

# LERNFELD 1

## Berufliche Identität und professionelle Perspektiven entwickeln



### LERNSITUATIONEN mit Arbeitsblättern

#### Arbeitsauftrag

Lesen Sie die Rahmensituation zum Lernfeld „Berufliche Identität und professionelle Perspektiven entwickeln“ aufmerksam durch. Dazu erhältlich sind 3 differenzierte Lernsituationen mit Arbeitsblättern:

- **Rahmensituation: Arbeiten in der Krippe** (S. 68)
- **Lernsituation 1: Der erste Arbeitstag und das Team** (S. 69–84)
- **Lernsituation 2: Elternabend und der Tagesablauf in der Krippe** (S. 85–111)
- **Lernsituation 3: Bezugskind Tim** (S. 112–126)

Bearbeiten Sie die Arbeitsblätter zu der gewählten Lernsituation. Führen Sie alle Aufgaben schriftlich aus und dokumentieren Sie diese in Ihrem Portfolio/Ordner.

- Vorgegeben sind die **Sozialformen** zur Erarbeitung (s. Kopfzeile des Arbeitsblatts), entweder:
  - in Einzelarbeit,
  - in Zweiergruppen, d. h. mit Ihrem Mitstudierenden am Tisch,
  - in der Gruppe, d. h. mit mehreren Mitstudierenden.
- Benötigte **Literatur** und andere Materialien sind gelistet unter „Arbeitsmittel“.
- Die umrandeten Fachbegriffe stellen Verweise auf die **Querschnittsaufgaben** dar (vgl. Lehrplan Erzieher bzw. Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil Erzieher).

#### Themen-Symbole (vgl. Advance Organizer LF1):



Berufsbild Erzieher/-in:  
Vom Wandel



Spurensuche:  
Biografie, Berufsbild, Gesellschaft



Anspruch und Wirklichkeit:  
Professionalisierung, Haltungen

## LERNSITUATION 1

## Arbeiten in der Krippe



Der erste Arbeitstag liegt hinter Ihnen. Sie haben Ihre Kollegen bei einer ersten Teamsitzung kennengelernt. Bis auf die Leiterin der Kinderkrippe sind alle in Ihrem Alter:

- Der Erzieher **Max** kommt derzeit gleichzeitig mit Ihnen neu ins Team. Er arbeitete letztes Jahr als Berufspraktikant in einer Kindertagesstätte der Stadt. Max hat selbst Kinder.
- Eine weitere Erzieherin, **Emma**, bringt eine 2-jährige Berufserfahrung in einem Montessori-Haus mit. Sie kam vor einem Jahr ins Team.
- Zwei Kinderpflegerinnen sind ebenfalls seit einem Jahr dabei, sie begannen damals als Berufsanfängerinnen: **Esa** kommt aus einer türkischen Familie, **Jana** ist neu in der Stadt und hat deutsche Wurzeln.
- Die Leiterin **Frau Stark** macht auf Sie einen sehr engagierten Eindruck. Sie arbeitete einige Jahre in einer Mutter-Kind-Klinik, nachdem sie an der Pädagogischen Hochschule Frühe Bildung studiert hatte. Die Leitung der Krippe hat sie seit letztem Jahr inne. Die Aufgabe war für sie neu, nachdem sie zwischendurch in der Elternzeit war. Frau Starks 2-jährige Tochter wird von der Großmutter betreut, das hat sie Ihnen gegenüber im Gespräch erwähnt. Zweitkraft sein in der Gruppe von Frau Stark – das wird Ihre neue Arbeitsaufgabe.

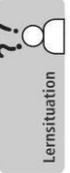
In der heutigen Teamsitzung ging es darum, die Entwicklung einer **Konzeption** zu konkretisieren. Dabei zeigte sich, dass es recht unterschiedliche Erwartungen bei den erzieherischen Fachkräften gibt:

Während Frau Stark als aktives Mitglied der Kirchengemeinde die Bedeutung eines christlichen Menschenbilds als Basis betont, sind die Kinderpflegerinnen eher zurückhaltend, ihnen sind z. B. die christlichen Jahresfeste wenig vertraut. Max ist offen für verschiedene Schwerpunkte, während Emma sich stark macht für eine Ausrichtung der pädagogischen Konzeption an den Grundlagen der Montessori-Pädagogik.

## Zur Lernsituation 1 passende Arbeitsblätter und Grundlagentexte (S. 70–84):

Arbeitsblätter	Grundlagentexte
Kulturelle Wertschöpfung (S. 80)	<b>Anlage 1</b> GRUNDLAGENTEXT: Kulturelle Wertschöpfung (S. 81)
Kulturelle Wertschätzung (S. 72)	
Normen (S. 73)	
Menschenbilder (S. 74)	
Eigene Herkunftsfamilie (S. 75-77)	<b>Anlage 2</b> GRUNDLAGENTEXT: Familien im Wandel (S. 78 f.)
Familienergänzende Einrichtungen (S. 80)	
Authentizität und Echtheit (S. 81)	<b>Anlage 3</b> GRUNDLAGENTEXT: Kongruenz und Echtheit (S. 83)
Wertschätzung, Empathie und Echtheit (S. 82)	Ggf. <b>Anlage x</b> GRUNDLAGENTEXT: Empathie und Einfühlungsvermögen (S. 125)

	<b>Lernsituation 2</b>
<b>Sozialform</b>	Spurensuche: Biografie, Berufsbild, Gesellschaft
<b>Arbeitsmittel</b>	einzeln/Zweiergruppe  <ul style="list-style-type: none"> <li>• Schulbuch &amp; Fachliteratur</li> <li>• <b>Anlage 7:</b> Biografisches Interview</li> <li>• <b>Anlage 8:</b> Biografische Selbstreflexion</li> </ul>



Dort, wo Erziehungs- und Bildungsarbeit geleistet wird, macht diese Einsicht eine **biografische Selbstreflexion** notwendig. Darunter „verstehen wir eine (Wieder-)Aneignung der eigenen Biografie, den Versuch, die Erfahrungen, die unsere Identität geprägt haben und in unser heutiges Handeln eingehen, transparent zu machen.“ (Gudjons 1996)

Mit anderen Worten: Erkenne dich selbst.

1. Führen Sie mit einem Mitstudierenden ein „biografisches Interview“ (Interviewbogen s. Anlage).
2. Informieren Sie sich über Ziele und Inhalte biografischer Selbstreflexion (s. Grundlagentext).
3. Welche individuellen Ziele biografischer Selbstreflexion können Sie für sich ausmachen? Fixieren Sie diese schriftlich für Ihre Portfolio-Arbeit.

## Anlage 7

**Biografisches Interview**

Machen Sie mit einem Mitstudierenden ein **biografisches Interview**. Verwenden Sie diese themenzentrierten Sprechkärtchen:

<i>Kleinkindzeit</i>	<i>Lieblingsspielzeug</i>	<i>Einschulung</i>
<i>Meine Familie</i>	<i>Erste Freunde</i>	<i>Mein bester Freund/ meine beste Freundin</i>
<i>Erste Liebe</i>	<i>Schulzeit</i>	<i>Meine Stärke</i>
<i>Meine Kindergartenzeit</i>	<i>Berufswahl</i>	?



## SOL

## Selbst orientierte Lernformen

FB

Was?

Selbst organisierte Lernformen (kurz SOL) wie *Lerntheke/Lernpfad*, *Stationenarbeit/Lerninseln* oder *Lernatelier* bieten den Studierenden fachbezogene Arbeitsaufträge an. Diese werden in unterschiedlichen Modi, d. h. unterschiedlich klein- oder größerteilig, zur Verfügung gestellt:

**Die Lerntheke** zeigt übersichtlich verschiedene Lernangebote zur Kenntnisnahme (z. B. ausgelegt oder aufgehängt im Klassenraum). Sie ist mehr oder weniger linear aufgebaut (z. B. thematisch aufbauend) und bietet entsprechende Arbeitsblätter an (z. B. in einer Lernbox).

**Beim Lernen an Stationen/Stationenlernen** wird ein Themenbereich in unterschiedliche Teilbereiche portioniert und auf Stationen verteilt, die dann von den Lernenden durchlaufen werden. An den entsprechenden Stationen arbeiten verschiedene Studierende selbstständig mit vorbereiteten Materialien.

**Im Lernatelier** werden in verschiedenen Atelierbereichen (evt. Räumen) zu verschiedenen Aspekten eines weitreichenden Fachthemas gearbeitet. Die Arbeitsaufträge finden sich z. B. in einer Atelierkartei. Deutlich werden soll, dass es in diesen 3 methodischen Vorgehensweisen eine Steigerung im Umfang zu bearbeitender Fachinhalte und der dazugehörigen Aufgaben gibt.

Warum?

SOL sollen Spaß machen



## SELBSTGESTEUERT

Lernende haben die Möglichkeit, Wissen und Lernwege selbst zu bestimmen.

Lernende überprüfen ihre Lernergebnisse selbst.

Lernende gestalten Ziele, Prozesse und Lernbedingungen mit.

Lernende werden darin unterstützt, die Verantwortung für ihr Lernen selbst zu übernehmen.

Die/Der Lehrende ist prozessverantwortlich: Sie/Er schafft die Bedingungen für das gelingende Selbstlernen des Lernenden.

## PRODUKTIV

Vorerfahrung und Vorwissen der Lernenden werden eingebunden.

Lernenden wird Raum geboten für Neugier und Entdeckung(-sarbeit).

Lernende nehmen unterschiedliche Perspektiven ein.

Lernende erhalten die Möglichkeit, eigene Sichtweisen zu hinterfragen.

## AKTIVIEREND

Lernende bearbeiten konkrete Arbeitsaufträge.

Lernenden wird ermöglicht, Lösungswege selbst zu planen, durchzuführen und zu überprüfen.

Lernende entwickeln selbst Initiativen.

Lernenden wird ermöglicht, praxis- und erlebensorientiert zu arbeiten.

## SITUATIV

Lernende nutzen und reflektieren die Hier-und-Jetzt-Situation.

Die Methode nimmt Bezug auf die Situation der Lerngruppe.

Sie ist auf die Situation der Lernenden und der Lerngruppe abgestimmt.

Lernende erarbeiten Lösungen anhand von Praxisbeispielen.

Lernende übertragen Musterlösungen in die eigene Praxis.

Lernenden werden Empfehlungen für Praxistransfers geboten.

## SOZIAL

Lernende erleben Wertschätzung.

Lernende erhalten Zeit und Raum für ihre Fragen und Feedback.

Lernende nehmen Emotionen wahr.

Lernende üben konstruktive Formen der Kommunikation.

Lernende werden bei der kooperativen Erarbeitung von Lösungen gefördert.

(Arnold 2013)

**Die Lerntheke** bedarf einer motivationalen Darbietung: Das Lernangebot erfolgt über sichtbar gemachte Arbeitsaufträge (20-25), die den Studierenden übersichtlich präsentiert werden und relativ unkompliziert einen Überblick erlauben. Die Studierenden wählen dann ein Lernangebot nach dem anderen aus, d. h., sie nehmen den Arbeitsauftrag zu sich und wählen entsprechend der Angabenzeile die vorgesehene Sozialform, den Lernort sowie angegebene Arbeitsmittel. Ist die Aufgabe gelöst, wird eine weitere ausgesucht. (vgl. LF 2/*Lerntheke Kommunikation*). Die Ergebnisse der Lernthekenarbeit werden in einem speziellen Register innerhalb des Portfolios dokumentiert oder im Plenum präsentiert bzw. an der Metaplan-Wand ausgestellt.



**Die Arbeit an Lernstationen** stellt die Aufgaben zum Thema in untergeordneten thematischen Zusammenhängen z. B. in Lernboxen mit Hängevorrichtung oder in Arbeitsablagen bereit. Eine Beschriftung nach untergeordneten Themenbereichen ermöglicht den Studierenden die sinnvolle Auswahl (vgl. LF3/*Stationenarbeit an 4 Stationen*, zu Wahrnehmen, Beobachten, Dokumentieren, Inklusion fördern). Für ein vorab bestimmtes Zeitfenster (z. B. 90 Minuten) arbeiten sie dann an der Lernstation und wählen innerhalb dieser Aufgabenstellungen, Lerngruppe und Arbeitsmittel.

Auch die Arbeitsergebnisse der Stationenarbeit werden im Portfolio dokumentiert und dort von der Lehrkraft gesichtet oder innerhalb der Lerngruppe reflektiert. **Lerninseln** stellen Aufgaben, die besonders geeignet sind, eine Verknüpfung mit der Praxis herzustellen (vgl. LF 4/*Lerninsel* zum Thema Spiel).



**Die Arbeit im Lernatelier** (vgl. LF 4/*Lernateliers* entsprechend der Bildungsbereiche) erlaubt noch eine Steigerung nach Inhalten und Umfang der Lernangebote: In Karteikästen werden die Lernaufträge zu verschiedenen inhaltlichen Zusammenhängen angeboten. Innerhalb dieser wählen die Studierenden über längere Zeiträume die Arbeitsaufträge nach Inhalten aus. Sie finden sich an verschiedenen Lernorten zusammen und arbeiten über den gesamten Zeitraum der freien Arbeit in einer selbst bestimmten Lerngruppe. Die zur Erarbeitung notwendigen Arbeitsmittel sowie die Arbeitsergebnisse verbleiben im Lernatelier. Die Arbeitsphasen erstrecken sich über mehrere Arbeitseinheiten.

Die Studierenden dürfen sich Experten (z. B. Fachlehrkräfte, Mitstudierende) ins Atelier einladen, um sich Unterstützung für ihre Arbeit oder für die Präsentation und anschließende Reflexion zu holen. Die Arbeitsergebnisse werden innerhalb der Lerngruppe im Atelier gezeigt und reflektiert, ggf. unter Einbeziehung kollegialer Beratung, und/oder im Atelierbuch dokumentiert und somit auch der Lehrkraft verfügbar. Ein besonderes Highlight sind spezielle „Ateliertage“: Dann werden die Ateliers auch für die Schulgemeinschaft und das Lehrerkollegium geöffnet und somit ein klassenübergreifender Austausch ermöglicht, wenn Lernende aus der Erstausbildung oder aus Parallelklassen an der Arbeit partizipieren.

**In jeder dieser Lernformen** sollen die Arbeitsaufträge verschiedene Sinneskanäle bedienen und so unterschiedlichen Lernzugängen Rechnung tragen. Die bewusste Vernetzung von Lerninhalten aus verschiedenen fächerspezifischen Perspektiven ist ebenso bedeutsam wie Arbeitsaufträge, die in die Praxis reichen und den Transfer von „Wissen“ ins „Können“ anstreben.

Eine bedachte, **schrittweise Einführung** ist wichtig, vor allem bezogen auf die freie Auswahl der Arbeitsaufträge sowie eine fachliche Kontrolle. Studierenden fehlt u. U. die Freiheit der freien Wahl: Es besteht die Sorge, nicht alle Arbeitsaufträge „erledigt“ zu haben, die „falschen“ ausgewählt oder eine „falsche Lösung“ zu haben. Hier braucht es eine intensive Lehrerbegleitung, die gegründet ist auf gegenseitigem Ver- bzw. Zutrauen („Sie weißt schon, was Sie für Ihren Lernprozess brauchen“), die ermutigt („schauen Sie sich die Arbeitsaufträge in Ruhe an und überlegen Sie sich, was Sie schon gut können, was Sie noch lernen möchten, mit wem Sie arbeiten möchten“), die aber auch systematisch und fachlich adäquat begleitet: Die Lehrkraft als Lernbegleiter braucht ständig Zugriff auf ihr Fachwissen, um die unterschiedlichen Lernprozesse fachkompetent zu begleiten; sie braucht das Vertrauen in die Studierenden, dass sie ihren Lernprozess gut gestalten; sie weiß um den Stand der Kompetenzentwicklung der einzelnen Studierenden durch die Arbeit mit dem *Lerntagebuch* sowie dem *Portfolio* und kann entsprechend notwendige Lernprozesse bzgl. Fach-, Sozial-, Personalkompetenzen anregen und gegebenenfalls einfordern.

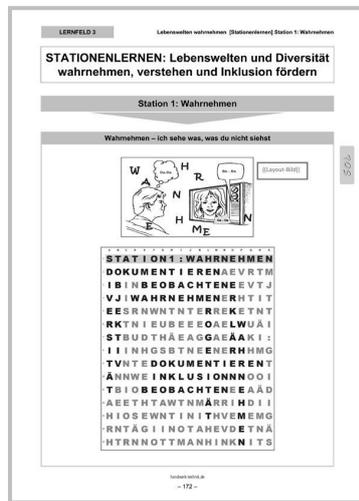
Regelmäßige Präsentationen bzw. Ergebniskontrollen geben den Studierenden zunehmend Sicherheit, auch im Umgang mit Aufgabenstellungen, die nicht richtig oder falsch, sondern besser oder schlechter zu lösen sind. Entsprechende **Reflexionsgespräche** schaffen wiederum eine intensive Basis für den aktiven Lernprozess zwischen Studierenden und Lehrkräften sowie die Reflexionskompetenz der Studierenden.

# STATIONENLERNEN: Lebenswelten und Diversität wahrnehmen, verstehen und Inklusion fördern

## Überblick über die 4 Stationen

### Station 1: Wahrnehmen – Ich sehe was, was du nicht siehst (28 Seiten)

- 1.1 Wahrnehmungsprozess
- 1.2 Wahrnehmungsphänomene
- 1.3 Wahrnehmungstäuschungen
- 1.4 Wahrnehmungsinhalte
- 1.5 Gesetzmäßigkeiten der Wahrnehmung
- 1.6 Konstruiertes Weltbild: Einflüsse auf die Wahrnehmung



### Station 2: Objektiv beobachten – geht das? (19 Seiten)

- 2.1 Formen von professioneller Beobachtung
- 2.2 Ziele von professioneller Beobachtung
- 2.3 Beobachtungsinhalte
- 2.4 Methoden in der fachlichen Beobachtung
- 2.5 Beobachtungsfehler
- 2.6 Kontext von Beobachtung
- 2.7 Bedeutung von Beobachtung
- 2.8 Beobachtung – eine sozialpädagogische Grundkompetenz



### Station 3: Dokumentieren – Die Bildungsdokumentation (7 Seiten)

- 3.1 Zielführung
- 3.2 Formen
- 3.3 Bedeutung
- 3.4 Gesetzliche Aspekte



### Station 4: Inklusion fördern – Individualisierungs- und Inklusionsorientierung als pädagogische Grundhaltungen (23 Seiten)

- 4.1 Möglichkeiten von Diversität
- 4.2 Individualisierung und Ressourcenorientierung
- 4.3 Integration und Inklusion



SOL

## Wichtige Hinweise zur Arbeitsweise Stationenlernen

Arbeiten Sie bewusst in den genannten **Sozialformen**.

Wechseln Sie zwischendrin das Team.

Die Arbeitsblätter in den Stationen dienen einer selbstständigen bzw. kooperativen Erarbeitung der Fachinhalte mithilfe der in der Klasse genutzten Fachkunde (Schulbuch) bzw. weiterer Fachliteratur.

### Aufgabenarten

- Praxisaufgaben: verknüpfen die theoretischen Inhalte mit Erfahrungen in der Praxis
- (Inhaltliche) Aufgaben: sichern Faktenwissen aus Schulbuch/Fachliteratur
- Referatsaufgaben: vertiefen bestimmte Aspekte des Themas

### Zwingend oder freiwillig?

Das jeweilige Schriftbild in den Aufgaben zeigt an:

**Fett** geschriebene Aufgaben sind **zwingend** zu erarbeiten.

Gerade geschriebene Aufgaben sind möglichst zu erarbeiten.

*Kursiv* geschriebene Aufgaben sind *nicht zwingend* zu arbeiten.

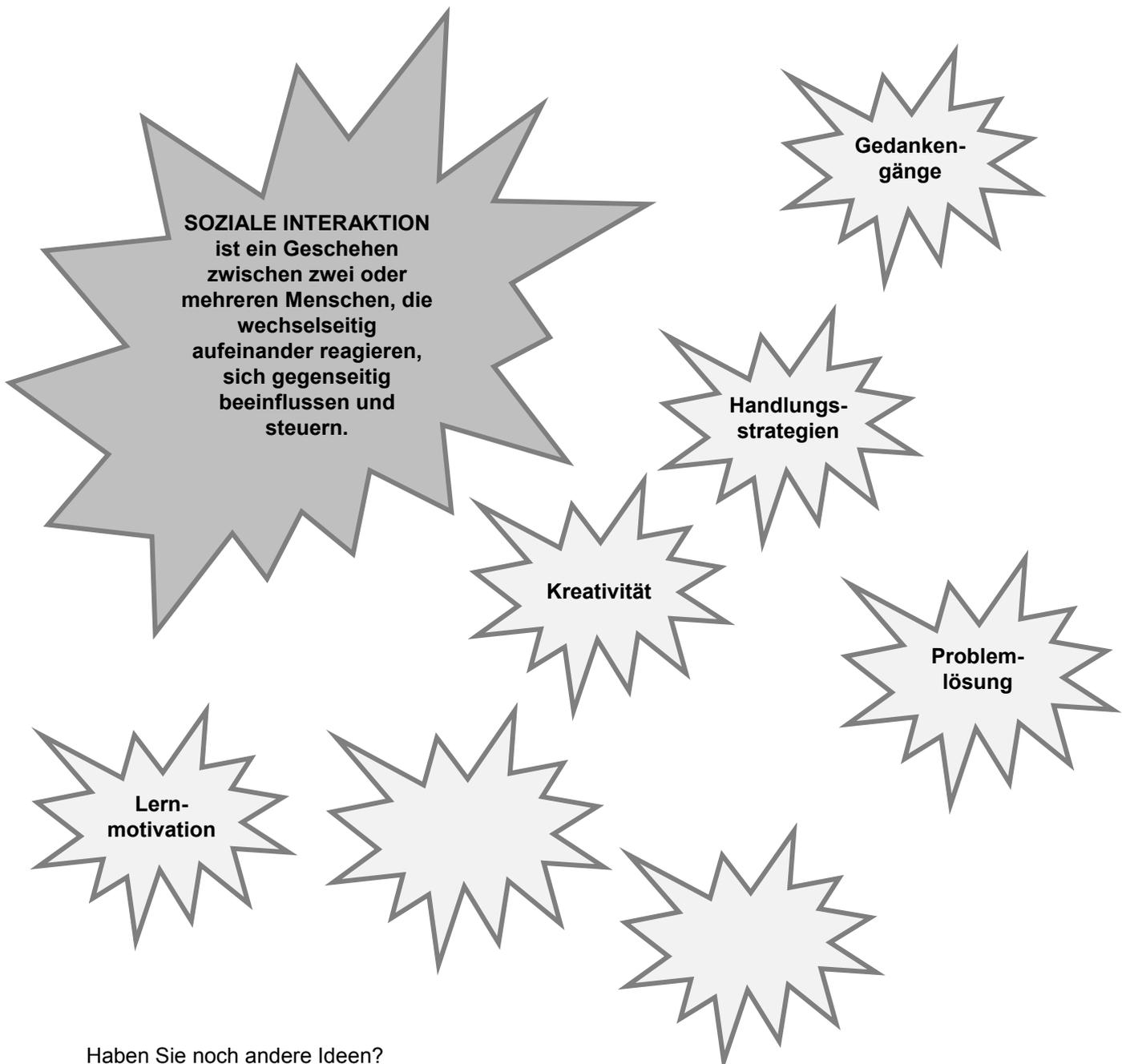
### Zielgruppe

Die Kopfzeile gibt Hinweise auf die angesprochene Personengruppe:

- Kleinkinder und Elementarkinder, Altersgruppe von 0–6 Jahren (entspricht in Bayern dem Vertiefungsgebiet I)
- Schulkinder, Jugendlichen und junge Erwachsene, in der Altersgruppe von 6–27 Jahren (entspricht in Bayern dem Vertiefungsgebiet II)

	<b>Station 4: Inklusion fördern</b>
	4.2 Individualisierungs- und Ressourcenorientierung
<b>Sozialform</b>	Einzelarbeit
<b>Zielgruppe</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kleinkinder</li> <li>• Schulkinder &amp; Jugendliche</li> </ul>
<b>Arbeitsmittel</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Schulbuch &amp; Fachliteratur</li> <li>• Vgl. LF2 Kommunikation</li> </ul>

7. Vergewissern Sie sich die Definition von „Sozialer Interaktion“. Stellen Sie den Zusammenhang her zu einer ko-konstruktiven Erzieherhaltung – nehmen Sie folgende Begriffe als Anhaltspunkte.





## Konstruktivistisches Planspiel, Rollenspiel

FB

Was?



Das „**Rollenspiel** ist eine komplexe Methode zur Aneignung einer beruflichen Wirklichkeit“ (Meyer xxx, S. 385). Dabei geht es um die spielerische Übernahme der beruflichen Rolle als Erzieher/Erzieherin in einer vorgegebenen Situation, die dann trotz Rollenweisung eigenverantwortlich ausgestaltet werden soll. Es werden also im Spiel berufliche Herausforderungen sowie deren Lösungsansätze simuliert.

Im **Planspiel** werden reale Situationen aus dem Handlungsfeld von Erziehern simuliert und Entscheidungsprozesse nachgeahmt. Dabei geht man lösungsorientiert vor, d. h., am Modell einer (vereinfachten) Situation werden Studierende in ihren Handlungsentscheidungen gefordert und werden deren Auswirkungen geprüft. Interessengegensätze zwischen Personen und/oder Institutionen stehen dabei im Fokus. Komplexe Zusammenhänge und Prozesse werden vereinfacht, überschaubar und transparent gemacht. Dieser Prozess braucht die Interaktion und Kommunikation der teilnehmenden Personen, um Entscheidungen herbeizuführen. Dabei gehen auch Gruppen von Studierenden u. U. in die Rolle einer Handlungsperson, um diese innerhalb einer Kleingruppe möglichst sinnvoll zu definieren. Danach interagieren die Spielpartner untereinander, versuchen Standpunkte zu ermitteln, Konflikte auszuräumen, Kooperationen zu einzugehen, Bündnisse zu schließen, um so das Vorgehen zu klären oder um ein gegebenes Problem zu lösen.

Die **Szenariotechnik** fokussiert eine entscheidende Phase einer beruflichen Situation und gibt planmäßig Hilfestellung bei der Entscheidungsfindung. Sie ist deshalb geeignet zur Erarbeitung von Lernsituationen.

Intention dieser Methoden ist nicht, Wissen abzufragen – dennoch ist Wissen notwendig, um den Herausforderungen des Spiels bestehen zu können.

Warum?

Rollen-/Planspiele sind als Lernmethoden besonders effektiv, weil sie die **intrinsische Motivation** ansprechen. Die Studierenden gehen möglichst real in berufliche Rollen. Sie erleben verschiedene Perspektiven der beruflichen Situation, indem sie sich mit der Rolle identifizieren. Damit erweitern sie ihre Beobachtungs- und Wahrnehmungsfähigkeiten und erhöhen ihr Verständnis für die Haltung und Handlungen oder Handlungszwängen anderer beteiligter Personen. Damit stärken sie Grundqualifikationen beruflicher Haltung wie Empathiefähigkeit oder wertschätzenden Umgang. Sie üben sich in beruflicher Kommunikation und Interaktion während des Spielprozesses. Inhalts- und Beziehungsebene werden in ihrer Verquickung spürbar. Soft skills wie Kreativität, Flexibilität, Selbstständigkeit, Teamfähigkeit werden als berufliche Basiskompetenzen handelnd geübt. Im länderübergreifenden Erzieher-Lehrplan (S. 9) wird als ein Merkmal handlungsorientierten Unterrichts u. a. kooperatives Lernen benannt: „problemlösendes, relativ selbstständiges und entdeckendes Lernen in Gruppen“.

Durch die mit Planspielen immer verbundene **Reflexion des Lernprozesses** werden die Erfahrungen verbunden mit einem fachtheoretischen Rückblick sowie der eigenständigen Bewertung von Sozial- und Personalkompetenz der Beteiligten. Damit greift übergeordnet die Stärkung der Reflexionskompetenz.

Über die Teilnahme von Ausbildern aus den Praxisstellen ist nicht nur eine fächerübergreifende Arbeit, sondern auch die Vernetzung mit der Praxis hervorragend: Ausbilder und Studierende ergänzen sich in ihrem Wissen, ihren Erfahrungen und kommunizieren ausnahmsweise im Bereich der Schule. Dabei begegnen sich auch Fachlehrkräfte in Form von Team-Teaching.

**Ein Rollenspiel** kann kleinere, klar umrissene berufliche Handlungssituationen aufgreifen und die Studierenden relativ schnell involvieren. Rollenspiele bereichern die unterrichtliche Didaktik vor allem durch ihre Lebendigkeit und Praxisnähe und stärken damit die Motivation der Studierenden. Schon eine ausgeklappte Schultafel kann einen „Spielraum“ abgrenzen, um z. B. eine Gesprächssituation zwischen Erzieher und Eltern nachzustellen.

Dabei können die Rollen mittels Gesprächskarten bewusst gelenkt werden, um damit eine fachliche Gegenüberstellung o. Ä. bei den Zuschauern zu provozieren und dann auszuwerten (vgl. LF 5/Rollenspiel: *Arten des Zuhörens*) oder aber die Ausgestaltung der Rollen obliegt den Studierenden selbst (vgl. LF 5/Rollenspiel: *Elterngespräch*).

Auch in schriftlicher Form können Studierende mit einer beruflichen Situation konfrontiert werden, wobei sie über die Identifikation mit einer Rolle zur Lösung des Problems animiert werden (beispielsweise im LF 1 bietet sich als Lernfelderöffnung ein Motivationsschreiben an).

**Das Planspiel** bedarf eines größeren Zeit- und Raumumfangs: Ein Vor- oder Nachmittag ist zeitliches Minimum, das Spielen in mehreren Räumen ist notwendig.

Dabei finden zentrale Spielphasen im Plenum und damit in einem größeren Raum statt. Hingegen besprechen sich die einzelnen Spielgruppen in getrennten Raumabschnitten oder kleineren Räumen. Dort finden sich vorbereitet die grundlegenden Arbeitsmaterialien wie Papier und Stifte, u. U. auch für jede Spielgruppe Informationspapiere wie Gesetzestexte, Zeitungsausschnitte, Briefe von einer Behörde – sie sichern die sachlich-inhaltliche Ebene des Planspiels durch nötige Hintergrundinformationen.

Außerdem bekommt jede Spielgruppe spezielle Rollenkarten, mit deren Hilfe die Rolle der Gruppe sowie das Anliegen, spezielle Zusatzinformationen, mögliche Aktivitäten genauer beschrieben oder angeregt werden.

Ein „*Marktplatz*“ für den persönlichen oder schriftlichen Austausch („Briefkasten“) zwischen den Spielgruppen ist wichtig, um die Kommunikation zu ermöglichen. Damit die gegenseitige Wahrnehmung auch während der Spielphasen erhalten bleibt, müssen die Räume mittels *Türschildern* die Spielgruppen ausweisen (liegen den Planspielen im Buch bei). Auch ist es notwendig, dass die Spielteilnehmer alle mit kleinen *Namensschildern* (liegen als Vorlage bei) ihre Rolle erkennbar machen.

Der gesamte organisatorische Ablauf muss für alle Teilnehmer transparent sein und auch im Spielverlauf eingehalten werden. Die Einweisung in die Methode ist vor allem bei noch unerfahrenen Spielern notwendig, um über den geplanten Verlauf eine gewisse Sicherheit herzustellen.

#### **Wenn das Planspiel beginnt, folgt es einem ausgewiesenen Ablauf:**

- In einer **Anfangsphase** wird die Ausgangslage in irgendeiner Form dargestellt: Der Impuls kann ausgehen von einem Kurzreferat, einer digitalen Präsentation zum Thema, einer Fallstudie o. Ä.; die Aufgabe, das Problem wird benannt.
- Anschließend werden die Spielgruppen ausgemacht und die Rollen verteilt (gezogen), um sich anschließend erstmals in den Spielgruppen zu treffen und die Situation festzustellen, zu differenzieren, zu diskutieren. Diese kann dann dem Plenum kurz vorgestellt werden.
- Jetzt beginnt die eigentliche **Spielphase**, indem sich die Spielgruppen intern und extern (extern heißt mit anderen Spielgruppen) zur Aufgabe und dem Problem besprechen: Dafür kann schriftlich wie mündlich ein Austausch stattfinden, z. B. in Form von Briefen, Faxen, E-Mails, Besprechungen. Auch schon bei Spielanfang vereinbarte Entscheidungssitzungen sind möglich. Impulskarten seitens des Spielleiters können im Spiel neue Akzente setzen, um bestimmte Handlungen im Spiel zu verhindern oder einzuleiten.
- Schließlich kommt die **Auswertungs- oder Präsentationsphase** im Plenum, d. h., die erarbeiteten Ergebnisse werden zusammengetragen – aus der Sicht der einzelnen Spielgruppen. Dabei ist es zweckmäßig, die Ergebnisse auf speziellen Ergebniskarten schon in den Gruppen zu notieren und jetzt an einer Pinnwand zu dokumentieren. Diese kann auch schon vom Spielleiter vorstrukturiert sein, z. B. nach Bildungsbereichen (vgl. LF 4/Vorlage *Schritte methodischen Vorgehens*). So sind die Ergebnisse leichter thematisch zu ordnen, zu überprüfen, zu diskutieren und dann auch per Foto im *Portfolio* festzuhalten. Die Überprüfung der Ergebnisse im Hinblick auf Praxistauglichkeit ist dabei Teil der Auswertung und gelingt insbesondere mithilfe von mitspielenden Ausbilderinnen gut (falls machbar).
- Abgeschlossen wird das Planspiel mit einer **Reflexionsphase**: Die Spieler sind jetzt nicht mehr in ihrer Rolle, sondern blicken mithilfe eines Reflexionsverfahrens (z. B. der Reflexionsspinne, vgl. LF 4) auf den Spielprozess. Der Wert des Planspiels im Hinblick auf die Entwicklung von Kompetenzen wird nun festgestellt. Das gelingt gut, wenn diese in operationalisierter Weise angeboten werden. Konstruktive Verbesserungsmöglichkeiten interessieren vor allem die Spielleiter.

# PLANSPIEL: Vorbereitung eines Entwicklungsgesprächs

## SITUATION

### „Helen kann noch nicht richtig sprechen“

#### Fünf Spielgruppen

Jede Spielgruppe ist zwecks Wiedererkennung farblich gekennzeichnet, d. h., jeder Teilnehmer erhält ein farbiges Namensschild (siehe Kopiervorlage) sowie die Aufgabenstellungen auf entsprechend farbigem Papier.

#### Helen

im Alter von 4;6 Jahren (Farbe Weiß)

#### Die Kinder

im Alter von 3 bis 6 Jahren (Gelb)

#### Das Erziehungspersonal

(Kitaleitung, Erzieher/-innen, Kinderpfleger/-innen) (Orange)

#### Das therapeutische Umfeld

(Integrationskraft u. a.) (Lila)

#### Die Familie

(Eltern, Oma, Bruder) (Rot)

### Zeitplan – Dauer ca. 3 Stunden am Stück

#### Orientierungsphase

Ca. 45 Minuten. Uhrzeit: \_\_\_\_\_ Ort: \_\_\_\_\_ (z. B. Aula)

#### Informationsphase

Ca. 30 Minuten. Uhrzeit: \_\_\_\_\_ Ort: \_\_\_\_\_ (z. B. Aula)

#### Planungs- und Dokumentationsphase

ca. 45 Minuten

Ca. 45 Minuten. Uhrzeit: \_\_\_\_\_ in den bereitgestellten Räumen (Klassenzimmer, Aufenthaltsraum, Aula)

#### Präsentationsphase

Ca. 45 Minuten. Uhrzeit: \_\_\_\_\_ Ort: \_\_\_\_\_ (z. B. Aula)

#### Reflexionsphase

Ca. 15 Minuten. Uhrzeit: \_\_\_\_\_ Ort: \_\_\_\_\_ (z. B. Aula)

Der Informationsaustausch („Konferenz – Besprechung – Begegnung“) zwischen den Spielgruppen findet an diesem Ort statt: \_\_\_\_\_ (z. B. Sitzecke, Pausenhof)

Hilfsmittel wie Bücher, Computer, Internetzugang finden sich in den jeweiligen Medienräumen.



Rollenspiel



Lernfeldabschluss

## Was soll das Planspiel bezwecken?

### Mögliche Zielsetzungen

#### für die Studierenden:

- Lernzielkontrolle in Kernbereichen wie Pädagogik, Psychologie, Praxis- und Methodenlehre, Sozialpädagogische Praxis
- Zusammenarbeit im Team
- Gegenseitiger Wissensaustausch über Sprachentwicklung/Sprachförderung
- Organisation günstiger, pragmatischer Aufgabenverteilung
- Grundregeln der Gesprächsführung
- Gegenseitige Wahrnehmung zwischen Studierenden und Praxisanleitern
- Selbstgeleitetes Arbeiten innerhalb der Erwachsenenbildung, selbst kontrolliertes Tun
- Einnehmen unterschiedlicher Perspektiven
- Kompetenzerweiterung in unterschiedlichen Bereichen wie Sprache und Kommunikation
- Erfahrungsaustausch
- Wertschätzung schulischer Ausbildung

#### für die Praxisanleiter/-innen:

- Besinnung auf grundsätzliche pädagogische Basis
- Auseinandersetzung mit theoretischen Inhalten zur Sprachentwicklung und Sprachförderung
- Zeit zur bewussten Abgrenzung gegenüber stetig steigenden Forderungen
- Wahrnehmung der Studierendenkompetenzen
- Gegenseitiger Erfahrungsaustausch
- Kontakt zur Ausbildung
- Bewusste Reflexion eigener Haltungen
- Gegenseitiger Wissensaustausch
- Freude an der Mitwirkung beruflicher Ausbildung

#### für die schulische Betreuung:

- Kooperation mit den Praxisstellen
- Wahrnehmung von gegenseitigen Bedürfnissen
- Vertrauen schaffen durch gemeinsam formulierte Ziele
- Gegenseitige Wahrnehmung
- Wertschätzung der praxisnahen Ausbildung durch zusätzliche Angebote an der Schule
- Wecken von Interesse an der Weitergabe beruflicher Qualifikationen innerhalb der Ausbildung



## Übersicht: Die Phasen des Planspiels

### Orientierung

Wir motivieren uns im Plenum für das gemeinsame Planspiel anhand einer digitalen Präsentation „Die Kinderbetrachtung“.



Die nötigen organisatorischen Vorbereitungen werden getroffen: Die Spielgruppen werden gegründet, Informationsstrukturen für das Planspiel vereinbart, die Material- und Raumverteilungen vorgenommen. Außerdem nehmen die Teilnehmer ihre Spielrollen ein und erhalten detaillierte Informationen zu „ihrer“ Situation.

### Information

Die Aufgabe des Planspiels wird im Plenum benannt: Wir bereiten ein Entwicklungsgespräch/eine Kinderbetrachtung vor über die viereinhalbjährige Helen, die noch immer nicht richtig sprechen kann. Die Situation um Helen wird anhand einer bereits erarbeiteten Fallstudie/Fallanalyse sowie der in den Spielgruppen bearbeiteten Einzelsituationen kurz vorgestellt, soweit diese Informationen von den Teilnehmern als wichtig erachtet werden.

### Planung und Dokumentation

Die Spielgruppen nehmen sich in ihrer Rolle innerhalb des Erziehungsprozesses um Helen wahr. Die Planungsphase wird gelenkt durch das vorgestellte methodische Vorgehen innerhalb eines Entwicklungsgesprächs und jeweils für die Gruppe speziell erstellten Fragestellungen. Erarbeitete Inhalte werden später in den Dokumentationsplan einfließen.

### Präsentation

Die einzelnen Spielgruppen präsentieren im Plenum anhand des Dokumentationsplans die Inhalte zum Entwicklungsgespräch aus ihrer Perspektive. Alle Teilnehmer können Fragen stellen.

### Reflexion

Jeder Teilnehmer reflektiert kurz anhand eines entsprechenden Reflexionszirkels die innerhalb des Planspiels erlebte Arbeit. Ein kurzes mündliches Schlaglicht beendet das Planspiel nach ca. 3 Stunden.



Vorlage: Tischblätter für die verschiedenen Gruppenräume

<b>ERZIEHUNGSPERSONAL</b> Leitung Gruppenerzieher/-innen und Kinderpfleger/-innen Integrationskraft
<b>HELEN &amp; KINDER</b>
<b>FAMILIE</b> Mutter Vater Bruder Max Oma Herta
<b>ELTERNSCHAFT</b>

Vorlage: Tischblätter für Informationsaustausch

<b>KONFERENZ – BESPRECHUNG – BEGEGNUNG</b>
<b>ERZIEHUNGSPERSONAL</b> Leitung Gruppenerzieher/-innen und Kinderpfleger/-innen Integrationskraft
<b>HELEN &amp; KINDER</b>
<b>FAMILIE</b> Mutter Vater Bruder Max Oma Herta
<b>ELTERNSCHAFT</b>

Vorlage: Personenschildchen für die Gruppen

Kinder	Kinder	Kinder	Kinder
Kinder	Kinder	Kinder	Kinder
Helen	Helen	Helen	Helen
Mutter	Mutter	Mutter	Mutter
Vater	Vater	Vater	Vater
Oma	Oma	Oma	Oma
Bruder	Bruder	Bruder	Bruder
Leitung	Leitung	Leitung	Leitung
Spielleitung	Spielleitung	Spielleitung	Spielleitung
Eltern der Gruppe	Eltern der Gruppe		
Eltern der Gruppe	Eltern der Gruppe		
Kinderpfleger/-in	Kinderpfleger/-in		
Kinderpfleger/-in	Kinderpfleger/-in		
Erzieher/-in	Erzieher/-in		
Erzieher/-in	Erzieher/-in		
Integrationskraft	Integrationskraft		
Integrationskraft	Integrationskraft		



Die Spielgruppen stellen sich im Plenum mit folgenden konzeptionellen Texten allen vor:

## Die Integrationskraft

**Frau Stütz** (29 Jahre) ist seit einem Kindergartenjahr in der Einrichtung als unterstützende pädagogische Fachkraft angestellt. Sie arbeitet in Teilzeit (mit 75 Prozent einer Vollzeitstelle) und ist nur vormittags anwesend.

In der pädagogischen Ausbildung zur Heilerziehungspflegerin lag ihr Schwerpunkt auf heilpädagogischen Inhalten; auch ihre praktischen Erfahrungen gewann sie in Einrichtungen mit heilpädagogischer Ausrichtung. So hat sie die ersten Berufsjahre in einer Einrichtung für Kinder mit geistigen Behinderungen gearbeitet. Nach einem 3-jährigen Erziehungsurlaub freut sie sich, nun wieder ortsnah in eine pädagogische Aufgabe eingebunden zu sein. Sie ist selbst alleinerziehend: Ihre Kinder sind mittlerweile auch im Kindergarten. Sie betreut jene Kinder aller Gruppen, die in ihrer Entwicklung individuelle Unterstützung brauchen. Diese Kinder werden von den Gruppenleitern ermittelt und dann von Frau Stütz mindestens einmal wöchentlich während der Freispielzeit aus der Gruppe abgeholt, um in einem ungestörten Nebenraum individuell ausgerichtete Spielangebote zu erhalten.

Weiter ist Frau Stütz regelmäßig in den Gruppen dabei, um die Gruppenerzieher/-innen zu unterstützen. Dabei beobachtet und begleitet sie mit besonderer Aufmerksamkeit die ihr anvertrauten Kinder.

## Die Eltern von Helen

Das Mädchen Helen (4;6 Jahre) lebt bei ihrer **Mutter** (40 Jahre), die sich vor einem halben Jahr von ihrem **Mann** (45 Jahre) einvernehmlich trennte. Bei ihm verblieb der gemeinsame Sohn **Max** (7;8 Jahre). Der Kontakt zu Bruder und Vater ist derzeit wegen der örtlichen Distanz eher schwierig. Die Familie trifft sich sporadisch, etwa einmal im Monat an einem Wochenende.

Die Mutter zog wieder zurück in ihr früheres Umfeld, in der Nähe der Oma. Die Mutter hat dort wieder eine berufliche Tätigkeit aufgenommen, die sie derzeit ziemlich fordert: Sie ist Geschäftsführerin in einem ortsansässigen Hotelbetrieb, der Sommer wie Winter zahlreiche Gäste anzieht. Die Arbeitszeiten sind unregelmäßig und fordern die alleinerziehende Mutter auch zeitlich sehr. Zusätzlich muss sie sich im neuen beruflichen Umfeld bewähren.

Deshalb ist Helen am Wochenende oft bei der Oma. Unter der Woche helfen die verlängerten Öffnungszeiten des Kindergartens der Mutter in der Betreuung von Helen – die bislang nur den Vormittag in der Einrichtung verbrachte.

Die Mutter berichtet von der Unterschiedlichkeit der beiden Geschwisterkinder: Helens Bruder Max ist ein kraftvolles Kind, das den schulischen Herausforderungen mit Leichtigkeit gewachsen ist. Er wurde schon vorzeitig eingeschult und ist Klassenbesten. Er ist wie Helen zweisprachig aufgewachsen – der Vater, ein gut situiertes Geschäftsmann, reist viel und spricht muttersprachig Englisch. Bewusst redet er mit seinen Kindern immer in beiden Sprachen.

Max hat daher in der Schule Vorteile. Helen hingegen kann sich nicht mit der englischen Sprache arrangieren: Wenn der Vater sie auf Englisch anspricht, versteht sie ihn zwar, antwortet aber nicht. Darüber gab es Verstimmung mit ihrem Vater. Er wollte (nach Aussage der Mutter), dass Helen auch in seiner Muttersprache mit ihm spreche. Die Eltern reden in beiden Sprachen miteinander.

Die Kinder seien im Verhalten wie Feuer und Wasser, sagt die Mutter, und liebten sich sehr. Vor allem abends beim Einschlafen weint Helen manchmal und ist traurig, weil ihr der Bruder fehlt: Sie haben viel miteinander gespielt.

Dann ist die Mutter bekümmert und macht sich Vorwürfe, ob die Trennung von ihrem Mann und die damit verbundenen Veränderungen in der Lebenswirklichkeit der Familie verantwortbar seien.



Rollenspiel

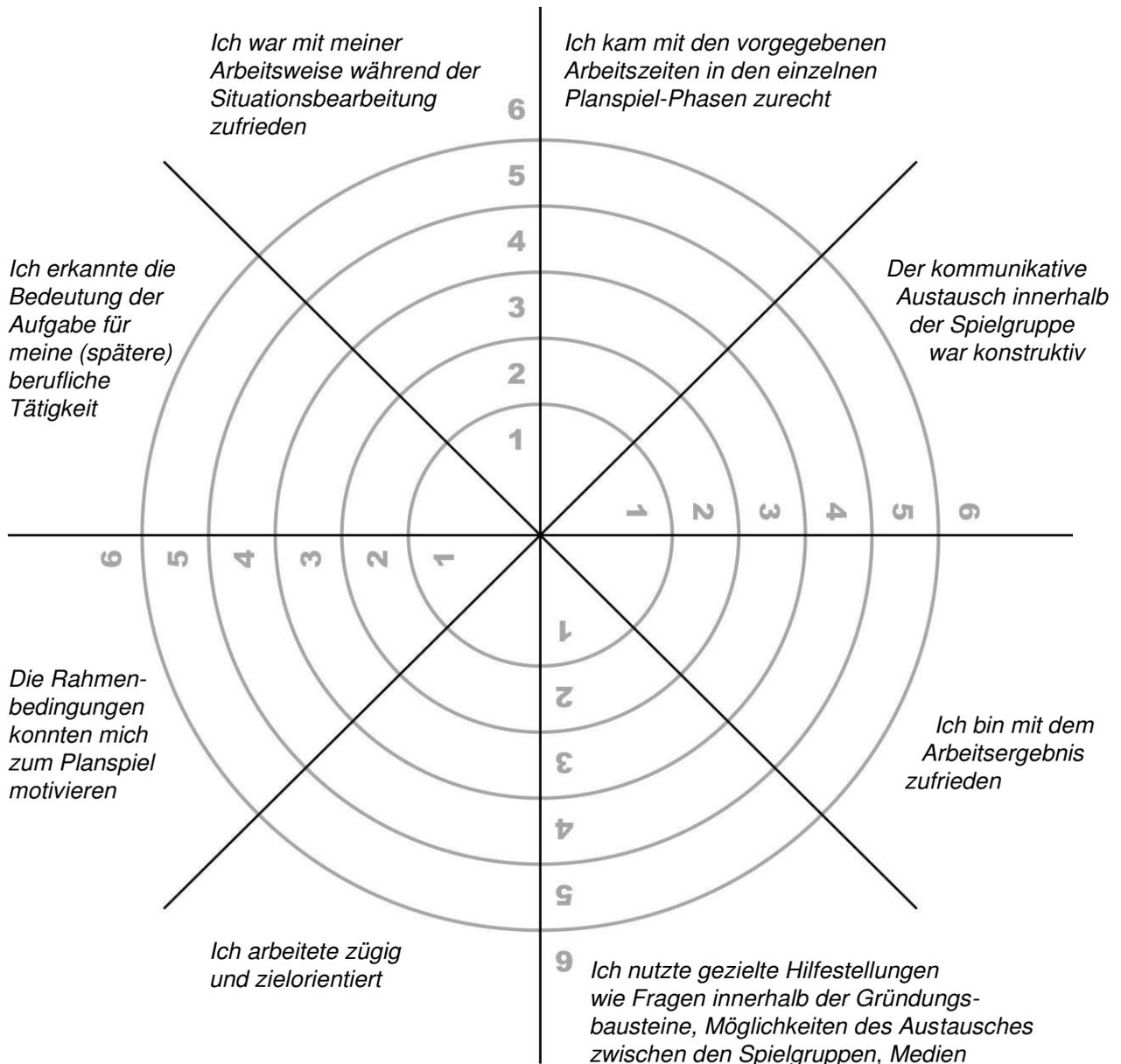


Lernfeldabschluss

## Reflexionsphase

Am Ende des Planspiels bearbeiten die Teilnehmer einzeln und ohne Namensnennung folgenden Reflexionszirkel. Abschließend fasst jeder in einem „Blitzlicht“ seinen Eindruck in einem Satz zusammen.

### Reflexionszirkel



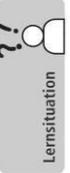
# LERNTAGEBUCH



Name: \_\_\_\_\_

# Erstes Entwicklungsgespräch zum LERNTAGEBUCH anhand des KOMPETENZRASTERS

Name: \_\_\_\_\_ am: \_\_\_\_\_



## LF 1 Berufliche Identität und professionelle Perspektiven entwickeln

**Dokumentation des Lernweges: Kompetenzraster**  
(Regelmäßigkeit, Vielfalt, Engagement und Sorgfalt, Eigenständigkeit, eigene Ideen, Problembewältigung, Transparenz, Kooperation und Austausch mit anderen Studierenden/Lehrkraft)

**Zielorientierte Rückschau**  
(sachliche Richtigkeit der Informationen, Vielfalt, fachliche Schwerpunkte, Einschätzung des eigenen Lernprozesses, Fachbegrifflichkeit, Kausalität und Nachvollziehbarkeit, Übersicht)

**Eigenständige Erkenntnisse und Einsichten**  
(sachliche und individuelle Begründetheit, objektive Wahrnehmungen, Vielfalt der Erkenntnisse, Erkennen von Lernbedürfnissen, Sicherheit in den Verbalisierungen)

**Einschätzung eigener Lernprozesse und Lernerfolge**  
(bezogen auf Kompetenzbereiche: fachliche, soziale, personale, methodische; unter dem Aspekt individueller Entwicklung)

**Verbesserungsmöglichkeiten**  
(Ideen, neue Strukturen, individuelle Möglichkeiten, Hilfsangebote erkennen und praktikabel nutzen wollen, Kooperationen/Vernetzungen erkennen und annehmen)

**Kommunikativer Umgang**  
(Offenheit, Freude an der Kommunikation über eigene Lernerfolge, engagierter Austausch, Klarheit im Ausdruck, Anwendung von Fachbegrifflichkeiten)

### Abschließende Bewertung

Note

Für die Bewertung:

\_\_\_\_\_ Datum

\_\_\_\_\_ Unterschrift

## Lernfeld 4 – KANN-LISTE

Beschreibt, was man am Ziel der Erzieherausbildung alles können könnte

### Sozialpädagogische Bildungsarbeit professionell gestalten

Name: \_\_\_\_\_

SOZIALKOMPETENZ	Taxonomie	Tätigkeitsbeschreibung	Erledigt?
Ich kann ...	☺	Ich habe ...	✓
Andere Meinungen <ul style="list-style-type: none"> <li>• erkennen</li> <li>• verstehen</li> </ul>			
Mit anderen <ul style="list-style-type: none"> <li>• Austausch pflegen</li> <li>• kooperieren</li> <li>• Kompromisse schließen</li> <li>• Konflikte lösen</li> </ul>			
Andere/n <ul style="list-style-type: none"> <li>• wertschätzen</li> <li>• respektieren</li> <li>• motivieren</li> <li>• führen</li> <li>• helfen</li> </ul>			
Mit anderen <ul style="list-style-type: none"> <li>• zielorientiert planen</li> <li>• konsensorientiert arbeiten</li> <li>• ressourcenorientiert arbeiten</li> <li>• Standpunkte klären</li> <li>• empathisch sein</li> </ul>			
Kommunikation <ul style="list-style-type: none"> <li>• aufbauen</li> <li>• auf verschiedenen Ebenen pflegen</li> <li>• leiten</li> </ul>			
Konflikte <ul style="list-style-type: none"> <li>• aushalten</li> <li>• verbalisieren</li> <li>• deuten</li> <li>• moderieren</li> <li>• lösen</li> </ul>			



Reproduktion  
= Kennen



Reorganisation  
= Verstehen



Anwendung  
= Transfer in Praxis

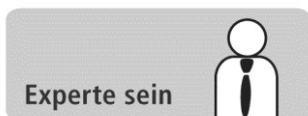


Problemlösung  
= Bewertung

## Über die Autorin

Hanna Heinz unterrichtet als Dipl. Sozialpädagogin (FH) langjährig in der beruflichen Ausbildung von Erziehern/Erzieherinnen und Kinderpflegern/Kinderpflegerinnen an der Fachakademie für Sozialpädagogik und an der Berufsfachschule für Kinderpflege in Lindau/Bayern. Neben der unterrichtlichen Tätigkeit begleitet sie die praktische Ausbildung in verschiedenen Erziehungs- und Bildungseinrichtungen. Sowohl eine Klassenlehrerausbildung, eine heilpädagogische Zusatzausbildung und die Qualifikation als Mentorin zum Kindergartenprojekt „Giraffentraum – gewaltfreie Kommunikation für den vorschulischen Bereich“ bereichern ihre Arbeit.

## Symbole im Buch



Zu diesem Buch ist ein Band 2 mit der Bestellnummer 4710 erhältlich.

ISBN 978-3-582-04709-0

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Nutzung in anderen als den gesetzlich oder durch bundesweite Vereinbarungen zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Verlag Handwerk und Technik GmbH  
Lademannbogen 135, 22339 Hamburg; Postfach 63 05 00, 22331 Hamburg – 2015  
Internet: [www.handwerk-technik.de](http://www.handwerk-technik.de)  
E-Mail: [info@handwerk-technik.de](mailto:info@handwerk-technik.de)

## Vorwort

Mit dem neuen länderübergreifenden Lehrplan etabliert sich ab sofort ein handlungs- und kompetenzorientierter Unterricht in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern, d.h., es kann notwendigerweise auf der Metaebene erfahrbar werden, was später in der täglichen pädagogischen Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen praktiziert werden soll. Damit wird in der Ausbildung nachvollzogen, was für die erzieherische Praxis mit der Einführung der Erziehungs- und Bildungspläne längst gilt.

Als „Grundsätze der Ausbildung“ werden im Länderübergreifenden Lehrplan Erzieher (2012) u.a. drei Grundlagen beschrieben:

- Die **Kompetenzorientierung** der Ausbildung, wobei Kompetenz folgendermaßen definiert wird: Das kompetente Handeln einer Fachkraft wird beschrieben als Möglichkeit, „Wissen und Fertigkeiten, die das Handeln in einer konkreten Situation erfordern, mit professioneller Haltung und Bereitschaft zum Handeln“ zu verbinden: „Situationsbezug, fachliche Expertise, Persönlichkeit und Performanz als tatsächlich erbrachte Leistung sind die spezifischen Merkmale des Kompetenzbegriffs.“ (Länderübergreifender Lehrplan Erzieher 2012, S. 8)

In Korrespondenz mit der Kompetenzorientierung zeigt der Lehrplan

- die **Handlungsorientierung** als ein didaktisches und lernorganisatorisches Konzept und weiteren Grundsatz der Ausbildung auf:  
Sie „zielt auf eine konstruktive Lehr-/Lernprozessgestaltung, die auf die Interdependenz von Denken und Handeln aufbaut. Ein wesentliches didaktisches Element in der Ausbildung beruflicher Handlungskompetenz bildet die Orientierung des Unterrichts an der Bearbeitung komplexer beruflicher Aufgabenstellungen.“ (ebd. S. 8)
- Die **Entwicklungsorientierung folgt** – womit der Erwerb „tragfähiger Berufsvorstellungen und Handlungskonzepte, indem [Studierende] ihre Alltagstheorien, Orientierungs- und Handlungsmuster fachwissenschaftlich reflektieren und in der Praxis an zentralen Aufgaben des Berufs erproben und weiterentwickeln,“ gemeint ist (ebd. S. 11).

Für Lehrkräfte an Fachschulen und Fachakademien stellt sich die Frage, wie sie die benannten Grundsätze im Unterricht verwirklichen und in konkrete didaktische Maßnahmen umsetzen können. Auch dafür gibt der Lehrplan Anhaltspunkte, indem er ein **konstruktivistisches Verständnis von Lernen** vorgibt und Lernen bezeichnet als einen aktiven, selbst gesteuerten, konstruktiven, emotionalen, situativen und sozialen Prozess.

Dieser Prozess legt folgende Unterrichtsprinzipien nahe:

- Lernen in vollständigen Handlungsvollzügen
- Fachwissenschaften im beruflichen Kontext
- Theorie-Praxis-Verknüpfung
- Entwicklung der professionellen Haltung
- kooperative und selbst gesteuerte Lernformen
- forschendes Lernen und erwachsenengerechte Lehr- und Lernformen
- doppelte Vermittlungspraxis

Es ist tatsächlich eine neue Philosophie spürbar, die von diesem Lehrplan ausgeht – und mit dessen Umsetzung vollzieht sich ein Paradigmenwechsel im didaktischen Verfahren.

**Das vorliegende „Lehrerhandbuch Erzieherausbildung“ (Band 1 und 2)** versucht die vorgegebenen Unterrichtsprinzipien in konkreten didaktischen Arrangements für die 6 Lernfelder des „Länderübergreifenden Lehrplans für die Erzieherausbildung“ (2012) umzusetzen und beachtet dabei das „Kompetenzorientierte Qualifikationsprofil“ (KMK 2011) zur gleichen Zielgruppe.

Diese kompetenzorientierten Unterrichtssequenzen richten sich aus an fachdidaktischen Grundlagen für den Unterricht, unter anderem an dem Werk „Didaktik der Sozialpädagogik“ (Hrsg. Jaszus/Küls, 2010), in dem zentrale didaktische Modelle grundlegend für den sozialpädagogischen Bereich erörtert werden.

*Lernfeld 1* Berufliche Identität und professionelle Perspektiven weiterentwickeln

*Lernfeld 2* Pädagogische Beziehungen gestalten und mit Gruppen pädagogisch arbeiten

*Lernfeld 3* Lebenswelten und Diversität wahrnehmen, verstehen und Inklusion fördern

*Lernfeld 4* Sozialpädagogische Bildungsarbeit in den Bildungsbereichen professionell gestalten

*Lernfeld 5* Erziehungs- und Bildungspartnerschaften mit Eltern und Bezugspersonen gestalten sowie Übergänge unterstützen

*Lernfeld 6* Institution und Team entwickeln sowie in Netzwerken kooperieren

Dabei wird die Kompetenzorientierung in der Unterrichtsorganisation mit den Lernfeldern verbindlich, die **Handlungsorientierung** mit den Lernsituationen greifbar.

Doch braucht es darüber hinaus eine zielführende „konstruktive Lehr- und Lernprozessgestaltung“ (LP S. 8), welche den Lernenden eine Erprobung und Reflexion von professionellen Handlungsmustern innerhalb des Unterrichtsprozesses ermöglichen. „Personale Bildungsprozesse der Studierenden rücken im Kontext ihrer beruflichen Sozialisation in den Mittelpunkt der Didaktik“ (LP S. 11). Die Metaebene Unterricht kann wirksam werden im Sinne der im Bildungsplan geforderten fachlichen und methodischen sowie personalen und sozialen Kompetenzen. Die Lehrkraft wird zum Lernbegleiter/Coach für die zukünftigen Erzieherinnen und Erzieher, also auch zum Vorbild in einem selbst orientierten Lernverfahren: „Lernen in Beziehungen ist ko-konstruktives Lernen, in dem die Studierenden mit den Lehrkräften in einen Austausch über ihre eigenen Konstruktionen von Wirklichkeit kommen“ (LP S. 12).

Die Lehrkraft stellt geeignete Lernkonzepte für die Erarbeitung von Fachtexten aus dem Bereich Selbst organisierte Lernformen (SOL) ebenso zur Verfügung wie soziale Lernformen aus dem Bereich **Kooperatives Lernen** und/oder weiterführend auch längerfristige Lernverfahren. Letztendlich dienen sie alle dem gleichen Ziel: Der Lernende selbst übernimmt individuell Verantwortung im Rahmen eines kooperativen Geschehens.

Aus diesem Verständnis heraus sollen die beschriebenen Unterrichtskonzepte als Anregung für die eigene Unterrichtspraxis jeder Lehrkraft dienen, die dann spezifisch ausgerichtet werden können an der jeweiligen Zielgruppe, den Lehrinhalten im Einzelnen, der Lehr- und Lernsituation an der eigenen Schule – also auch auf unterrichtsdidaktischer Ebene vollzieht sich die **zielgruppenspezifische Orientierung** auf der Basis eines konstruktivistischen Bildungsbegriffs. Gleichzeitig wird der Bildungsprozess als lebendiges Entwicklungsgeschehen flexibel gehalten und bewusst gestaltet.



**Zu diesem Zweck befinden sich die im Buch vorgestellten Sequenzen in editierbarer Form (Format Microsoft WORD) auf der beigefügten CD-ROM. Alle Arrangements können somit auch in Auszügen oder modifiziert verwendet werden.**

Um den Erwerb von Fachkompetenz zu gewährleisten, sei vorangestellt: Alle offenen Unterrichtskonzepte brauchen eine fachdidaktische Absicherung durch **fachliche Grundlagen** wie Lehrwerke und Fachliteratur, Beiträge aus Fachzeitschriften, digitale Materialien zu den Fachgebieten oder ein vom Fachkollegium erarbeitetes Konzept zum jeweiligen Lerninhalt. Sie ergeben die fachtheoretischen Grundlagen, welche es mit den nachfolgenden didaktischen Arrangements zu erarbeiten gilt.

Über Anregungen und Kommentare zur Weiterentwicklung von „Lehrerhandbuch Erzieherausbildung“ freut sich die Autorin.

Autorin und Verlag