

# **Auswahl und Förderung: Kriterien für eine pädagogische Eingangsdagnostik in der Erzieherausbildung**

Veronika Verbeek

Im Jahr 2016 konnte an 597 Fachschulen im Bundesgebiet eine Erzieherausbildung absolviert werden (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2017). Historische Analysen machen deutlich, dass in der Erzieherausbildung der Anteil privater im Vergleich zu öffentlichen Schulträgern schon immer sehr hoch war (Derschau, 1976). Für die Zeit nach der letzten Fachschulreform 2002 berichtet Janssen (2011a) von 41,8 % privater Fachschulen, 77 in katholischer Hand (18,2 %), 53 in evangelischer Hand (12,5 %), 51 werden von anderen privaten Trägern betrieben (12,1 %). Zur Bewältigung des Fachkräftemangels kam es vor allem in den letzten Jahren zu einer großen Zahl an privaten, nicht-kirchlichen Fachschulgründungen, weshalb die Autorengruppe Fachkräftebarometer (2017) für 2016 auf 52 % private Schulträger, davon 61 in evangelischer (10 %), 77 in katholischer (13 %) und 173 in sonstiger privater Trägerschaft (29 %) kommt.

Von öffentlichen Fachschulen unterscheiden sich zumindest die etablierten privaten Fachschulen in einer Reihe von Kriterien. Sie haben im Falle kirchlicher Schulen eine lange Ausbildungstradition (Derschau, 1976), sind meist eigenständig und nicht Teil von Bündelschulen (Rauschenbach, Behr & Knauer, 1995) und es ist von einer höheren Struktur- und Prozessqualität auszugehen (vgl. Verbeek, 2016a). All diese Merkmale erhöhen ihre Attraktivität als Ausbildungsstätte, was dazu führt, dass auf einen Schulplatz an einer privaten Fachschule mehrere Bewerberinnen und Bewerber kommen. Die Bewerberauswahl ist eine Chance, kann allerdings auch zum Problem werden, wenn im Selektionsprozess nicht mehr von einer Vergleichbarkeit der Vorqualifikationen der angehenden Fachschülerinnen und Fachschüler auszugehen ist und die Fachschule eigene Kriterien für die Bewerberauswahl begründen und im Aufnahmeverfahren erheben muss.

Ziel des vorliegenden Beitrags ist die Publikation von Prognosekriterien für Ausbildungs- und Berufserfolg, die eine qualifizierte Bewerberauswahl an (privaten) Fachschulen ermöglichen sollen. In einem Bedarfs- und Aufstiegsberuf können (öffentliche und private) Fachschulen diese Kriterien zudem zur Förderung bereits aufgenommener Fachschülerinnen und Fachschüler nutzen.

## **Begründung einer Eingangsdagnostik in der Erzieherausbildung**

Ausbildungsbezogene Kompetenzmessungen auf der individuellen Ebene lassen sich dahingehend unterscheiden, zu welchem Zeitpunkt des beruflichen Bildungsprozesses sie erfolgen. Bei Kompetenzmessungen zu Ausbildungsbeginn handelt es sich um eine *selektive Diagnostik* mit dem Ziel, geeignete Bewerberinnen und Bewerber auszuwählen. Kompetenzmessungen im Ausbildungsverlauf können als *förderorientierte Diagnostik* die Planung spezieller Qualifizierungsangebote begründen. Kompetenzmessungen am Ausbildungsende sind in der Regel an Benotung und Zertifizierung gekoppelt

und als abschließende Erfassung der beruflichen Handlungskompetenzen unabdingbar (Seeber & Nickolaus, 2010). Weshalb sollte aber (zusätzlich) eine pädagogische Eingangsdiagnostik an Fachschulen wichtig sein?

Die Zugangsvoraussetzung zur Erzieherausbildung ist bundesweit zuletzt im Jahr 2002 im Rahmen einer großen Fachschulreform geregelt worden (KMK, 2016). Bewerberinnen und Bewerber mit der Mindestqualifikation eines mittleren Schulabschlusses benötigen seither eine sozialpädagogische Grundqualifikation, die länderspezifischen Regelungen unterliegt und ein bis zwei Jahre dauert. Sicher auch aufgrund der Möglichkeit, in einigen Ländern im Kontext einer vorgeschalteten Berufsausbildung Sozialassistenten die Fachhochschulreife zu erlangen, ist in den letzten Jahrzehnten insgesamt das Niveau der Formalqualifikation zu Beginn der Erzieherausbildung gestiegen. Aktuell liegen Zahlen vor, die nahelegen, dass ungefähr 49 % der Fachschülerinnen und Fachschüler die Ausbildung mit einem mittleren Schulabschluss, 24 % mit fachgebundener Hochschulreife und 26 % mit allgemeiner Hochschulreife absolvieren (Projektgruppe ÜFA, 2013). Zu den unterschiedlichen schulischen Zugangswegen ermöglichen viele Länder auch berufliche Zugangswege zur Erzieherausbildung nach einer vormals fachfremden Berufsqualifikation (vgl. Roth, 2013). Janssen (2011b) unterscheidet deshalb die vier Bewerbergruppen Sozialassistentinnen und -assistenten, Hochschulzugangsberechtigte, Kinderpflegerinnen und -pfleger sowie Seiteneinsteigerinnen und -einsteiger. Die Unterschiedlichkeit der Bewerberinnen und Bewerber wird durch uneinheitliche Länderregelungen für die Eingangsqualifikation (im tabellarischen Überblick bei Janssen, 2011b, S. 16f; S. 41f) noch weiter erhöht. Je ausgeprägter die Heterogenität der Vorqualifikationen desto bedeutsamer wird eine Selektionsdiagnostik der aufnehmenden Ausbildungsstätte (Schwarzinger, Frintrup & Spengler, 2014).

Öffentliche Fachschulen sind im Vergleich zu etablierten privaten Fachschulen nicht in der komfortablen Situation, unter den Bewerberinnen und Bewerbern eine Auswahl zu treffen, da sie bildungspolitische Forderungen eher durch eine Vergrößerung ihres Ausbildungsangebots ausgleichen und ihre Kapazitäten maximal ausschöpfen müssen. In dieser Situation kann eine qualifizierte Förderdiagnostik helfen, diejenigen Fachschülerinnen und -schüler zu identifizieren, die in Bezug auf den überfachlichen Kompetenzerwerb unterstützt werden müssen. Der aktuelle Fachkräftemangel macht den Erzieherberuf in besonderem Maße zu einem Aufstiegsberuf, was dazu führt, dass eine professionelle Haltung *während* der Ausbildung vermittelt werden muss und nicht mehr bei den Bewerberinnen und Bewerbern *vor* der Ausbildung erwartet werden kann. Bei Rabe-Kleberg (2006) findet sich der dezidierte Hinweis auf den Umstand, dass zu Beginn der Professionalisierungsgeschichte vor ca. 100 Jahren angehende Kindergärtnerinnen bürgerlich sozialisiert waren, deshalb über eine stabile Persönlichkeit verfügten und an den Höheren Mädchenschulen, an die auch Ausbildungsseminare angeschlossen waren, eine hohe Bildung erlangten. Heute wählen den Erzieherberuf hauptsächlich Frauen und Männer aus der mittleren sozialen Schicht (vornehmlich Bürgerlichen Mitte, Adaptiv-pragmatisches Milieu, Hedonistisches Milieu; vgl. SINUS Markt- und Sozialforschung, 2017). Bastigkeit (2006) sieht in der dominanten mittelschichtgeprägten Sozialisation der Fachkräfte beispielsweise Grenzen, allein was die Vermittlung des modernen Selbstbildungsparadigmas in der Frühpädagogik betrifft. Sie fordert in Anlehnung an die Theorie Pierre Bourdieus Bildungsaktivitäten an Fachschulen als „zusätzli-

che Inkorporation von kulturellem Kapital“ (S. 141). Auch der aktuell forcierte Einbezug von Männern muss verhalten kritisch betrachtet werden: Smidt und Roux (2015) geben aufgrund ihrer Ergebnisse zu Persönlichkeitsmerkmalen von Fachschülerinnen und -fachschülern zu bedenken, dass Männer, die den Beruf des Erziehers anstreben, bedeutsam weniger gewissenhaft sind als Männer in der Gesamtpopulation und deshalb möglicherweise die ihnen auferlegten Aufgaben nicht optimal bewältigen können. Auch die Erkenntnis eines insgesamt sehr geringen nicht-fachlichen Förderpotentials der fachschulischen Ausbildung (Verbeek, 2016c) zeigt die dringende Notwendigkeit einer Eingangsdiagnostik auch nach Beginn der Ausbildung mit dem Ziel einer expliziten überfachlichen Kompetenzförderung im Ausbildungsverlauf.

Anwendungsbezogene Publikationen zu einer selektiven und förderorientierten Eingangsdiagnostik in diesem Ausbildungsfeld liegen m.W. nicht vor. Aus der Beobachtung der Fachschulpraxis entsteht der Eindruck, dass an privaten Fachschulen – ähnlich wie auf Lehrplanniveau beobachtbar – unterschiedlichste Taxonomien personaler und sozialer Kompetenzen dem mehrstufigen Bewerbungsverfahren (schriftliche Bewerbung – Vorauswahl – Bewerbergespräche – Auswahl) zugrunde gelegt werden (vgl. hierzu die Kompetenzliste bei Autorengruppe Fachschulwesen, 2011, S. 16). Aufgrund fehlender personaldiagnostischer Expertise an Fachschulen genügen diese ad-hoc-Kompetenzlisten wissenschaftlichen Ansprüchen an reliable und valide Kompetenzmessungen nicht im Ansatz. Sie werden aber auch nicht an wissenschaftlichen Erkenntnissen ausgerichtet. So handelt es sich beispielsweise um einen logischen Fehler, wenn in den Bewerbungsunterlagen dokumentiertes ehrenamtliches Engagement per se mit berufsrelevanter sozialer Kompetenz gleichgesetzt wird (vgl. hierzu den Modifizierungen bei Kanning & Wolke, 2015). Bei schulinternen Kompetenzlisten besteht zudem die Tendenz, zu viele, auch verwandte und deshalb redundante Kriterien zusammenzustellen, was eine Handhabung erschwert (vgl. hierzu die kritische Betrachtung auf konzeptuellem Niveau bei Keil & Pasternack, 2013). In diesem Sinne stellt der folgende Beitrag auch einen Versuch dar, wissenschaftliche Expertise unmittelbar für die Ausbildungspraxis zu nutzen, damit Routinen in der überfachlichen Kompetenzmessung an Fachschulen kritisch überdacht werden können (vgl. hierzu Mischo, 2014).

## **Fragestellungen**

Vier inhaltliche Schwerpunkte lassen sich in den folgenden Ausführungen unterscheiden.

- In einem ersten Schritt werden drei Bezugsquellen für Kriterien einer Eingangsdiagnostik dargestellt.
- In einem zweiten Schritt wird eine ökonomische Taxonomie begründeter Kriterien abgeleitet.
- In einem dritten Schritt sind für eine selektive Eingangsdiagnostik Operationalisierungen der Aufnahmekriterien zusammengestellt.
- Um die Kriterien auch für eine förderorientierte Eingangsdiagnostik nutzen zu können, wird in einem vierten Schritt eine Rahmenplanung für die Ausbildung vorgestellt.

## Bezugsquellen für Kriterien einer Eingangsdiagnostik

Kriterien für die Aufnahme von Bewerberinnen und Bewerbern oder für die Förderung während der Erzieherausbildung können drei Quellen zugeordnet werden, die sich inhaltlich auch überschneiden können: Schulträger, Schulprofil und wissenschaftliche Evaluationen (siehe Abb. 1).

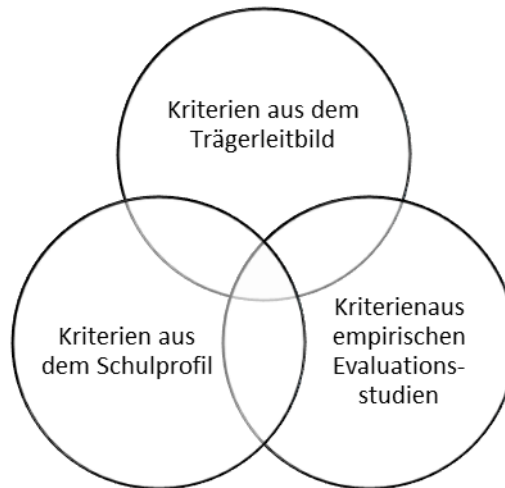


Abb. 1: Bezugsquellen für Kriterien einer Eingangsdiagnostik

Durch den *Schulträger* sind weltanschauliche Vorgaben im Leitbild festgelegt. Leitbilder als Wertekatalog von Institutionen repräsentieren die *Schauseite* von Fachschulen (Begrifflichkeit von Kühl, 2011) und sollen formale Prozesse in Institutionen – und damit auch die Aufnahme in dieselben – regulieren (Kühl, 2017). So könnte bei einem katholischen Träger prinzipiell die Konfessionszugehörigkeit einer Bewerberin oder die an christlichen Werten orientierte Einstellung und Lebensführung eines Bewerbers zum Aufnahmekriterium werden. Öffentliche Fachschulen sind in ihrem Wertekatalog weniger transparent als private, weil an Schulen (im Gegensatz zu Hochschulen und Universitäten) die Kommunikation von Leitbildern nicht üblich ist und bildungspolitische Bindungen nicht einfach expliziert werden können (vgl. hierzu parallel die Problematisierung einer bildungspolitischen Durchdringung am Beispiel frühpädagogischer Forschung bei Fried & Roux, 2013; Liegle, 2006).

Neben trägerspezifischen Vorgaben können sich auch aus dem *Schulprofil* der einzelnen Fachschulen Aufnahmekriterien ergeben. Das Schulprofil kann vom Trägerleitbild beeinflusst sein, ist diesem also nicht nur beigeordnet, sondern möglicherweise auch untergeordnet. So könnte eine Fachschule Gender Mainstreaming unterstützen und deshalb Bewerbungskriterien formulieren, die Männern eher den Zugang zur Ausbildung ermöglichen (vgl. Bundesmodellprojekt MEHR Männer in Kitas: [www.mikitas.de](http://www.mikitas.de)). Oder sie engagiert sich für den Quereinstieg in den Erzieherberuf, bietet Teilzeitausbildungen an und öffnet die Ausbildung für ältere Bewerberinnen und Bewerber (vgl. Bundesmodellprojekt Quereinstieg: [www.chance-quereinstieg.de](http://www.chance-quereinstieg.de)). Fakt ist auch eine mehr oder weniger explizite berufsfeldbezogene Profilierung einzelner Fachschulen. So hängt die Übergangswahrscheinlichkeit in kindheits-, sozial- oder heil-

pädagogische Arbeitsfelder nach der Ausbildung auch von den konkreten Arbeitsmarktbedingungen der Region ab (z.B. verfügbare Arbeitsplätze in großen sozialen Einrichtungen der Jugendhilfe oder Behindertenhilfe im Umland) – mit entsprechenden Rückkoppelungen an die Ausbildungsstätte.

Die dritte hier betrachtete Bezugsquelle für Aufnahmekriterien sind wissenschaftliche *Evaluationsstudien*, die Kompetenzen der Bewerberinnen und Bewerber zu Ausbildungsbeginn mit Kompetenzen am Ausbildungsende oder im Beruf in Verbindung bringen und auf diese Weise Prognosekriterien für Ausbildungs- und Berufserfolg identifizieren. Mittlerweile liegen erste Ergebnisse an der Ausbildungsgruppe der Erzieherinnen und Erzieher vor (Mischo, 2015, 2017; Smidt, 2015; Smidt, Roux & Fiala, 2017; Verbeek, 2016c). In der AVE-Studie (*Ausbildung und Verlauf von Erzieherinnenmerkmalen*; im Überblick bei Mischo, 2017) trat die Bedeutung von Motivation für fachlichen Ausbildungserfolg (hier: sprachliches Wissen) hervor (Mischo, 2015). Bei Smidt (2015), der Daten aus der ÜFA-Studie (*Übergang von fachschul- und hochschulausgebildeten pädagogischen Fachkräften in den Arbeitsmarkt*; im Überblick: Fuchs-Rechlin, Kammermeyer, Roux & Züchner, 2017) auswertete, bestätigte sich die auch in der Lernforschung herausgestellte prognostische Bedeutung der vorherigen schulischen Abschlussnoten und des Big-Five-Persönlichkeitsmerkmals Gewissenhaftigkeit für den fachlichen Ausbildungserfolg (hier: Abschlussnoten). Ein wenig ausgeprägter Neurotizismus korrelierte in der ÜFA-Studie zudem mit einer geringen psychischen Belastung bei Berufsanfängerinnen und Berufsanfängern (Smidt, Roux & Fiala, 2017). Für *Emotionale Stabilität* – in der Berufsgruppe aus psychohygienischen Gründen unabdingbar – sind auch an anderen Berufsgruppen zuverlässig positive Korrelationen mittlerer Stärke mit Berufserfolgsmaßen vorzufinden (Hülshager, Specht & Spinath, 2006; Kanning, 2009; Rammstedt, Kemper, Klein, Beierlein & Kovaleva, 2012).

In einer eigenen Längsschnittstudie zu überfachlichen Kompetenzen angehender Erzieherinnen und Erzieher (*ÜFAKO-Erzieherstudie*; Verbeek, 2016c, 2017) hatten unter 22 untersuchten überfachlichen Kompetenzen aus den Bereichen Personale und Soziale Kompetenzen sowie Lernkompetenzen nur eine umrissene Anzahl von Kompetenzen tatsächlich auch eine positiv gepolte Vorhersagevalidität für den multikriterial erhobenen Ausbildungserfolg (hier: Fachschulnoten, Transferneigung, Kompetenzerleben im Berufspraktikum). Für den breit untersuchten Ausbildungserfolg waren *Gewissenhaftigkeit*, *Handlungsflexibilität*, *Tolerante Perspektivenübernahme*, *Durchsetzungsfähigkeit*, *Selbstbestimmte Motivation*, *Oberflächenkontrolle* als fehlerbezogene Kontrolle von Gelerntem (ein Aspekt von *Oberflächenlernen*) und *Kritisches Prüfen* (ein Aspekt von *Tiefenlernen*) ausschlaggebend.

Die beschriebenen validierten Kompetenzen bilden im Folgenden die Gruppe wissenschaftlich fundierter Kriterien. Sie werden durch die volitionale Kompetenz *Anstrengung* aufbringen zu können, ergänzt: In Längsschnittstudien mit Studierenden erweist sich die Fähigkeit zur Anstrengung als bedeutsamer Prädiktor für Studienerfolg (Boerner, Seeber, Keller & Beinborn, 2005; Schiefele, Streblov, Ermgassen & Moschner, 2003; Stumm, Thoma & Dormann, 2010).

## Taxonomie begründeter Kriterien einer Eingangsdiagnostik

Vor dem geschilderten theoretischen Hintergrund lassen sich neben möglichen Kriterien, die sich aus dem Trägerleitbild und dem Schulprofil ergeben, neun wissenschaftlich begründete Prognosekriterien für Ausbildungs- und Berufserfolg aus Evaluationsstudien zusammenstellen, die eine Entscheidung über Bewerberinnen und Bewerber auf einen Schulplatz bzw. eine Förderung im Ausbildungsverlauf begründen können. In den Tabellen 1 bis 3 sind diese Kriterien einer selektiven oder förderorientierten Eingangsdiagnostik begrifflich präzisiert.

Kriterien einer Eingangsdiagnostik, die sich aus einem Trägerleitbild ergeben und in Tabelle 1 begrifflich bestimmt werden, sind nur exemplarisch ausgewählt. Ein christliches Trägerleitbild eignet sich deshalb als Beispiel, weil kirchliche Schulen die Mehrheit der etablierten privaten Fachschulen ausmachen (Janssen, 2011a; Autorengruppe Frühkräftebarometer, 2017).

Tab. 1: Kriterien, die sich aus dem Trägerleitbild ableiten lassen (exemplarisch)

Quelle	Kriterium	Bewerberinnen und Bewerber ...
Christliches Trägerleitbild	Orientierung an christlichen Werten	... achten grundlegende christliche Werte wie die Würde des Anderen, die Gleichheit der Menschen und die Unterstützung Benachteiligter.
	Religionsbezogenes Interesse	... haben Vorerfahrungen oder die Bereitschaft zu einer Auseinandersetzung mit religiösen Themen.

Die in Tabelle 2 beispielhaft ausgewählten Schulprofile orientieren sich an aktuellen bildungspolitischen Interessen. Je nach Perspektive lassen sich aus einem christlichen Trägerleitbild Bezüge zu verschiedenen Schulprofilen herstellen, die soziale Benachteiligung ausgleichen möchten (z.B. Inklusion körperlich beeinträchtigter Bewerberinnen und Bewerber in den Erzieherberuf, Ermöglichung einer Ausbildung für ältere Quereinsteigerinnen und -einsteiger).

Tab. 2: Kriterien, die sich aus dem Schulprofil ableiten lassen (exemplarisch)

Quelle	Kriterium	Bewerberinnen und Bewerber ...
Schulprofil	Gendergerechtigkeit	... erfahren Gleichbehandlung und Gleichstellung bei Benachteiligungen aufgrund der Geschlechtszugehörigkeit.
	Quereinsteiger-Programm	... erfahren die Wertschätzung ihrer beruflichen Einstiegsqualifikation und Chancengleichheit in Bezug auf einen Ausbildungsplatz.
	Inklusion	... mit körperlichen und passageren psychischen Beeinträchtigungen erfahren Gleichbehandlung, Gleichstellung und Barrierefreiheit.

Tabelle 3 fasst neun wissenschaftlich begründete Kriterien einer selektiven und förderorientierten Eingangsdiagnostik zusammen, die nachweislich mit Ausbildungs- und Berufserfolg in Verbindung stehen, wie unter Bezug auf wissenschaftliche Evaluationen oben ausführlich dargelegt wurde. Die neun Kriterien sind inhaltlich den drei Bereichen Personale Kompetenzen, Soziale Kompetenzen und Lernkompetenzen zugeordnet.

Tab. 3: Kriterien, die sich aus Evaluationsstudien ableiten lassen

Bereich	Kriterium	Bewerberinnen und Bewerber ...
Personale Kompetenzen	Emotionale Stabilität	... sind psychisch stabil und können mit Stressoren ruhig und gelassen umgehen.
	Gewissenhaftigkeit	... sind im Umgang mit Anforderungen verlässlich und korrekt.
	Handlungsflexibilität	... haben Ideen und können sich an neue Situationen anpassen.
Soziale Kompetenzen <sup>a</sup>	Tolerante Perspektivenübernahme	... achten und verstehen die Meinungen und Verhaltensweisen einer anderen Person.
	Durchsetzungsfähigkeit	... können für die eigene Meinung und eigene Interessen eintreten.
Motivationale und volitionale Kompetenzen	Selbstbestimmte Motivation	... lernen intrinsisch motiviert oder in Übereinstimmung mit Ausbildungszielen.
	Anstrengung	... können eigene willentliche Ressourcen beanspruchen und zeigen Durchhaltevermögen.
Lernkompetenzen	Oberflächenlernen	... wollen Fakten und Gesetzmäßigkeiten kennen, d.h. auf den Kompetenzstufen der Reproduktion und der Reorganisation lernen.
	Tiefenlernen	... wollen Ausbildungsinhalte verstehen und anwenden, d.h. auf den Kompetenzstufen des Transfers und des Problemlösens lernen.

Anmerkungen: <sup>a</sup> Soziale Kompetenzen beziehen sich auf symmetrischen Beziehungen (Mitschülerinnen und -schüler, Kolleginnen und Kollegen)

Im Gegensatz zu ad-hoc-Kompetenzlisten in Qualifikationsprofilen zur Erzieherausbildung (Autorengruppe Fachschulwesen, 2011; Robert Bosch Stiftung, 2011) beinhaltet die obige Taxonomie nur überfachliche Kompetenzen, die im statistischen Sinne als voneinander unabhängige Faktoren bezeichnet werden können. Die Validierungsstudien führten auch zu der Erkenntnis, dass übliche Konstrukte zur Beschreibung von Teamfähigkeit, wie beispielsweise *Kommunikationsfähigkeit* und *Konfliktfähigkeit*, ein für die Fragebogenkonstruktion wichtiges Kriterium der statistischen Unabhängigkeit der theoretischen Konstrukte nicht erfüllen und deshalb besser als *Anwendungen* der oben genannten sozialen Kompetenzen verstanden werden sollten. Aus diesem Grund tauchen sie – möglicherweise überraschend – nicht als Kriterien einer Eingangsdiagnostik für die Erzieherausbildung auf, obgleich sie ansonsten in keiner berufsbezogenen Kompetenzliste fehlen (genauer bei Verbeek, 2016c).

### Selektive Eingangsdiagnostik

Um die beschriebenen Kriterien zur Auswahl von Fachschülerinnen und Fachschüler nutzen zu können, dürfen diese nicht abstrakte Größen bleiben, sondern müssen im konkreten Aufnahmeverfahren einer Fachschule überprüfbar sein.

In Tabelle 4 sind die Kriterien für die Eingangsdiagnostik, die sich aus dem Trägerleitbild und aus wissenschaftlichen Evaluationen ableiten lassen, operationalisiert, d.h. sie werden von einer abstrakten auf eine überprüfbare Verhaltensebene gebracht. Dabei wird ein zweistufiger Bewerbungsprozess angenommen, so dass zum einen Hinweise in den schriftlichen Bewerbungsunterlagen und zum anderen Hinweise im späteren Bewerbergespräch unterschieden werden.

Kriterien einer Eingangsdiagnostik, die sich aus dem Schulprofil ableiten lassen, sind in Tabelle 4 nicht aufgenommen. Wie im exemplarischen Fall von Gender Mainstreaming, Quereinsteiger-Programm oder Inklusion deutlich werden kann, müssen hier entsprechende strukturelle Bedingungen auf Schulebene geschaffen werden. So könnte im Falle von Gender Mainstreaming eine Schule die Entscheidung treffen, sich durch eine Männer-Quote dem bundesdeutschen Durchschnitt von ca. 17 % Fachschülern anzunähern (Stand 2015/16; Statistisches Bundesamt, 2016). Will sie den Seiteneinstieg unterstützen, dann müssten Teilzeitklassen eingerichtet werden. Die Inklusion von Fachschülerinnen und Fachschülern mit körperlichen Behinderungen erforderte motorische Barrierefreiheit. Bei einem insgesamt hohen Prozentsatz an Jugendlichen mit psychischen Störungen (Ravens-Sieberer, Wille, Bettge & Erhart, 2007) und Hinweisen auf einen hohen Anteil in der Ausbildungsgruppe (Többen, 2008) müsste eine Kooperation mit Beratungsstellen und psychologischen Praxen sowie eine grundlegende Schulung des Lehrpersonals sichergestellt sein.

Die in Tabelle 4 zusammengestellten *möglichen* Hinweise auf die Kriterien in den Bewerbungsunterlagen oder im Bewerbungsgespräch sind keine Items eines Fragebogens, die abgehakt werden müssen. Sie stellen vielmehr eine exemplarische und vielfältig zu ergänzende Beschreibung des jeweiligen theoretischen Konstrukts auf der Verhaltensebene dar, ermöglichen also Beobachtung und Befragung im Aufnahmeverfahren.

Tab. 4: Operationalisierungen für die selektive Eingangsdiagnostik

Leitbild (Beispiel)	Hinweise in Bewerbungsunterlagen	Hinweise im Bewerbungsgespräch
Orientierung an christlichen Werten	Ausführungen in Motivationsschreiben / soziales Engagement / Praktika in Einrichtungen mit benachteiligten Personen / ...	Begründung einer Bewerbung an einer kirchlichen Schule; Motivlage bei ehrenamtlichem Engagement / ...
Religionsbezogenes Interesse	Pfarramtliches Zeugnis / Messdienertätigkeit / Firmung / Taufbescheinigung / Leitung von Jugendgruppen / Bewerbung ohne Vorerfahrungen mit Kirche / ...	Vorerfahrungen mit Kirche / Bereitschaft, sich mit religiösen und ethischen Fragen auseinanderzusetzen / Überlegungen zu eigenem Ehrenamt ...
Evaluationsstudien	Hinweise in Bewerbungsunterlagen	Hinweise im Bewerbungsgespräch
Emotionale Stabilität	keine Hinweise / Hinweise auf biografische Brüche oder soziale Härten im Lebenslauf / ...	Konstruktiver Umgang mit Stress in Schule, Praktikum / Selbstständigkeit / Bewältigung schwieriger Lebenssituationen / ...
Gewissenhaftigkeit	Vollständigkeit der Bewerbungsunterlagen / längere Mitgliedschaft im Verein / Jobs mit Verantwortung / ...	Regelorientierung / Einstellungen zu Pünktlichkeit oder Anwesenheitspflicht / Einstellungen zum Umgang mit Materialien / ...
Handlungsflexibilität	verschiedene Interessen / verschiedene Praktika / ...	Fähigkeit zu Reflexion / Problemlösungen finden / Reaktionen auf veränderte Rahmenbedingungen / ...
Tolerante Perspektivenübernahme	Engagement für marginalisierte Gruppen / Praktikum im Kontext Soziale Arbeit ...	Positiver Umgang mit Vielfalt in der Klasse / Heterogenität akzeptieren / Verständnis anderer Lebensarten und -lagen / ...
Durchsetzungsfähigkeit	Klassensprecherin / Schulsprecherin / Ehrenamt / politisches Engagement / Trainee / ...	Selbstbewusstsein im Bewerbungsgespräch / Vitalität / ausführliche Antworten / eigene Fragen / ...
Selbstbestimmte Motivation	außerschulische Aktivitäten / Praktika / Hobbys / Fortbildungen und Kurse / ...	Freude und Interesse am Lernen in der Ausbildung / Interesse an „theoretischen“ Ausbildungsanteilen / ...

Fortsetzung der Tabelle auf der nächsten Seite



Evaluationsstudien	Hinweise in Bewerbungsunterlagen	Hinweise im Bewerbungsgespräch
Anstrengungs-fähigkeit	außerschulische Aktivitäten / Notenbild ähnlich (≠ Saisonarbeit) / Musikinstrumente beherrschen / Sport ...	Spontane Berichte über Aktivitäten oder Hobbys, die Ausdauer oder Anstrengung erfordern / Vitalität / ...
Oberflächen-lernen	keine ausgeprägten Leistungsschwankungen / mittleres Notenbild (oder besser) / ...	Lernverhalten durch Reproduktion und Reorganisation geprägt / positive Einstellung zu reproduzierendem Lernen
Tiefenlernen	Fachhochschulreife oder Abitur / Hochschulenerfahrung / Leistungsspitzen in einzelnen Fächern / Leistungskurswahl Geisteswissenschaften / ...	Verbindung zwischen Theorie und Praxis in Praktikumsreflexionen / kritisches Hinterfragen von Inhalten / ...

Die einzelnen Kriterien für das Auswahlverfahren können direkt erfragt werden (Anstrengung: „Wie kommt es, dass die Noten in den Hauptfächern im letzten Zeugnis abgefallen sind?“ – Tiefenlernen: „Wenn Sie an Ihr letztes Praktikum denken, was müssten Sie noch wissen, um die Kinder besser unterstützen zu können?“) eignen sich auch Lernszenarien, um einen Eindruck über die Kompetenzausprägung der Bewerberinnen und Bewerber zu erlangen („Angenommen eine Trainerin möchte sich im Kinderturnen durchsetzen: Was müsste sie tun?“). Hilfreich für die Durchführung ist die explizite Sammlung eines Fragepools im Kollegium, der eine Vergleichbarkeit der Bewerbergespräche gewährleisten und stark subjektiv geprägten Fragetendenzen entgegenwirken kann. Eine Kopiervorlage von Tabelle 4 für die Standardisierung in der eigenen Aufnahmepraxis findet sich in Anlage 1.

Im Bewerbungsverfahren selbst könnten für die strukturierte Kompetenzbewertung einer Bewerberin oder eines Bewerbers zu Beginn der Ausbildung mehrstufig Kompetenzpunkte vergeben werden, was eine Vergleichbarkeit der Bewerbungen ermöglicht und Aufnahmeentscheidungen begründen lässt. Ein Vorschlag zur Dokumentation findet sich als Kopiervorlage in Anlage 2.

### **Förderorientierte Eingangsdiagnostik**

Die Kriterien, die sich aus dem Leitbild oder dem Schulprofil ergeben, sowie die Kriterien, die nachweislich den späteren Ausbildungs- oder Berufserfolg bedingen, eignen sich nicht nur für Aufnahmeentscheidungen, sondern auch für Entscheidungen in Bezug auf eine Förderung während der Ausbildung. Da diese möglichst früh im Ausbildungsprozess erfolgen sollte, wird von einer förderorientierten Eingangsdiagnostik gesprochen.

Nicht nur die Selbstevaluation der Fachschülerinnen und Fachschüler zu Ausbildungsbeginn oder vor Entwicklungsgesprächen, auch Einschätzungen durch Lehrende im Rahmen von Beratungsprozessen bei speziellen Problemlagen (z.B. Arbeitsstörungen) könnten mit der hier dargebotenen Taxonomie strukturiert werden. Je nachdem ob Fachschülerinnen und Fachschüler eher einen Förderbedarf im Bereich personaler und interpersonaler Kompetenzen (z.B. mit Gewissenhaftigkeit oder Durchsetzungsfähigkeit), im Bereich motivationaler und volitionaler Kompetenzen (z.B. in Bezug auf die Initiierung oder Aufrechterhaltung von Lernhandlungen und Prokrastination) oder im Bereich der Lernkompetenzen (z.B. in Bezug auf grundlegende Lerntechniken (!) oder

in Bezug auf vertieftes Lernen) zeigen, ließe sich eine differenzsensible Förderung durchführen.

Ähnlich wie Emmermann und Fastenrath (2014) vorschlagen, überfachliche Kompetenzen in einer didaktischen Jahresplanung zu fördern, können auch die neun wissenschaftlichen Prognosekriterien im Verlauf des ersten Ausbildungsjahres an der Fachschule sukzessive gefördert werden. Personale Kompetenzen und Soziale Kompetenzen stellen dabei die Ausgangsbedingungen erfolgreichen singulären und kooperierenden Lernens dar, beeinflussen und bilden sich weiter mit Kompetenzen, die die Initiierung (Selbstbestimmte Motivation), die Durchführung (Oberflächen- und Tiefenlernen) und die Aufrechterhaltung von Lernhandlungen (Anstrengungsfähigkeit) betreffen. Wie in Modellen selbstregulierten Lernens beschrieben (vgl. Landmann, Perels, Otto & Schmitz, 2009) ließe sich in einer weiteren Ausbildungsphase die *Evaluation* der eigenen personalen, motivationalen und lernmethodischen Kompetenzen vermitteln, was im Ausbildungsverlauf zu einer zielführenden Modifikation des eigenen berufsrelevanten Verhaltens führen könnte. Die Studien, die Hattie (2013) zur Rolle von Feedback zusammenstellte, machen überzeugend deutlich, wie wichtig differenzierende Rückmeldungen und ihre Umsetzung für den Schulerfolg sind. Im gesamten Ausbildungszeitraum ließen sich extracurriculare Unterrichtseinheiten zu den einzelnen Themenfeldern später mit einem intracurricularen Vorgehen verbinden.

Abbildung 2 fasst das Rahmenkonzept für die Förderung von Prognosekriterien für Ausbildungs- und Berufserfolg in einem frühen Zeitraum des ersten Ausbildungsjahres zusammen.

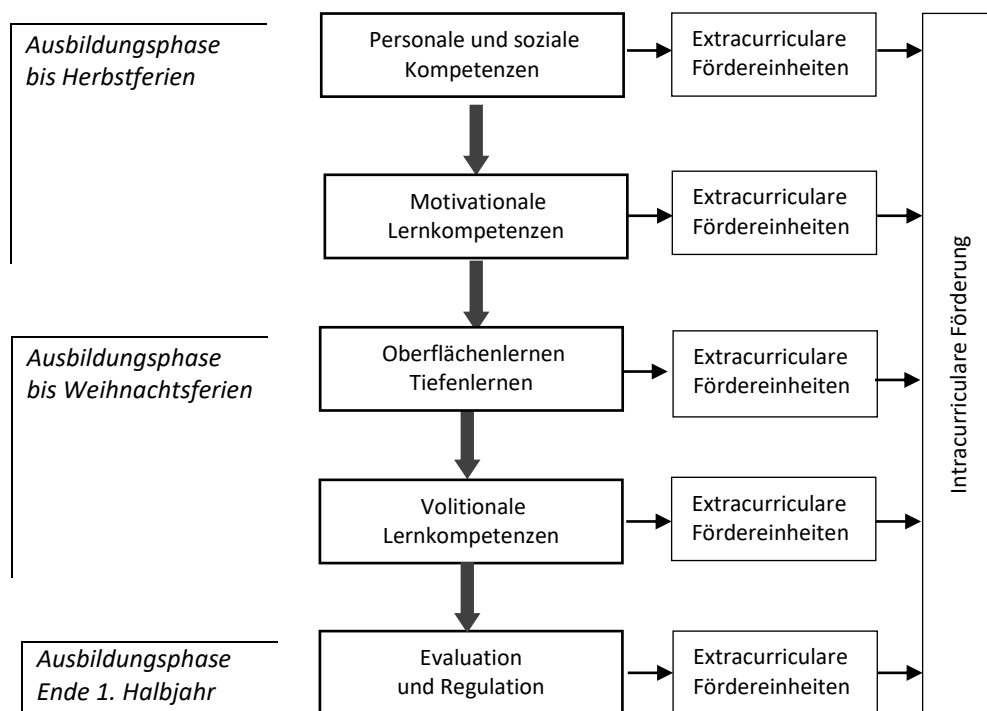


Abb. 2: Rahmenkonzept für die Förderung

Die extracurriculare Förderung erfolgt am besten als „Methodentage“, „Workshops“, „Besinnungstage“, „Selbstreflexionstage“ oder „Trainings“. Mit dem Curriculum gut vereinbar sind Unterrichtseinheiten zur Werteorientierung (Bucher, 2012; Frey, 2016), Selbstreflexionen vor dem Hintergrund des Big-Five-Persönlichkeitsmodells (Online-test bei Satow, 2011) und der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1993), die Besprechung und Übung von oberflächenorientierten und tiefenorientierten Lernstrategien sowie die Beschäftigung mit (Störungen der) Anstrengung als wichtige volitionale Lernkompetenz. Hierbei kommt Lehrkräften in der sozialpädagogischen Ausbildung der doppelte Vermittlungsauftrag – die curricular eingeforderte Verbindung von Fachkompetenzen mit personalen und sozialen Kompetenzen – sehr entgegen. Die Anleitung zu Peer-Feedback und zur Verarbeitung von Lehrenden-Feedback, regelmäßige Entwicklungsgespräche mit Zielvereinbarungen können helfen, die Ausbildungszeit zu nutzen, um berufsrelevante Grundhaltungen in Bezug auf die Fähigkeit zur Reflexion, Evaluation und Regulation zu entwickeln. Bei einzelnen thematischen Bausteinen einer Förderung (z.B. Emotionale Stabilität, Gewissenhaftigkeit, grundlegende Lernstrategien) wäre zudem eine Genderperspektive hilfreich (Hannover & Kessels, 2011; Verbeek, 2016b).

### **Zusammenfassung und Fazit**

Der vorliegende Beitrag verfolgt das Ziel, Kriterien einer pädagogischen Eingangsdiagnostik aus träger- oder schulspezifischen Rahmenkonzepten und aus Ergebnissen ausbildungsbezogener Evaluationsforschung abzuleiten. Während Kriterien, die sich aus dem Trägerleitbild oder aus dem Schulprofil ergeben, von Fachschule zu Fachschule variieren, gelten die beschriebenen Prognosekriterien aus Evaluationsstudien immer, weil sie Ausbildungs- und Berufserfolg praktisch bedeutsam vorhersagen lassen. Im Gegensatz zu schulinternen Kompetenzlisten, die Fachschulen implizit oder explizit für Aufnahmeentscheidungen nutzen, machen diese wissenschaftlichen Kriterien einen Unterschied und dürfen deshalb in einer pädagogischen Diagnostik im Ausbildungskontext nicht fehlen.

Die Kriterien aus Trägerleitbild, Schulprofil und Evaluationsstudien können – im Rahmen privater Fachschulen – eine selektive Diagnostik unterstützen und zur Auswahl von Bewerberinnen und Bewerbern genutzt werden. Sie können aber auch eine förderorientierte Diagnostik begründen und im Verlauf der Ausbildung Selbstevaluationsprozesse der Fachschülerinnen und Fachschüler, Beratungsgespräche bei Ausbildungsproblemen und die überfachliche Kompetenzförderung an Fachschulen insgesamt strukturieren. Ganz konkret geht es zum einen darum, die aus Rahmenkonzepten abzuleitende Sensitivität für bildungsbezogene und ethische Themen (z.B. Soziale Gerechtigkeit, Inklusion, Gender-Mainstreaming) an der Fachschule auszubilden, zum anderen aber auch darum, wichtige personale und soziale Kompetenzen (z.B. Gewissenhaftigkeit, Toleranz) und Lernkompetenzen (Motivation, Volition und der Einsatz von Lernstrategien für einen Wissensaufbau auf unterschiedlichen Kompetenzniveaus) im Ansatz zu Ausbildungsbeginn einzufordern und im Ausbildungsverlauf weiter zu fördern.

Mit der dargelegten Strukturierungshilfe ist auch der Versuch unternommen, Ergebnisse der empirischen Bildungsforschung an der Ausbildungsgruppe für die konkrete

Ausbildungspraxis nutzbar zu machen. Dazu wurden die abstrakten Kriterien einer pädagogischen Eingangsdiagnostik für das Aufnahmeverfahren an der Fachschule operationalisiert und ein Vorschlag für die Dokumentation der Kompetenzbeurteilung zu Ausbildungsbeginn unterbreitet. Die Publikation eines Selbstevaluationsinventars als Online-Tool für Fachschülerinnen und Fachschüler ist in Planung, ein Rahmenkonzept für die Förderung im Ausbildungsverlauf findet sich in diesem Beitrag bereits skizziert. Es obliegt allerdings der einzelnen Fachschule, die konkrete Einbettung der vorliegenden Strukturierungshilfe in die bereits durchgeführte Kompetenzdiagnostik vorzunehmen.

Eine strukturierte Kompetenzbewertung kann die Unsicherheit bei der Auswahl von Schülerinnen und Schülern reduzieren, die Entscheidungen sind aufgrund der geringen Standardisierung der konkreten Durchführung aber dennoch in hohem Maße fehlerbehaftet. Mit dem Rekurs auf statistisch abgesicherte Kriterien einer Eingangsdiagnostik ist allerdings ein erster wichtiger Schritt getan. Eine standardisierte Eingangsdiagnostik, wie sie in Berufen des öffentlichen Dienstes (z.B. Polizeidienst), aber auch für die Aufnahme in Ausbildungen im Gesundheitswesen üblich ist, ist für die Erzieherausbildung aktuell nicht absehbar.

Im vorliegenden Beitrag bezog sich die Betrachtung der selektiven Eingangsdiagnostik eher auf die tradierten privaten Schulen mit einem großen Anteil kirchlicher Schulträger. Die Situation an den neuen privaten Ausbildungsstätten, die sich den Angaben der Autorengruppe Frühkräftebarometer (2017) zufolge erst in den letzten paar Jahren gründeten, konnte nicht berücksichtigt werden. Auch für die förderorientierte Eingangsdiagnostik sei relativierend bemerkt, dass die eingeforderte anschließende Implementierung thematischer Unterrichtseinheiten bzw. Trainingsprogrammen zum Kompetenzaufbau noch völlig offen lässt, ob diese Maßnahmen die beabsichtigte Wirkung überhaupt erzielen, solange diesbezügliche wissenschaftliche Evaluationen fehlen.

Angesichts des Bildungsauftrags von Erzieherinnen und Erziehern, angesichts der herausfordernden sozial- oder heilpädagogischen Aufgaben in den Institutionen der Kinder- und Jugendhilfe müssen alle Versuche unternommen werden, neben Fachkompetenzen auch die professionellen Haltungen von Fachschülerinnen und Fachschüler nachweislich zu schulen. Während des Ausbildungszeitraums stehen dafür allein die Fachschulen (in Lernortkooperation mit der Berufspraxis) in der Verantwortung.

## Literatur

- Autorengruppe Fachkräftebarometer (2017): Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2017. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. München: Deutsches Jugendinstitut e.V.
- Autorengruppe Fachschulwesen (2011). Qualifikationsprofil „Frühpädagogik“ – Fachschule / Fachakademie. München: Deutsches Jugendinstitut e.V.
- Bastigkeit, A. (2006). Bildungsbiografie und elementarpädagogische Bildungsarbeit: Eine Studie zum Zusammenhang von Bildungsbiographien elementarpädagogischer Mitarbeiterinnen und der praktischen Umsetzung des elementarpädagogischen Bildungsauftrags. Frankfurt: Peter Lang.
- Boerner, S., Seeber, G., Keller, H. & Beinborn, P. (2005). Lernstrategien und Lernerfolg im Studium: Zur Validierung des LIST bei berufstätigen Studierenden. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 37, 17-26.
- Bucher, A. (2012). Geiz, Trägheit, Neid & Co. in Therapie und Seelsorge. Psychologie der 7 Todsünden. Göttingen: Springer.

- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 223-239.
- Derschau, D. von (1976). Die Ausbildung der Erzieher für Kindergarten, Heimerziehung und Jugendarbeit in den Fachschulen/Fachakademien für Sozialpädagogik. Entwicklung, Bestandsaufnahme, Reformvorschläge. Gersthofen: Maro Verlag.
- Emmermann, R. & Fastenrath, S. (2014). Überfachliche Kompetenzen in einer didaktischen Jahresplanung systematisch entwickeln. *Die berufsbildende Schule*, 66, 263-268.
- Frey, D. (2016). *Psychologie der Werte. Von Achtsamkeit bis Zivilcourage – Basiswissen aus Psychologie und Philosophie*. Göttingen: Springer.
- Fried, L. & Roux, S. (2013). Zwischen Wissenschaft und Ausbildung. In L. Fried & S. Roux (Hrsg.), *Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit* (S. 14-19). Berlin: Cornelsen.
- Fuchs-Rechlin, K., Kammermeyer, G., Roux, S. & Züchner, I. (Hrsg.). (2017). Was kommt nach Ausbildung und Studium? Untersuchungen zum Übergang von Erzieherinnen und Kindheitspädagoginnen in den Arbeitsmarkt. Wiesbaden: Springer VS.
- Hannover, B. & Kessels, U. (2011). Sind Jungen die neuen Bildungsverlierer? Empirische Evidenz für Geschlechtsdisparitäten zuungunsten von Jungen und Erklärungsansätze. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 25, 89-103.
- Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Hülshager, U.R., Specht, E. & Spinath, F.M. (2006). Validität des BIP und des NEO-PI-R. Wie geeignet sind ein berufsbezogener und ein nicht explizit berufsbezogener Persönlichkeitstest zur Erklärung von Berufserfolg? *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 50, 135-147.
- Janssen, R. (2011a). Das Profil sozialpädagogischer Fachschulen. Ergebnisse einer qualitativen Befragung von Schulleitungen. München: DJI.
- Janssen, R. (2011b). Die Zugangsvoraussetzungen zur Sozialpädagogischen Fachschulausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Ergebnisse einer qualitativen Befragung von Schulleitungen. München: DJI.
- Kanning, U.P. (2009). *Inventar sozialer Kompetenzen (ISK/ISK-K)*. Göttingen: Hogrefe.
- Kanning, U.P. & Woike, J. (2015). Sichtung von Bewerbungsunterlagen: Ist soziales Engagement ein valider Indikator sozialer Kompetenzen? *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 59 (1), 1-15.
- Keil, J. & Pasternack, P. (2013). Frühpädagogisch kernkompetent. Kernkompetenzen als Ausbildungsziele. In P. Pasternack & J. Keil, *Vom ‚mütterlichen‘ Beruf zur gestuften Professionalisierung. Ausbildungen für die frühkindlichen Pädagogik (HoF-Handreichungen, Beiheft zu „die hochschule“ 2013)* (S. 54-59). Halle-Wittenberg: Institut für Hochschulforschung.
- Kühl, S. (2011). *Organisationen. Eine sehr kurze Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kühl, S. (2017). *Leitbilder erarbeiten. Eine kurze organisationstheoretisch informierte Handreichung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kultusministerkonferenz (KMK). (2016). Rahmenvereinbarung über Fachschulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 7.11.2002 i.d.F. vom 02.06.2016.  
[http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2002/2002\\_11\\_07-RV-Fachschulen.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_11_07-RV-Fachschulen.pdf) [20.03.2017].
- Landmann, M., Perels, F., Otto, B. & Schmitz, B. (2009). Selbstregulation. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 49-70). Heidelberg: Springer.
- Liegle, L. (2006). Konjunkturen der (frühpädagogischen) Forschung. Thesen zum Spannungsverhältnis zwischen politischer Steuerung, Eigendynamik und wissenschaftlicher Verantwortung. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 1, 307-315.
- Mischo, C. (2014). Die Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte - ein Feld nutzeninspirierter Grundlagenforschung? In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.), *Bildungsforschung 2020 – Herausforderungen und Perspektiven* (S. 244-257). Berlin: BMBF.
- Mischo, C. (2015). Eingangsvoraussetzungen und Kompetenzen am Ende der Ausbildung von KiTa-Fachkräften. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 62, 265-284.
- Mischo, C. (2017). Information zu zentralen Ergebnissen des Projekts "Ausbildung und Verlauf von Erzieherinnen-Merkmalen (AVE)". *Frühe Bildung*, 6, 172-175
- Projektgruppe ÜFA (2013). Übergang von fachschul- und hochschulausgebildeten pädagogischen Fachkräften in den Arbeitsmarkt. Verfügbar unter [http://www.projektuebergang.de/Broschuere\\_Uefa\\_final.pdf](http://www.projektuebergang.de/Broschuere_Uefa_final.pdf) [15.9.2017].

- Rabe-Kleberg, U. (2006). Mütterlichkeit und Profession. In A. Diller & T. Rauschenberg (Hrsg.), *Reform und Ende der Erzieherinnenausbildung? Beiträge zu einer kontroversen Fachdebatte* (S. 95-109). München: Deutsches Jugendinstitut e.V.
- Rammstedt, B., Kemper, C.J., Klein, M.C., Beierlein, C. & Kovaleva, A. (2012). Eine kurze Skala zur Messung der fünf Dimensionen der Persönlichkeit: Big-Five-Inventory-10 (BFI-10). *GESIS-Working Papers 2012/22*. Mannheim: GESIS-Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften.
- Rauschenbach, T., Beher, K. & Knauer, D. (1995). *Die Erzieherin. Ausbildung und Arbeitsmarkt*. Weinheim: Juventa.
- Ravens-Sieberer, U., Wille, N., Bettge, S. & Erhart, M. (2007). Psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland : Ergebnisse aus der BELLA-Studie im Kinder- und Jugendgesundheitsurvey (KiGGS). *Bundesgesundheitsblatt - Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz*, 50, 871-878.
- Robert Bosch Stiftung (Hrsg.). (2011). *Qualifikationsprofile in Arbeitsfeldern der Pädagogik der Kindheit. Ausbildungswege im Überblick*. Stuttgart: Robert Bosch Stiftung.
- Roth, X. (2013). Quereinstiege – eine ressourcenorientierte Betrachtung. *Frühe Bildung*, 2, 92-97.
- Satow, L. (2011). B5T. Psychomedia Big-Five-Persönlichkeitstest. Skalendokumentation und Normen sowie Fragebogen mit Instruktion [PSYNDEX Tests-Nr. 9006357]. In *Leibniz-Zentrum für Psychologische Information und Dokumentation (ZPID)* (Hrsg.), *Elektronisches Testarchiv*.
- Schiefele, U., Streblov, L., Ermgassen, U. & Moschner, B. (2003). Lernmotivation und Lernstrategien als Bedingungen der Studienleistung. Ergebnisse einer Längsschnittstudie. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 17, 185-198.
- Schwarzinger, D., Frintrup, A. & Spengler, M. (2014). Die Not mit den Noten. *Personalmagazin* 9/2014, 18-23.
- Seeber, S. & Nickolaus, R. (2010). Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 1/2010, 10-13.
- SINUS Markt- und Sozialforschung (2017): Informationen zu den Sinus-Milieus. Verfügbar unter [https://www.sinus-institut.de/fileadmin/user\\_data/sinus-institut/Dokumente/downloadcenter/Sinus\\_Milieus/2017-01-01\\_Informationen\\_zu\\_den\\_Sinus-Milieus.pdf](https://www.sinus-institut.de/fileadmin/user_data/sinus-institut/Dokumente/downloadcenter/Sinus_Milieus/2017-01-01_Informationen_zu_den_Sinus-Milieus.pdf) [15.9.2017].
- Smidt, W. (2015). Big Five personality traits as predictors of the academic success of university and college students in early childhood education. *Journal of Education for Teaching*, 41, 385-403.
- Smidt, W. & Roux, S. (2015). How extraverted, open, agreeable, conscientious, and neurotic are prospective early childhood pedagogues? A comparison with the German Socio-Economic Panel. *Early Child Development and Care*, 185, 766-778.
- Smidt W., Roux S. & Fiala C. (2017). Prädiktoren für den Berufserfolg von früh- und kindheitspädagogischen Fachkräften. In K. Fuchs-Rechlin, G. Kammermeyer, S. Roux & I. Züchner (Hrsg.), *Was kommt nach Ausbildung und Studium?* (S. 179-210). Wiesbaden: Springer VS.
- Statistisches Bundesamt (2016). *Bildung und Kultur. Berufliche Schulen. Schuljahr 2015/16*. (Fachserie 11 Reihe 2). Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Stumm, S., Thoma, E. & Dormann, C. (2010). Selbstregulationsstärke und Leistung. Dualer Prädiktor im dualen Hochschulstudium. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 54, 171-181.
- Többen, B. (2008). *Stärkung der personalen Ressourcen durch emotionszentrierte Selbstreflexion und kollegiale Supervision? Ein Beitrag zur Gesundheit und Leistungsfähigkeit von Erzieherinnen und Sozialassistentinnen (in der Ausbildung)*. Dissertation, Leuphana-Universität Lüneberg.
- Verbeek, V. (2016a). „Ich will unbedingt auf die Katholische!“ – Konstruktionen von Schulträgerschaft in der Erzieherausbildung kritisch geprüft. In M.R. Textor (Hrsg.), *Das Kita-Handbuch*. Verfügbar unter <http://www.kindergartenpaedagogik.de/2365.pdf> [15.9.2017].
- Verbeek, V. (2016b). Männer in der Erzieherausbildung - das schwächere Geschlecht. Ergebnisse einer Studie zu überfachlichen und fachlichen Kompetenzen. In M.R. Textor (Hrsg.), *Das Kita-Handbuch*. Verfügbar unter <http://www.kindergartenpaedagogik.de/2359.pdf> [15.9.2017].
- Verbeek, V. (2016c). *Modellierung, Messung und Analyse überfachlicher Kompetenzen in der fachschulischen Erzieherausbildung*. Dissertation, Universität des Saarlandes. Verfügbar unter <http://d-nb.info/1114735027/34> [15.9.2017].
- Verbeek, V. (2017). Das Konstrukt "Professionelle Haltung" für die Praxis nutzbar gemacht. *Frühe Bildung*, 6, 166-167.

**Autorin:**

Prof. Dr. Veronika Verbeek  
Dipl.-Psych., PP

Hochschule Koblenz  
Fachbereich Sozialwissenschaften  
Konrad-Zuse-Straße 1  
56075 Koblenz

verbeek@hs-koblenz.de  
Tel. 0261-9528-241  
<https://www.hs-koblenz.de/profile/verbeek>

Zur Einführung einer pädagogischen Eingangsdiagnostik zur Auswahl von Schülerinnen und Schülern sowie zur Planung einer überfachlichen Kompetenzförderung im Ausbildungsverlauf biete ich Fortbildungen für Fachschulen an. Kontaktieren Sie mich bei Interesse bitte unter obiger Adresse.

Quelle: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/2416.pdf>  
© Martin R. Textor (Hrsg.): *Das Kita-Handbuch*

Fachschule:

## Hinweise auf Kriterien der Eingangsdiagnostik im Auswahlverfahren

Leitbild	Hinweise in Bewerbungsunterlagen	Hinweise im Bewerbungsgespräch
Schulprofil	Hinweise in Bewerbungsunterlagen	Hinweise im Bewerbungsgespräch
Wiss. Kriterien	Hinweise in Bewerbungsunterlagen	Hinweise im Bewerbungsgespräch
Emotionale Stabilität	keine Hinweise / Hinweise auf biografische Brüche oder soziale Härten im Lebenslauf / ...	Konstruktiver Umgang mit Stress in Schule, Praktikum / Selbstständigkeit / Bewältigung schwieriger Lebenssituationen / ...
Gewissenhaftigkeit	Vollständigkeit der Bewerbungsunterlagen / längere Mitgliedschaft im Verein / Jobs mit Verantwortung / ...	Regelorientierung / Einstellungen zu Pünktlichkeit oder Anwesenheitspflicht / Einstellungen zum Umgang mit Materialien / ...
Handlungsflexibilität	verschiedene Interessen / verschiedene Praktika / ...	Fähigkeit zu Reflexion / Problemlösungen finden / Reaktionen auf veränderte Rahmenbedingungen / ...
Tolerante Perspektivenübernahme	Engagement für marginalisierte Gruppen / Praktikum im Kontext Soziale Arbeit ...	Positiver Umgang mit Vielfalt in der Klasse / Heterogenität akzeptieren / Verständnis anderer Lebensarten und -lagen / ...
Durchsetzungsfähigkeit	Klassensprecherin / Schulsprecherin / Ehrenamt / politisches Engagement / Trainerin / ...	Selbstbewusstsein im Bewerbergespräch / Vitalität / ausführliche Antworten / eigene Fragen / ...
Selbstbestimmte Motivation	außerschulische Aktivitäten / Praktika / Hobbys / Fortbildungen und Kurse / ...	Freude und Interesse am Lernen in der Ausbildung / Interesse an „theoretischen“ Ausbildungsanteilen / ...
Anstrengungsfähigkeit	außerschulische Aktivitäten / Notenbild ähnlich (≠ Saisonarbeit) / Musikinstrumente beherrschen / Sport ...	Spontane Berichte über Aktivitäten oder Hobbys, die Ausdauer oder Anstrengung erfordern / Vitalität / ...
Oberflächenlernen	keine ausgeprägten Leistungsschwankungen / mittleres Notenbild (oder besser) / ...	Lernverhalten durch Reproduktion und Reorganisation geprägt / positive Einstellung zu reproduzierendem Lernen / ...
Tiefenlernen	Fachhochschulreife oder Abitur / Hochschulenerfahrung / Leistungsspitzen in einzelnen Fächern / Leistungskurswahl Geisteswissenschaften / ...	Verbindung zwischen Theorie und Praxis in Praktikumsreflexionen / kritisches Hinterfragen von Inhalten / ...



Dokumentation der Kompetenzbeurteilung			Datum:	
Name:			Lehrende:	
Bereich	Kriterium	Kurzdefinitionen	Rating	Bemerkungen
Leitbild			1 – 2 – 3	
			1 – 2 – 3	
Schulprofil			1 – 2 – 3	
			1 – 2 – 3	
Personale Kompetenzen	Emotionale Stabilität	... sind psychisch stabil und können mit Stressoren ruhig und gelassen umgehen.	1 – 2 – 3	
	Gewissenhaftigkeit	... sind im Umgang mit Anforderungen verlässlich und korrekt.	1 – 2 – 3	
	Handlungsflexibilität	... haben Ideen und können sich an neue Situationen anpassen.	1 – 2 – 3	
Soziale Kompetenzen	Empathische Unterstützung	... können die Gefühlslage einer anderen Person einnehmen und zu ihrem Wohle handeln.	1 – 2 – 3	
	Tolerante Perspektivenübernahme	... achten und verstehen die Meinungen und Verhaltensweisen einer anderen Person.	1 – 2 – 3	
	Durchsetzungsfähigkeit	... können für die eigene Meinung und eigene Interessen eintreten.	1 – 2 – 3	
Motivationales und volitionales Lernen	Selbstbestimmte Motivation	... lernen intrinsisch motiviert oder in Übereinstimmung mit Ausbildungszielen.	1 – 2 – 3	
	Anstrengung	... können eigene willentliche Ressourcen beanspruchen und zeigen Durchhaltevermögen.	1 – 2 – 3	
Kognitives Lernen	Oberflächenlernen	... wollen Fakten und Gesetzmäßigkeiten kennen, d.h. auf den Kompetenzstufen der Reproduktion und der Reorganisation lernen.	1 – 2 – 3	
	Tiefenlernen	... wollen Ausbildungsinhalte verstehen und anwenden, d.h. auf den Kompetenzstufen des Transfers und des Problemlösens lernen.	1 – 2 – 3	