheißen. • Die Fachkräfte zeigen Interesse an anderen Sprachen, indem sie z. B. nach muttersprachlichen Begriffen fragen und selbst wichtige Begriffe lernen. • Es werden Fachkräfte aus anderen Kulturen mit passenden sprachlichen Fähigkeiten eingestellt. • Eine mehrsprachige Kinderbibliothek für die Kinder, Eltern und Fachkräfte wird eingerichtet. • Es werden Kinderbücher in der Erstsprache vorgelesen. • Die Fachkräfte sprechen mit den Kindern und Eltern über die Bedeutung ihrer Namen. • Mütter und Väter werden zum Vorlesen, Kochen, Werken, Singen und Spielen in die Einrichtung eingeladen. • Mehrsprachige Tonaufnahmen werden gemeinsam mit den Kindern erstellt. • Es werden mehrsprachige Spiele gespielt. • Feste und andere Möglichkeiten der Begegnung und des Austausches werden geschaffen. • Es werden kulturspezifische Gegenstände in die Einrichtung gebracht mit der Bitte an die Kinder, diese in ihrer Verwendung zu erklären. • Elterninformationen und Entwicklungsdokumentationen werden in die verschiedenen Landessprachen übersetzt. 	<p>8</p>
<p>Gesamtpunktzahl</p>	<p>60</p>

8.2.2 Musteraufgabe D „Brunnenwiese“

 <p>MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT</p> <p>Baden-Württemberg</p> <p>Schriftliche Abschlussprüfung an der Berufsfachschule für sozialpädagogische Assistenz</p>		
Handlungsfeld: Entwicklungs- und Bildungsprozesse begleiten I	Aufgabensatz B	Hauptprüfung XX
		Seite 1/2
<p>Lernfelder:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entwicklungs- und Bildungsprozesse verstehen und fördern - Sprachliche Bildungsprozesse verstehen und begleiten - Ökologische und naturwissenschaftliche Lern- und Bildungsprozesse eröffnen und begleiten 		<p>Zur Verfügung stehende Hilfsmittel: Rechtschreib- Nachschlagewerk</p>
<p>Handlungssituation</p> <p>5 In der KiTa Brunnenwiese verbringen die Kinder mindestens einmal pro Woche mit ihren pädagogischen Fachkräften viel Zeit im nahegelegenen Wald. Der zuständige Förster nimmt sich regelmäßig Zeit, um die Kinder während der Waldaufenthalte zu besuchen, ihnen spannende Dinge zu zeigen und ihre Fragen zu beantworten. „Die Kinder genießen die Zeit im Wald sehr, es gibt immer so viel zu entdecken.“ Das hat Frau Müller, Vanessas Anleiterin, gleich zu Beginn des Praktikums erklärt. Vanessa hatte das auch schon in der Konzeption gelesen und freut sich. Sie ist selbst gerne draußen.</p> <p>10 Vanessa nutzt die erste Woche nach Absprache mit ihrer Anleiterin vor allem für Beobachtungen. Sie nimmt sich viel Zeit, um die Kinder und ihr Spielverhalten kennenzulernen.</p> <p>15 Heute ist ein regnerischer Vormittag, dennoch haben sich alle Kinder mit Matschhose und Regenjacke gut gelaunt auf den Weg in den Wald gemacht. Unterwegs entdecken Ben (3;4J.) und Nala (3;8J.) große Pfützen, die teilweise noch mit Eis bedeckt sind. Sie verabreden, dass jeder mit viel Schwung in seine Pfütze hüpf, um zu sehen, bei wem das Wasser höher spritzt. Und schon geht es los. Bei Nalas erstem Sprung knackt das Eis, was Ben ermuntert, weitere Pfützen zu suchen, die noch mit Eis bedeckt sind. Vanessa beobachtet die Situation interessiert, kommentiert diese jedoch nicht.</p> <p>20 Miriam und Sina, beide 5 Jahre alt, suchen sich immer neue Baumstämme, um darauf zu balancieren. Hannes (3;5 J.) und Mike (4 J.) bauen aus Ästen und Zweigen eine Höhle für ihre Holztiere. Sie suchen gerade Moos, um die Höhle kuscheliger zu machen.</p> <p>25 Vanessa geht weiter. Sie trifft auf eine kleine Gruppe von Kindern, die einen Hirschkäfer entdeckt haben. Jonas (5;9 J.) fragt Anton (6;2 J.): „Kann ich mal an deinem Platz stehen? Ich sehe von hier gar nichts.“ Anton: „Moment. Ich will den Käfer noch kurz beobachten. Der ist so schnell!“ Jonas: „Okay, aber jetzt möchte ich den auch mal sehen, ja? Der hat ja so „Zangen“ vorne.“ Vanessa hat nur einen kurzen Ausschnitt aus dem Gespräch mitbekommen und fragt: „Was macht ihr denn da?“ Jonas antwortet: „Schau mal, da ist ein Hirschkäfer. Dürfen wir den rausholen?“ Vanessa bejaht, bittet die Kinder aber ganz vorsichtig zu sein, damit dem Käfer nichts passiert. Der Hirschkäfer krabbelt bei Jonas über die Hand. Er kichert, es kitzelt auf seiner Haut.</p> <p>30 Jonas und Anton suchen nach weiteren Tieren auf dem Waldboden und entdecken einen Regenwurm. Jonas fragt Vanessa: „Kommen die Regenwürmer eigentlich nur bei Regen heraus?“ Vanessa ist unsicher und sagt „kann sein“. Jonas fragt weiter: Du Vanessa, stimmt es eigentlich, dass die Regenwürmer unseren Müll wegmachen?“ Vanessa bleibt stehen: „Wie</p>	<p>Punkte</p>	



<p>35 kommst du darauf?“ Jonas antwortet: „Mama hat gesagt, die fressen unseren Müll.“ Vanessa weiß nicht so genau, was sie darauf antworten soll und sagt nichts.</p>	
<p>Aufgaben</p> <p>1. Wissen und Verstehen</p> <p>1.1 <u>Erläutern</u> Sie, welche Naturerfahrungen die Kinder beim Waldtag machen können. 5</p> <p>1.2 Versetzen Sie sich in die Lage von Jonas und <u>beschreiben</u> Sie, wie er die Situation erlebt. 5</p> <p>2. Analyse und Bewertung</p> <p>2.1 <u>Begründen</u> Sie, warum der Waldtag in der KiTa Brunnenwiese pädagogisch sinnvoll ist. 9</p> <p>2.2 <u>Ordnen</u> Sie die Spiele der Kinder in der Handlungssituation den verschiedenen Spielformen <u>zu</u> und <u>begründen</u> Sie Ihre Zuordnung fachlich. 6</p> <p>2.3 <u>Erläutern</u> Sie, welche Bildungsprozesse bei den Kindern durch die jeweiligen Spiele angeregt werden. 8</p> <p>2.4 <u>Stellen</u> Sie mögliche Sprechanelässe im Laufe des Waldtages <u>dar</u>, die eine alltagsintegrierte Sprachbildung ermöglichen könnte, und <u>beurteilen</u> Sie, wie die Praktikantin Vanessa diese Sprechanelässe nutzt. 6</p> <p>3. Planung und Konzeption</p> <p>3.1 <u>Erläutern</u> Sie, wie Vanessa die unter 2.4 aufgeführten Sprechanelässe besser für eine alltagsintegrierte Sprachbildung nutzen könnte. 4</p> <p>3.2 <u>Erläutern</u> Sie, was Sie beachten müssen, wenn Sie einen Waldtag planen. 5</p> <p>3.3 <u>Stellen</u> Sie <u>dar</u>, wie Vanessa die Situation mit dem Regenwurm und dem Hirschkäfer nutzen könnte, um naturwissenschaftliche Denk- und Arbeitsweisen bei Jonas zu fördern. 7</p> <p>3.4 <u>Entwickeln</u> Sie weitere Möglichkeiten, wie Kinder in der KiTa Naturerfahrungen machen können. 5</p>	
<p>Gesamtpunktzahl</p>	<p>60</p>

Lösungsvorschlag (Musteraufgabe D)

 <p>MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT</p> <p>Baden-Württemberg</p> <p>Schriftliche Abschlussprüfung an der Berufsfachschule für sozialpädagogische Assistenz</p>		
Handlungsfeld: Entwicklungs- und Bildungsprozesse begleiten I	Lösungsvorschlag B	Hauptprüfung XX
		Seite 1/4
<p><i>Vorbemerkung</i></p> <p><i>Schülerindividuelle Lösungen sind möglich und zu berücksichtigen. Hinweis: Bei einigen Aufgaben wird bewusst auf die Nennung einer erwarteten Anzahl von Antworten verzichtet, um der Lehrkraft die Möglichkeit zu geben, die Argumentation individuell zu gewichten. Bei der Vorbereitung auf die Prüfung ist es sinnvoll, die Schülerinnen und Schüler auf die maximal erreichbare Punktzahl als „Hinweisgeber“ aufmerksam zu machen.</i></p>		
1. Wissen und Verstehen		
<p>1.1 <u>Erläutern</u> Sie, welche Naturerfahrungen die Kinder beim Waldtag machen können.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Machen sinnliche Erfahrungen, z. B. durch Gerüche, Geräusche des Waldes. Erfahren das Wetter mit allen Sinnen. • Springen in Pfützen: Bewegung, sinnliche Erfahrungen, Experimentieren • Machen naturwissenschaftliche Versuche: unter welchen Bedingungen spritzt das Wasser höher? Wann bricht das Eis ein? • Entdecken Hirschkäfer und andere Tiere, beobachten diese, dabei machen sie sinnliche Erfahrungen. • Entwickeln Fragen, wozu Hirschkäfer gut sind. 	5	
<p>1.2 Versetzen Sie sich in die Lage von Jonas und <u>beschreiben</u> Sie, wie er die Situation erlebt.</p> <p>Jonas ist sehr interessiert an der Beobachtung der Tiere (drängelt sich vor, will unbedingt den Käfer sehen)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Er kennt den Hirschkäfer und will ihn ganz genau beobachten, er teilt sein Wissen über die „Zangen“ mit. • Er genießt die sinnliche Erfahrung, als er den Hirschkäfer über seine Hand krabbeln lässt. • Er ist motiviert, mit Anton nach weiteren Tieren auf dem Waldboden zu suchen und findet einen Regenwurm. • Jonas interessiert sich für das Verhalten der Regenwürmer und stellt Vanessa Fragen zu ihrem Verhalten. • Er ist vermutlich enttäuscht, als Vanessa ihm nicht oder nur unzureichend antwortet. 	5	
2. Analyse und Bewertung		
<p>2.1 <u>Begründen</u> Sie, warum der Waldtag in der KiTa Brunnenwiese pädagogisch sinnvoll ist.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ermöglicht den Kindern durch das unebene Gelände im Wald vielfältige Bewegungserfahrungen und schafft Erlebnismöglichkeiten. • Bietet vielfältige sinnliche Erfahrungen (Gerüche, Hören der Waldgeräusche, Tasten des Naturmaterials, Wahrnehmung von Tieren und Pflanzen). • Bietet den Kindern eigenständige Erkundungsmöglichkeiten, schafft Raum für Entdeckungen und Anregung der Phantasie. • Sensibilisiert die Kinder für die Natur und fördert das Interesse an Lebens- und Wachstumsprozessen. 	9	



<ul style="list-style-type: none"> • Bietet vielfältige Lernanregungen, durch die Denken, Sprache, Gefühl und Mitgefühl angesprochen werden. • Setzt durch die Ruhe ein Gegenwicht zur Überreizung durch den Lärm der Großstadt und in den Gruppenräumen der KiTa. <p>1,5 P pro Aspekt</p>	
<p>2.2 <u>Ordnen</u> Sie die Spiele der Kinder in der Handlungssituation den verschiedenen Spielformen <u>zu</u> und <u>begründen</u> Sie Ihre Zuordnung fachlich.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Funktionsspiel: Springen in Pfützen, Balancieren auf Baumstämmen • Funktionsspiele sind Spiele, bei denen Kinder sinnliche Wahrnehmungen und Bewegungserfahrungen machen können, um die Funktionen ihres Körpers und der Dinge auszuprobieren. • Konstruktionspiel: Bauen mit Naturmaterialien, Gestaltung einer Höhle. Konstruktionsspiele sind Spiele, bei denen das Kind mit Material etwas erstellt und gestaltet. Das Kind hat eine Vorstellung und setzt diese um. <p>Jeweils 2 P für die richtige Zuordnung und Benennung der Spielform, 1 P für die Begründung.</p>	6
<p>2.3 <u>Erläutern</u> Sie, welche Bildungsprozesse bei den Kindern durch die jeweiligen Spiele angeregt werden.</p> <p>Funktionsspiel:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Üben motorische Fähigkeiten im Umgang mit Materialien und Gegenständen. • Erlangen Kenntnisse und Erfahrungen über die Beschaffenheit, Eigenschaften und Verwendungsmöglichkeiten von Materialien. • Haben Freude, weil sie Effekte erzielen können. • Machen sinnliche Erfahrungen. <p>Konstruktions-oder Gestaltungsspiel:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Setzen ihre Vorstellungen um. • Setzen sich mit räumlichen Dimensionen auseinander. • Erproben grundlegende Gesetze der Statik. • Üben Konzentration und Kreativität. 	8
<p>2.4 <u>Stellen</u> Sie mögliche Sprechansätze im Laufe des Waldtages <u>dar</u>, die eine alltagsintegrierte Sprachbildung ermöglichen könnte, und <u>beurteilen</u> Sie, wie die Praktikantin Vanessa diese Sprechansätze nutzt.</p> <p>Sprechansätze:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bei der Begrüßung geht sie sprachlich auf die Kinder ein, benennt z. B. Gefühle. • Beim Spaziergang in den Wald kann die pädagogische Fachkraft die Entdeckungen und Tätigkeiten der Kinder sprachlich begleiten. • Im Wald geht sie auf die Entdeckungen der Kinder ein und benennt die Pflanzen, Tiere, Tätigkeiten der Kinder. • Beim Spiel spricht sie mit den Kindern. • Beim Vesper spricht sie mit den Kindern, z. B. über das Essen. <p>Beurteilung</p> <ul style="list-style-type: none"> • Positiv: Sie nutzt die Situation mit dem Hirschkäfer und dem Regenwurm als Gesprächsanlass, indem sie sich dafür interessiert und nachfragt. • Negativ: Sie nutzt nur diese Situation und begleitet ansonsten die Spiele der Kinder nicht. • Sie geht auf die Fragen von Jonas nicht richtig ein, er fühlt sich vermutlich nicht wertgeschätzt. 	6

<p>3. Planung und Konzeption</p>	
<p>3.1 <u>Erläutern</u> Sie, wie Vanessa die unter 2.4 aufgeführten Sprechkanäle besser für eine alltagsintegrierte Sprachbildung nutzen könnte.</p> <p>Sie könnte die weiteren <u>Situationen des Waldtages besser nutzen, z. B. auf die Situation mit den Pfützen sowie die Situation mit den Tieren eingehen und diese sprachlich noch mehr begleiten.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Handlungsbegleitendes Sprechen einsetzen, z. B. auf das Aussehen der Tiere oder die Fortbewegung eingehen. • Beim Gespräch könnte sie als Sprachvorbild wirken, indem in korrekten Sätzen spricht. • Sprachförderstrategien einsetzen, z. B. korrekatives Feedback, Erweiterungen • Genau zuhören und Jonas spiegeln, dass sie seine Frage wertschätzt und gemeinsam mit ihm ein Sachbuch zu seiner Frage anschauen. 	4
<p>3.2 <u>Erläutern</u> Sie, was Sie beachten müssen, wenn Sie einen Waldtag planen.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vorab muss Kontakt zu dem Förster aufgenommen werden und ein geeigneter, geschützter Platz ausgewählt werden. • Sicherheits- und Verhaltensregeln in der Natur müssen geklärt werden, z. B. Grenze des Geländes festlegen, sich über giftige Pflanzen informieren. • Versorgung planen: Vesper und Getränke, Erste-Hilfe-Set mitnehmen, Hygienemaßnahmen (Einrichtung einer „Toilette“, Wasser, Seife). • Eltern müssen informiert werden, z. B. Ausrüstung der Kinder besprechen, Allergien. • Ideensammlung, welche Anregungen die Erzieherinnen und Erzieher den Kindern für ihr Spiel im Wald geben können. 	5
<p>3.3 <u>Stellen</u> Sie <u>dar</u>, wie Vanessa die Situation mit dem Regenwurm und dem Hirschkäfer nutzen könnte, um naturwissenschaftliche Denk- und Arbeitsweisen bei Jonas zu fördern.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Beobachten: Sie sollte gemeinsam mit Jonas den Regenwurm beobachten und auf die Eindrücke von Jonas eingehen. Entsprechendes Material (z. B. Lupengläser) zur Verfügung stellen. • Frage aufgreifen, der nachgegangen werden soll (z. B. „Kommen die Regenwürmer nur bei Regen heraus?“) oder selbst ein Phänomen bzw. eine Frage aufwerfen. • Ideen und Vermutungen sammeln, Anknüpfen an vorhandenes Wissen und Hypothesen durch Vergleichsfragen („Habt ihr auch schon mal einen Hirschkäfer gesehen?“); sie sollte Jonas Hypothesen wertschätzen und sein Erkenntnisinteresse unterstützen, z. B. durch die Frage „Wie könnten wir das herausfinden?“ • Untersuchung der gesammelten Ideen und Vermutungen: • Sie sollte gemeinsam mit Jonas, z. B. mit Hilfe von Sachbüchern/Internet, recherchieren oder weitere Beobachtungen der Regenwürmer anregen. • Dokumentieren: Dokumentationen sind Hilfestellungen für Kinder, sich an bestimmte Erlebnisse zu erinnern und ihren eigenen Lernprozess zu reflektieren. Pädagogische Fachkräfte sehen, welche Aspekte für Kinder, besonders wichtig waren. • Bsp.: Ergebnisse aufmalen, Wandzeitungen gestalten, Forschertagebücher anlegen, Fotografieren • Rückbezug zur Ausgangsfrage: Besprechen, ob die eigentliche Ausgangsfrage geklärt wurde (Welche ursprünglichen Vermutungen stimmten und welche nicht, welche Fragen sind offengeblieben und welche neuen Fragen sind entstanden. Wie wurden die Ergebnisse erreicht?) • Evtl. Sammeln von Ideen, wie neu entstandene Hypothesen überprüft werden können. 	7



<p>3.4 <u>Entwickeln</u> Sie weitere Möglichkeiten, wie Kinder in der KiTa Naturerfahrungen machen können.</p> <ul style="list-style-type: none">• Intensive Nutzung des Außengeländes der KiTa• Anlegen von Beeten• Spaziergänge und Ausflüge in die nähere Umgebung: Parks, Friedhöfe, Wiesen• Pflege von Pflanzen und Tieren im Gruppenraum• Naturprodukte zum Spielen und Gestalten sammeln• Erfahrung mit den Elementen Luft, Wasser, Erde machen lassen (z. B. Regen, Schnee, Wind)	5
Gesamtpunktzahl	60

9 Glossar

Berufliche Handlungskompetenz

Berufliche Handlungskompetenz wird definiert als „die Fähigkeit und Bereitschaft des Menschen, in beruflichen Situationen sach- und fachgerecht, persönlich durchdacht und in gesellschaftlicher Verantwortung zu handeln, d. h. anstehende Probleme zielorientiert auf der Basis von Wissen und Erfahrung sowie durch eigene Ideen selbstständig zu lösen, die gefundenen Lösungen zu bewerten und seine Handlungsfähigkeit weiterzuentwickeln. Berufliche Handlungskompetenz umschließt die Komponenten Fachkompetenz, (Human) Personalkompetenz und Sozialkompetenz“ (Bader 2004, S. 20).

Beschreibungswissen

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

Dilemma-Situation

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

Erklärungswissen

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

Handlungsleitende Orientierungen

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

Kompetenz

Bezeichnet die Fähigkeit einer Person, Anforderungen in einem bestimmten Bereich gewachsen zu sein. In Anschluss an Weinert (2001)²⁸ wird Kompetenz definiert als „...die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“

Performanz

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

²⁸ Weinert, F. E. (Hrsg.) (2001). Leistungsmessung in Schulen, Weinheim: Beltz, S. 27



Professioneller Habitus

Mit dem professionellen Habitus werden nach Spiegel (2013) verschiedene Kompetenzen in der Dimension der beruflichen Haltung (als persönlichkeitsnahe Kompetenz) bezeichnet. Darunter fallen insbesondere: Reflexion und Weiterentwicklung der eigenen beruflichen Haltungen (z. B. individuelle Wertestandards, biografisch bedingter Umgang mit Emotionen), Orientierung an beruflichen Wertestandards (z. B. Ressourcenorientierung, Achtung der Würde und Autonomie der Adressatinnen und Adressaten, Wertschätzung und demokratische Grundhaltung, Akzeptanz individueller Sinnkonstruktionen). Da hinter jeder Handlung auch eine entsprechende Haltung liegt, ist deren Bewusstmachung und ggf. Bearbeitung eine zentrale Professionalisierungsaufgabe.

Hierzu zählt auch der forschende Habitus im Sinne einer Habitualisierung eines neugierigen, skeptischen, forschend-fragenden Umgangs mit der Praxis und eine selbstverständliche Praxis der Reflexion der Routine (Fröhlich-Gildhoff et al. 2014, S. 37).

Veränderungswissen

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

Wertwissen

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

10 Literaturverzeichnis

Bundesministerium für Bildung und Forschung: Der Deutsche Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen, www.dqr.de (Stand 29.04.2022)

Bund-Länder-Koordinierungsstelle für den Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (Hrsg.) (2013), [Handbuch zum Deutschen Qualifikationsrahmen](#) (Stand 01.08.2013)

Fröhlich-Gildhoff, K. et al. (2014). Kompetenzentwicklung und Kompetenzerfassung in der Frühpädagogik. Konzepte und Methoden (Materialien zur Frühpädagogik, Bd. 13), Freiburg: FEL-Verlag

Jaszus, R. und Küls, H. (Hrsg.) (2017), Didaktik der Sozialpädagogik, 2. Aufl., Stuttgart: Holland + Josenhans

Kultusministerkonferenz (Hrsg.): Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Erziehungswissenschaften (Pädagogik/Psychologie) an berufsbezogenen Gymnasien (Fachgymnasien), (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.1989 in der jeweils gültigen Fassung)

Kultusministerkonferenz (Hrsg.): [Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil für die Ausbildung sozialpädagogischer Assistenzkräfte an Berufsfachschulen](#) (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.06.2020 in der jeweils gültigen Fassung)

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: [Bildungs- und Lehrpläne der Berufsfachschule für sozialpädagogische Assistenz](#), (abgerufen am 10.04.2022)

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: [Bildungs- und Lehrpläne der Berufsfachschule für sozialpädagogische Assistenz \(praxisintegriert\)](#) Schulversuch vom 10.08.2021, (abgerufen am 10.04.2022)

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: Schulversuchsbestimmungen beruflicher Schulen (§ 22 SchG): Ausbildungs- und Prüfungsordnung des Kultusministeriums über die Ausbildung und Prüfung an den Berufsfachschulen für sozialpädagogische Assistenz (Schulversuchsbestimmungen vom 21.02.2022) in der jeweils gültigen Fassung

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: Schulversuchsbestimmungen beruflicher Schulen (§ 22 SchG): Ausbildungs- und Prüfungsordnung des Kultusministeriums über die praxisintegrierte Ausbildung und Prüfung an den Berufsfachschulen für sozialpädagogische Assistenz (Schulversuchsbestimmungen vom 21.12.2020) in der jeweils gültigen Fassung

Spiegel, H. von (2013): Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit, 5. Aufl., München: Reinhardt/UTB



11 Anhang

11.1 Anforderungsprofil sozialpädagogischer Assistenzkräfte gemäß dem kompetenzorientierten Qualifikationsprofil für die Ausbildung sozialpädagogischer Assistenzkräfte und dem Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR)

Das Anforderungsprofil von sozialpädagogische Assistenzkräften wird im kompetenzorientierten Qualifikationsprofil für die Ausbildung sozialpädagogischer Assistenzkräfte an Berufsfachschulen wie folgt beschrieben:

„Teil III: Ziel und formaler Aufbau des Qualifikationsprofils

Das Qualifikationsprofil bildet die Grundlage für die Ausbildung sozialpädagogischer Assistenzkräfte an Berufsfachschulen. Die Länder sehen in dem Qualifikationsprofil einen Beitrag zur besseren Vergleichbarkeit der erworbenen beruflichen Qualifikation und Erhöhung der Transparenz für die Nachfrageseite.

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

Das Qualifikationsprofil orientiert sich an zwei Bezugsebenen, die für die Ausbildung von Assistenzkräften an Berufsfachschulen konstitutiv sind:

- das Spektrum der beruflichen Handlungsfelder von Assistenzkräften in Kindertageseinrichtungen und der Ganztagsbetreuung,
- die Kompetenzdimensionen des DQR.

Die erste Bezugsebene repräsentiert das Spektrum der beruflichen Handlungsfelder in den beiden Arbeitsfeldern. Es handelt sich um Handlungsfelder, die durch die Mehrdimensionalität von Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsprozessen im Berufsalltag gekennzeichnet sind. Dieses ist bei der Entwicklung von Lernfeldern bzw. Modulen in den länderspezifischen Unterrichtsvorgaben zu berücksichtigen.

Die Einteilung umfasst die Handlungsfelder:

1. Kinder in ihrer Lebenswelt wahrnehmen und pädagogische Beziehungen zu ihnen entwickeln,
2. Entwicklungs- und Bildungsprozesse begleiten,
3. Gruppen pädagogisch begleiten
4. Mit Eltern und Bezugspersonen zusammenarbeiten,
5. Übergänge mitgestalten,
6. Betreuungsmaßnahmen und Versorgungshandlungen ausführen.

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

Die zweite Bezugsebene für die Gestaltung des Qualifikationsprofils bilden die Kompetenzkategorien des DQR:

- Sozialkompetenz,
- Selbstständigkeit,
- Wissen,
- Fertigkeiten.

Die Kategorien Sozialkompetenz und Selbstständigkeit beschreiben die auszubildende professionelle Haltung der sozialpädagogischen Assistenzkräfte. Sie beziehen sich einerseits auf ein professionelles Rollen-

und Selbstverständnis im Sinne eines Habitus, andererseits auf die sich beständig weiterentwickelnde Persönlichkeit der sozialpädagogischen Assistenzkraft. Selbstständigkeit und Sozialkompetenz werden im Kapitel „Professionelle Haltung“ zusammengefasst hervorgehoben. Als Ziele der Ausbildung fließen sie in die didaktische Realisierung aller Handlungsfelder ein.

Wissen bezeichnet die Gesamtheit der Fakten, Grundsätze, Theorien und Praxis in einem Lern- oder Arbeitsbereich als Ergebnis der Aufnahme und Verarbeitung von Information durch Lernen. Fertigkeiten bezeichnen die Fähigkeit, Wissen anzuwenden und Know-how einzusetzen, um Aufgaben auszuführen und Probleme zu lösen.²⁹

Erläuterungen zu Kompetenzen von sozialpädagogische Assistenzkräften nach dem Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR)³⁰

Im DQR werden Kompetenzen und Qualifikationen acht Niveaustufen zugeordnet.³¹ Die Qualifikationen werden differenziert nach Wissen, Fertigkeiten und der damit verbundenen Sozialkompetenz und Selbstständigkeit. Jede Niveaustufe ist auf verschiedenen Bildungswegen erreichbar. Dreijährige berufliche Erstausbildungen, zu denen auch die Ausbildung zur sozialpädagogischen Assistenzkraft zählt, werden Niveaustufe 4 zugeordnet:

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

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

²⁹ Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil für die Ausbildung sozialpädagogischer Assistenzkräfte an Berufsfachschulen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.06.2020 in der jeweils gültigen Fassung) S. 6 f.

³⁰ Vgl. [DQR, Handbuch zum Deutschen Qualifikationsrahmen](#) (abgerufen am 10.04.2022)

³¹ Die jeweils aktualisierte Liste der Qualifikationen findet sich unter www.dqr.de im Bereich Service/Downloads.



Folgende Kompetenzen werden Niveaustufe 4 zugeordnet:

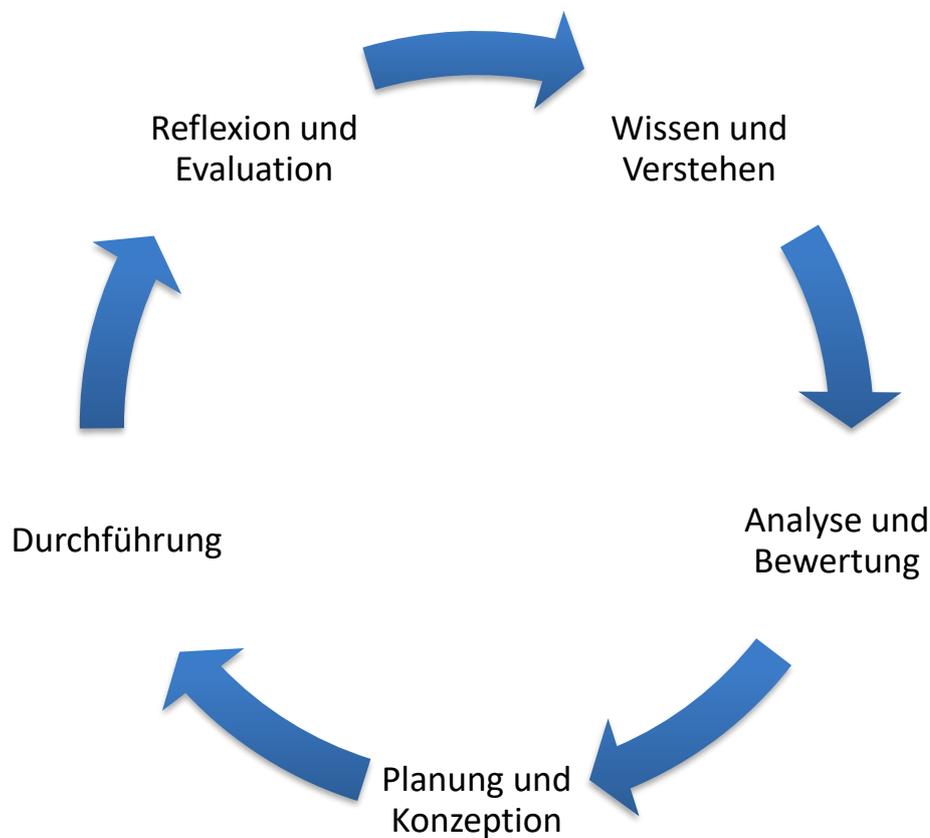
Niveau 4³²			
Über Kompetenzen zur selbstständigen Planung und Bearbeitung fachlicher Aufgabenstellungen in einem umfassenden, sich verändernden Lebensbereich oder beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen			
Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstständigkeit
Über vertieftes allgemeines Wissen oder über fachtheoretisches Wissen in einem Lernbereich oder beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen	Über ein breites Spektrum kognitiver und praktischer Fertigkeiten verfügen, die selbstständige Aufgabenbearbeitung und Problemlösung sowie die Beurteilung von Arbeitsergebnissen und -prozessen unter Einbeziehung von Handlungsalternativen und Wechselwirkungen mit benachbarten Bereichen ermöglichen Transferleistungen erbringen	Die Arbeit in einer Gruppe und deren Lern- oder Arbeitsumgebung mitgestalten und kontinuierlich Unterstützung anbieten Abläufe und Ergebnisse begründen Über Sachverhalte umfassend kommunizieren	Sich Lern- und Arbeitsziele setzen, sie reflektieren, realisieren und verantworten

³² Vgl. DQR auf den Seiten des [Bundesministeriums für Forschung und Bildung](https://www.bmbwforschung.de) (abgerufen am 10.04.2022)

11.2 Kopiervorlagen und Tipps für die Vorbereitung auf die schriftliche Prüfung

Prozessmodell pädagogischen Handelns

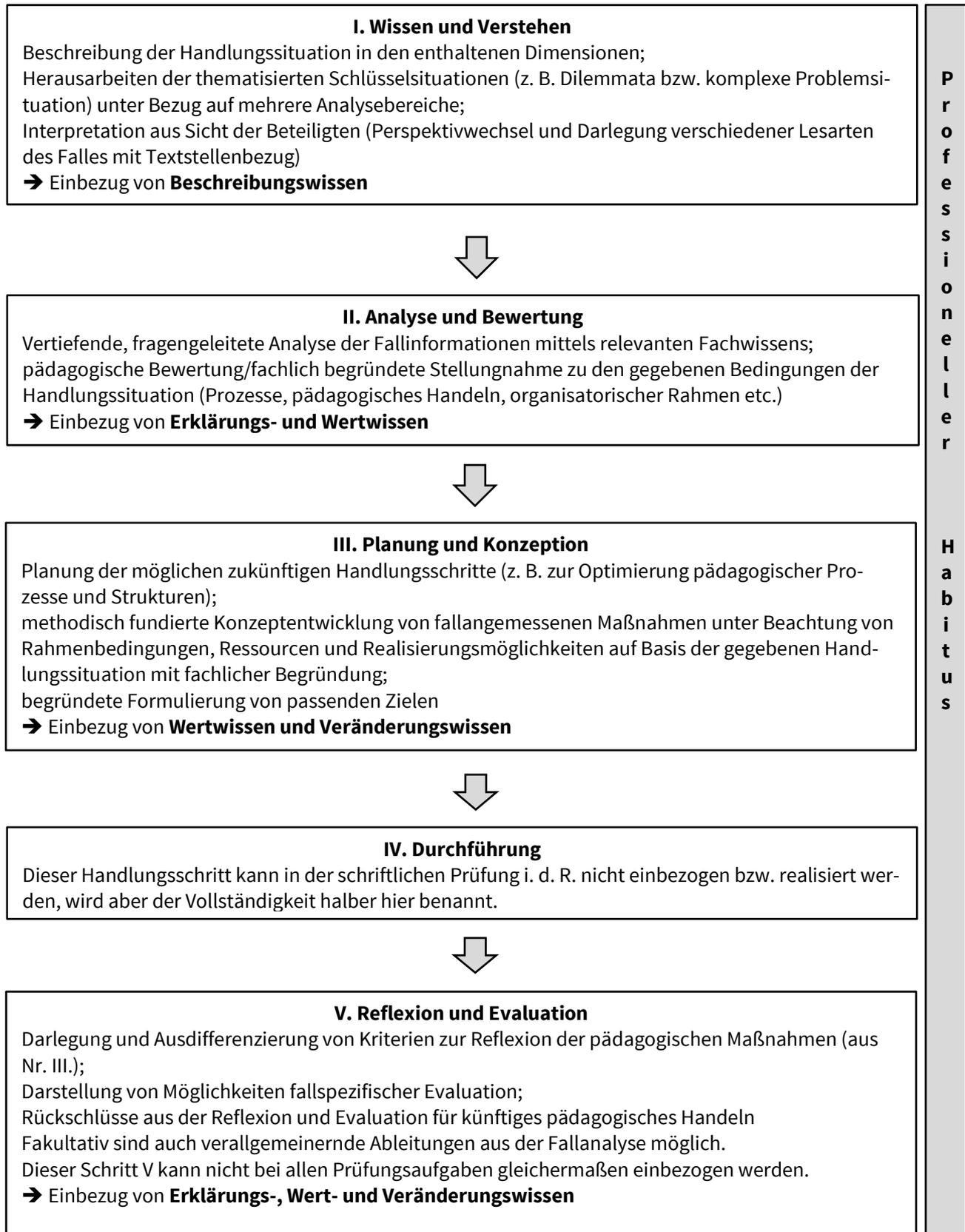
Die nachfolgende Darstellung zum Prozessmodell pädagogischen Handelns soll den Schülerinnen und Schülern bereits während der Ausbildung vertraut gemacht werden. Darin werden die wesentlichen Charakteristika der jeweiligen pädagogischen Handlungsschritte des **Modells der vollständigen Handlung** unter Einbezug der zugehörigen Wissenskategorien nach Spiegel (2013) beschrieben.³³



³³ Vgl. Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil sozialpädagogische Assistenzkräfte (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.06.2020 in der jeweils gültigen Fassung), S. 7 und Spiegel, H. von (2013): Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit, S. 45 ff.



Differenzierung der Wissenskategorien



Prozessmodell pädagogischen Handelns in der Prüfungsaufgabe (abgewandelt)



Umsetzung der Prozessschritte in der Prüfungsaufgabe:³⁴

1. Wissen und Verstehen (Beschreibungswissen)

Herausarbeiten der Problemstellungen (z. B. Perspektivwechsel) in der Handlungssituation, z. B. „beschreiben Sie“; „fassen Sie zusammen“; „stellen Sie dar“.

2. Analyse und Bewertung (Erklärungswissen, wissenschaftliches Wissen)

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

3. Planung und Konzeption (Wertwissen und Veränderungswissen)

Entwickeln/Planen von Zielen und Maßnahmen zur Veränderung der analysierten Situation. Begründung des Verhaltens auf der Basis zielförderlicher Haltungen.

4. Reflexion und Evaluation (evtl.)

Kriterien zur Reflexion/Evaluation der pädagogischen Maßnahmen (aus Nr. 3), Rückschlüsse aus der Reflexion für künftiges pädagogisches Handeln.³⁵

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

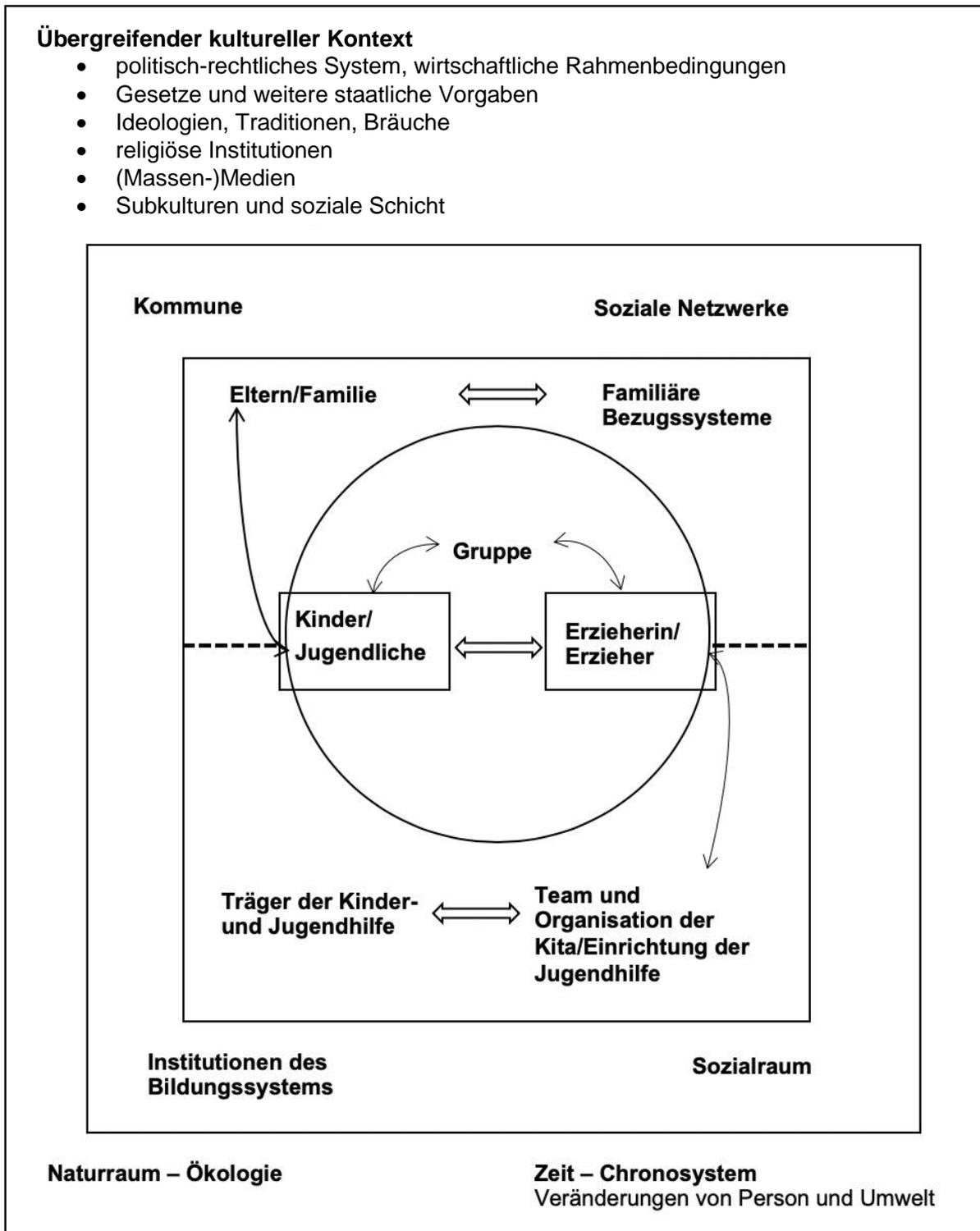
³⁴ Vgl. Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil sozialpädagogische Assistenzkräfte (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.06.2020 in der jeweils gültigen Fassung), S. 7 und Spiegel, H. von (2013): Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit, S. 45 ff.

³⁵ Dieser Schritt ist nicht bei allen Aufgaben realisierbar bzw. sinnvoll da eine tatsächliche Durchführung von geplanten Maßnahmen nicht stattfindet.



Orientierungshilfe zu den übergeordneten Analysebereichen (Betrachtungsebenen) einer Handlungssituation

Die nachfolgende Darstellung visualisiert übergeordnete Analysebereiche bzw. Betrachtungsebenen für pädagogische Handlungssituationen.



11.3 Unterschiede und Gemeinsamkeiten bei den Prüfungsaufgaben FSP – BFSA

(Stand 2022)

		Schriftliche Prüfungsaufgaben FSP	Schriftliche Prüfungsaufgaben BFSA/BFSAIT
1	Kompetenzorientierung	Grundlegend bei beiden Aufgabenformaten ist Kompetenzorientierung.	
2	Handlungssituation	Beide Formate verwenden praxisnahe exemplarische Handlungssituation aus dem beruflichen Alltag.	
3	Aufgabenformat	Beide Aufgabenformate entsprechen dem Prozessmodell der vollständigen Handlung. Die Aufgaben-Überbegriffe sind gleich.	
4	Inhaltlicher Bezug	Lehrplan FSP (EBG) und Querschnittsaufgaben	Lehrplan BFSA/BFSAIT (HF1-KLWBE und HF2.1-EBB1), keine Querschnittsaufgaben
5	Anforderungsniveau	Schwerpunkt auf Anforderungsniveau II und III. Aufgaben der Niveaustufe I beziehen sich eher auf ein fallbezogenes Verstehen und Beschreiben. Von reinen Reproduktionsfragen wird bewusst Abstand genommen, da diese mit der Niveaustufe 6 des DQR nicht kompatibel sind. Die Operatoren der Liste sind entsprechend zu verwenden. (Mehr Operatoren aus den Niveaustufen II und III)	Schwerpunkt auf Anforderungsniveau II. Die Niveaustufen I und III sind angemessen zu berücksichtigen, damit die Anforderungen mit der Niveaustufe 4 des DQR kompatibel sind. Die Operatoren der Liste sind entsprechend zu verwenden.
6	Sprachliches Niveau	Sprachlich sind Handlungssituation und Aufgaben komplexer formuliert (d. h. mehr Fremdwörter, Fachsprache, differenzierterer Satzbau).	Sprachlich sind Handlungssituation und Aufgaben einfacher formuliert, d. h. kürzere Sätze, weniger Fremdwörter etc.
7	Inhalt und Formulierung der Handlungssituationen	Komplexe, praxisnahe, nicht eindeutige Handlungssituationen, angereichert mit beruflichen Problemstellungen.	Handlungssituationen sind inhaltlich weniger komplex und eindeutiger in der Problemstellung.
	Übergeordnete Bereiche	Übergeordnete Bereiche werden ausführlich formuliert, teilweise auch mit nicht prüfungsrelevanten Informationen angereichert.	Übergeordnete Bereiche werden weniger ausführlich formuliert, stärkere Eingrenzung auf die relevanten Informationen.
	Schlüsselbegriffe	Fachliche Schlüsselbegriffe werden als Orientierungshilfe so viel wie nötig verwendet.	Fachliche Schlüsselbegriffe werden als Orientierungshilfe so viel wie möglich verwendet.
8	Formulierung und Strukturierung der Aufgabenstellung	Offenere und allgemeiner formulierte Aufgabenstellung, so dass die Prüflinge gefordert sind, ihre Lösung selbst zu strukturieren.	Aufgaben sind kleinschrittiger und konkreter formuliert. Stärkere Untergliederung in Teilaufgaben. So haben die Prüflinge mehr Anleitung zum Vorgehen.
	Umfang der Aufgaben	Es werden mehrere Themenbereiche angesprochen, die in unterschiedlicher Tiefe bearbeitet werden können.	Aufgabenumfang und Themenbereiche sind stärker eingegrenzt und eindeutig.

	Anzahl und erwartete Komplexität der Antworten	Anzahl der erwarteten Antworten wird manchmal nicht angegeben, wenn die Komplexität der Aufgabe dies schwerlich zulässt. Hier bietet die erwartete Punktzahl Orientierung für den erwarteten Lösungsumfang.	Soweit möglich und sinnvoll wird die Anzahl der erwarteten Antworten in der Aufgabe genannt. Die Komplexität der erwarteten Antworten ist geringer, da mehr Teilaufgaben vorhanden sind.
	Operatoren	Operatoren werden nicht besonders hervorgehoben.	Unterstreichen der Operatoren zur Verdeutlichung der Fragestellung. Pro Satz wird nur ein Operator verwendet.
9	Erwartungshorizont	Weitere Unterschiede im Anforderungsniveau spiegeln sich im jeweiligen Erwartungshorizont wider. Die Erwartungen müssen bei der FSP deutlich höher sein als die bei der BFSA/BFSAIT.	



	Beispiele: Schriftliche Prüfungsaufgaben FSP	Beispiele: Schriftliche Prüfungsaufgaben BFSA/BFSAIT
Sprachliches Niveau	<p>In der Teamsitzung besprechen die pädagogischen Fachkräfte das Verhalten von Klaus und Mona im Kontext der familiären Situation.</p> <p>Dabei wird überlegt, neben anderen pädagogischen Maßnahmen vor allem die Sozialkompetenz sowie die emotionale Kompetenz von Klaus zu stärken und die Mutter in ihrer aktuellen Lebenssituation zu unterstützen und zu begleiten.</p> <p>Zudem werden in der Teamsitzung erste Hypothesen eines sexuellen Missbrauchs bei Mona geäußert und kontrovers diskutiert.</p> <p><i>längere, komplexere Sätze, Verwendung von Fremdwörtern</i></p>	<p>28 Kinder leben in einer Familie mit Migrationshintergrund.</p> <p>Die Familien haben ihre Wurzeln in sehr verschiedenen Herkunftsländern.</p> <p>In der Familie wird vorwiegend die Familiensprache gesprochen.</p> <p>Die Mehrheit der Kinder spricht beim Eintritt in den Kindergarten kein Deutsch.</p>
Formulierung und Struktur der Aufgaben	<p>1. Wissen und Verstehen</p> <p>1.1 <u>Stellen</u> Sie die relevanten Informationen strukturiert <u>dar</u>, die in der Handlungssituation enthalten sind und <u>belegen</u> Sie diese mit den entsprechenden Zeilenangaben.</p> <p>2. Analyse und Bewertung</p> <p>2.1 <u>Erklären</u> Sie das Verhalten von Klaus im Kindergarten und gegenüber der Mutter, indem Sie Erklärungsansätze menschlicher Lernprozesse einbeziehen.</p> <p>2.2 <u>Diskutieren</u> Sie die bisherigen Vorgehensweisen der beteiligten Personen (pädagogische Fachkräfte, Mutter) und <u>nehmen</u> Sie dazu <u>Stellung</u>.</p> <p><i>Bsp. 1.1 und 2.2: Hier stecken zwei Teilaufgaben in einem Satz.</i></p>	<p>1. Wissen und Verstehen</p> <p>1.1 <u>Beschreiben</u> Sie die Herausforderungen, die sich für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der KiTa „Tulpenweg“ stellen.</p> <p>1.2 <u>Stellen</u> Sie nun dar, welche positiven Voraussetzungen für den Spracherwerb Sie bei Zahira erkennen können.</p> <p>1.3 <u>Beschreiben</u> Sie, welche Interessen der Kinder in der Handlungssituation erkennbar sind.</p> <p>2. Analyse und Bewertung</p> <p>2.1 <u>Erläutern</u> Sie, inwiefern es Daniela gelingt, sich gemäß der drei personalen Grundhaltungen zu verhalten (mit Bezug zum Text).</p> <p>2.2 <u>Überprüfen</u> Sie den Stand der Spielentwicklung von Lena anhand von <u>zwei Spielformen</u>.</p> <p><i>kleinschrittigere Formulierung der Aufgaben, stärkere Eingrenzung des Themenbereichs, Operatoren unterstrichen zur Hilfestellung, Schlüsselbegriffe erkennbar</i></p>



11.4 Liste der Operatoren

Operatoren Berufsfachschule für sozialpädagogische Assistenz		
Operator	AFB*	Definition
Definieren	1	Einen Fachbegriff anhand wesentlicher Aspekte umschreiben, um ihn von anderen abzugrenzen
Beschreiben	1 + 2	Genau, sachliche, nicht wertende Darstellung von Personen, Situationen oder Sachverhalten
Skizzieren	1 + 2	Sachverhalte, Strukturen oder Ergebnisse auf das Wesentliche reduziert übersichtlich (evtl. zusätzlich grafisch unterstützt) darstellen
Zusammenfassen	1 + 2	Die Kernaussagen kurz und knapp in eigenen Worten wiedergeben
Ableiten	2	Auf der Grundlage wesentlicher Merkmale fachlich schlussfolgern
Anwenden/Übertragen	2	Einen bekannten Sachverhalt (z. B. Theorie) oder eine bekannte Methode auf etwas Neues (z. B. Fallbeispiel) beziehen
Darstellen	2	Sachverhalte, Zusammenhänge, Methoden und Bezüge in angemessener Form sachbezogen (Fallbeispiel/Fragestellung) ausführen
Erklären/Erläutern	2	Einen Sachverhalt mit Hilfe fachlicher Kenntnisse (durch zusätzliche Informationen) in einen Zusammenhang einordnen, sowie ihn nachvollziehbar und verständlich machen
Zuordnen	2	Einen Sachverhalt unter Verwendung von Fachwissen begründet in einen theoretischen Zusammenhang setzen
Ermitteln	2	Einen Zusammenhang oder eine Lösung finden und das Ergebnis formulieren
Vergleichen	2	Gemeinsamkeiten, Ähnlichkeiten und Unterschiede ermitteln
Analysieren/Untersuchen	2 + 3	Genaueres Herausarbeiten der Merkmale eines Fallbeispiels/Textes unter Berücksichtigung fachlicher Kriterien
Auswerten	2 + 3	Daten oder Einzelbeobachtungen in einen Zusammenhang stellen und ggf. zu einer Gesamtaussage zusammenführen
Begründen	2 + 3	Eine Aussage durch nachvollziehbare (Text-)Argumente stützen
Diskutieren/Erörtern	2 + 3	Argumente und Beispiele zu einer Aussage oder These einander gegenüberstellen und abwägen und zu einer eigenen Position kommen
Interpretieren	2 + 3	Erschließen der Textvorlage, darstellen der wesentlichen Erkenntnisse, formulieren eines Fazits
Planen	2 + 3	Zu einem vorgegebenen Problem eine Vorgehensweise entwerfen
Überprüfen/Prüfen	2 + 3	Sachverhalte oder Aussagen an Fakten oder theoretischen Grundlagen messen und eventuelle Widersprüche aufdecken
Beurteilen	3	Zu einem Sachverhalt ein selbstständiges Urteil unter Verwendung von Fachwissen und Fachmethoden formulieren und begründen
Bewerten	3	Wie Operator „beurteilen“, aber zusätzlich die eigenen Maßstäbe darlegen und begründen
Entwickeln	3	Eine begründete Vermutung auf der Grundlage von Beobachtungen, Untersuchungen, Experimenten oder Aussagen formulieren und davon ausgehend Handlungsanweisungen planen
Stellung nehmen	3	Zu einem Gegenstand, der an sich nicht eindeutig ist, nach kritischer Prüfung und sorgfältiger Abwägung ein begründetes Urteil abgeben

*AFB = Anforderungsbereich



Zentrum für Schulqualität
und Lehrerbildung
Baden-Württemberg

Heilbronner Straße 314
70469 Stuttgart