

Prüfungsfragen Lernfeld 2: Pädagogische Beziehungen

Lernfeld 2 dreht sich um den Aufbau tragfähiger Beziehungen zu Kindern – Bindungstheorie, Eingewöhnung und die Gestaltung von Vertrauen im pädagogischen Alltag.

Aufgabe 1: Eingewöhnung mit Berliner Modell und Bowlby (20 Punkte)

Der 18 Monate alte Matteo besucht seit vier Wochen die Krippe. Die Eingewöhnung erfolgt nach dem Berliner Modell. In der Grundphase war seine Mutter Frau Rossi drei Tage anwesend. Matteo spielte neugierig und zeigte wenig Beachtung für die Bezugserzieherin Frau Hahn. Am vierten Tag fand der erste Trennungsversuch statt: Matteo weinte heftig, ließ sich von Frau Hahn nicht beruhigen und krabbelte zur Tür. Die Mutter wurde nach drei Minuten zurückgeholt.

Seitdem wurde die Trennungsphase täglich versucht, doch auch nach vier Wochen weint Matteo jeden Morgen intensiv, wenn seine Mutter geht. Er lässt sich zwar nach etwa 15 Minuten von Frau Hahn beruhigen, zeigt danach aber wenig Explorationsverhalten und sitzt häufig allein mit einem Kuscheltier. Frau Rossi ist zunehmend verzweifelt und fragt: „Ist Matteo nicht reif für die Krippe? Soll ich ihn lieber wieder zu Hause lassen?“

1. Analysiere Matteos Verhalten aus **bindungstheoretischer Perspektive** (Bowlby und Ainsworth). Welches Bindungsverhalten zeigt Matteo, und was sagt es über die Qualität der Bindungsbeziehung zu seiner Mutter und zur Bezugserzieherin aus? (8 Punkte)
2. Bewerte den bisherigen Eingewöhnungsverlauf anhand der Phasen des **Berliner Modells**. Wo sind möglicherweise Fehler passiert? (6 Punkte)
3. Berate Frau Rossi fachlich begründet: Wie würdest du auf ihre Frage reagieren, und welche konkreten Schritte schlägst du für die weitere Eingewöhnung vor? (6 Punkte)

Musterlösung

Aus bindungstheoretischer Perspektive nach John Bowlby zeigt Matteo ein ausgeprägtes **Bindungsverhalten**: Er protestiert bei der Trennung von seiner Mutter, sucht ihre Nähe (krabbelt zur Tür) und zeigt deutliche Zeichen von Trennungsschmerz. Dies ist bei einem 18 Monate alten Kind entwicklungspsychologisch völlig angemessen, denn Kinder in diesem Alter befinden sich in der Phase der spezifischen Bindung, in der die Trennungsangst besonders ausgeprägt ist. Bowlby beschrieb das Bindungsverhaltenssystem als evolutionär verankertes Überlebensprogramm: Das Kind sucht bei Bedrohung oder Verunsicherung die Nähe seiner primären Bezugsperson, um Schutz und Sicherheit zu erhalten. Matteos Protest ist demnach kein Zeichen von Unreife, sondern im Gegenteil ein Zeichen funktionierender Bindung – er hat eine enge Beziehung zu seiner Mutter aufgebaut und erlebt die Trennung als bedrohlich.

Die Einordnung nach Ainsworth erfordert eine differenzierte Betrachtung: Matteo zeigt bei der Trennung starken Protest und lässt sich nach der Trennung nur langsam beruhigen – dies könnte auf ein **unsicher-ambivalentes Bindungsmuster** hinweisen, bei dem das Kind zwischen Nähe-Suche und Ärger über die Bezugsperson schwankt. Es könnte aber auch eine Phase intensiver Trennungsangst sein, die bei sicher gebundenen Kindern in diesem Alter normal ist. Entscheidend für die Einschätzung ist das Verhalten nach der Beruhigung: Matteo lässt sich zwar von Frau Hahn trösten, zeigt danach aber kaum Explorationsverhalten. Dies deutet darauf hin, dass er Frau Hahn noch nicht als „sichere Basis“ akzeptiert hat, von der aus er die Umwelt erkunden kann. Die sekundäre Bindung zur Bezugserzieherin ist demnach noch nicht ausreichend gefestigt.

Bei der Bewertung des Eingewöhnungsverlaufs anhand des **Berliner Modells** fallen mehrere kritische Punkte auf. Die Grundphase von drei Tagen war möglicherweise zu kurz. Im Berliner Modell dient die Grundphase dazu, dass die Bezugserzieherin behutsam Kontakt zum Kind aufnimmt – Matteos geringe Beachtung von Frau Hahn in dieser Phase deutet darauf hin, dass noch keine Beziehung angebahnt worden war. Der erste Trennungsversuch am vierten Tag erfolgte, obwohl Matteo noch kein Interesse an der Bezugserzieherin gezeigt hatte. Das Berliner Modell empfiehlt, den Trennungsversuch nur dann durchzuführen, wenn das Kind bereits Kontakt zur Fachkraft aufgenommen hat. Zudem wurde die Trennungsphase offenbar täglich wiederholt, obwohl Matteo deutliche Zeichen von Überforderung zeigte. Das Berliner Modell sieht in solchen Fällen eine Verlängerung der Grundphase vor – nicht ein stures Wiederholen der Trennung, das den Stress des Kindes chronifizieren kann.

In der Beratung von Frau Rossi würde ich zunächst ihre Sorge ernst nehmen und validieren: Es ist verständlich, dass sie sich Sorgen macht, wenn ihr Kind jeden Tag weint. Dann würde ich fachlich einordnen: Matteos Verhalten ist kein Zeichen von Unreife, sondern zeigt, dass er eine starke Bindung zu seiner Mutter hat. Die Tatsache, dass er sich nach 15 Minuten beruhigen lässt, ist ein positives Zeichen – es zeigt, dass eine Beziehung zu Frau

Hahn im Entstehen ist. Ich würde Frau Rossi von einem Abbruch der Eingewöhnung abraten, da dies Matteo die Botschaft vermitteln würde, dass die Krippe ein gefährlicher Ort ist, und einen erneuten Start noch schwieriger machen würde. Stattdessen würde ich konkrete Anpassungen vorschlagen: Zunächst einen Schritt zurückgehen und die Grundphase noch einmal wiederholen, diesmal mit gezielter Beziehungsanbahnung zwischen Frau Hahn und Matteo in Anwesenheit der Mutter. Ein festes Abschiedsritual einführen (z. B. Mama winkt am Fenster), das Matteo Vorhersehbarkeit gibt. Die Trennungsphasen zunächst sehr kurz halten (fünf Minuten) und nur dann verlängern, wenn Matteo sich innerhalb weniger Minuten beruhigen lässt. Matteos Kuscheltier als Übergangsobjekt bewusst einsetzen und wertschätzen. Täglich kurze Rückmeldungen an Frau Rossi geben, damit sie sieht, dass es Matteo nach der Trennung gut geht. Schließlich würde ich einen realistischen Zeitrahmen benennen: Bei manchen Kindern dauert die Eingewöhnung sechs bis acht Wochen – das ist keine Ausnahme, sondern individuelle Normalität.

Bewertungskriterien

- Korrekte Darstellung der Bindungstheorie nach Bowlby (Bindungsverhaltenssystem, sichere Basis) und Ainsworth (Bindungstypen, Feinfühligkeit) (8 Punkte)
- Kritische Analyse des Eingewöhnungsverlaufs mit Bezug auf die Phasen des Berliner Modells und Identifikation konkreter Fehler (6 Punkte)
- Fachlich begründete, empathische Elternberatung mit konkreten Handlungsschritten (6 Punkte)
- Altersangemessenheit der Analyse (18 Monate – Trennungsangst ist entwicklungstypisch)
- Differenzierte Betrachtung – kein vorschnelles Labeln des Bindungstyps

Aufgabe 2: Partizipation und Kinderrechte (15 Punkte)

In deiner altersgemischten Gruppe (4–6 Jahre) findet wöchentlich ein Kinderrat statt. Nächste Woche feiert der fünfjährige Paul Geburtstag in der Kita. Im Kinderrat schlägt die sechsjährige Mila vor: „Ich finde, Jonas soll nicht zu Pauls Geburtstagsfeier kommen dürfen, weil er letzte Woche mein Bild zerrissen hat.“ Mehrere Kinder stimmen zu. Es kommt zur Abstimmung: Neun von dreizehn Kindern stimmen dafür, Jonas auszuschließen. Jonas sitzt dabei und weint leise. Paul sagt unsicher: „Aber Jonas ist mein Freund ...“

1. Analysiere die Situation aus der Perspektive der **Partizipation** (Stufenmodell) und der **Kinderrechte** (UN-KRK). Wo liegen die Grenzen der Partizipation? (6 Punkte)
2. Beschreibe konkret und wörtlich, wie du als Fachkraft in dieser Situation reagieren würdest. (5 Punkte)
3. Erörtere, was die Gruppe aus dieser Situation über **Demokratie und Minderheitenschutz** lernen kann. (4 Punkte)

Musterlösung

Die Situation offenbart ein grundlegendes Spannungsverhältnis zwischen Partizipation und Kinderrechten, das für die pädagogische Arbeit von zentraler Bedeutung ist. Im

Stufenmodell der Partizipation (nach Schröder) bewegt sich der Kinderrat auf der Stufe des Mitbestimmens – Kinder entscheiden gleichberechtigt mit. Dies ist grundsätzlich eine hohe und wünschenswerte Partizipationsstufe. Allerdings stoßen Partizipationsrechte dort an ihre Grenze, wo die **Rechte anderer** verletzt werden. Artikel 2 der UN-

Kinderrechtskonvention garantiert das Recht auf Nichtdiskriminierung, Artikel 31 das Recht auf Teilhabe an Spiel und Freizeit. Der Ausschluss von Jonas aus der Geburtstagsfeier würde sein individuelles Recht auf Teilhabe verletzen – und kein Mehrheitsbeschluss kann ein solches individuelles Recht außer Kraft setzen. Partizipation bedeutet eben nicht „die Mehrheit entscheidet alles“, sondern schließt den Schutz von Minderheiten und individuellen Rechten ein.

Als Fachkraft würde ich die Abstimmung freundlich, aber klar unterbrechen und in etwa Folgendes sagen: „Stopp, ich möchte kurz etwas Wichtiges sagen. Ich finde es toll, dass ihr euch traut, eure Meinung zu sagen, und dass ihr den Kinderrat ernst nehmt. Aber es gibt eine Regel, die für alle gilt, auch für den Kinderrat: In unserer Kita hat jedes Kind das Recht, dabei zu sein. Das ist kein Vorschlag, über den wir abstimmen können – das ist ein Recht, so wie jedes von euch das Recht hat, bei Festen dabei zu sein. Stellt euch vor, jemand würde darüber abstimmen, dass ihr nicht zu eurem eigenen Geburtstag kommt – wie würdet ihr euch fühlen?“ Dann würde ich Jonas direkt ansprechen und ihm signalisieren: „Jonas, du gehörst zu unserer Gruppe und du wirst bei Pauls Feier dabei sein.“ Anschließend würde ich das eigentliche Problem aufgreifen, das hinter Milas Vorschlag steht: „Mila, ich höre, dass du immer noch traurig und wütend bist, weil Jonas dein Bild zerrissen hat. Das ist ein wichtiges Thema. Lasst uns darüber sprechen, wie wir das lösen können.“ So wird aus dem Ausschlussversuch ein Gespräch über Konflikte, Gefühle und Lösungen.

Die Lerngelegenheit, die diese Situation für die Gruppe bietet, ist außerordentlich wertvoll. Die Kinder können erfahren, dass Demokratie mehr ist als Abstimmung und Mehrheitsentscheid. Demokratie beinhaltet auch den Schutz der Rechte von Einzelnen und Minderheiten. Selbst wenn eine große Mehrheit etwas beschließt, darf dieser Beschluss nicht die grundlegenden Rechte eines einzelnen Menschen verletzen. Dies ist ein anspruchsvolles, aber altersangemessenes Konzept, das über konkrete Erfahrungen wie diese besser gelernt wird als über abstrakte Belehrungen. Gleichzeitig lernen die Kinder, dass ihre Gefühle – Milas Ärger, Jonas' Trauer, Pauls Unsicherheit – alle berechtigt sind und dass es Wege gibt, Konflikte zu lösen, ohne jemanden auszuschließen. Die Fachkraft kann in den folgenden Tagen das Thema vertiefen, etwa durch Bilderbücher über Ausgrenzung und Zusammenhalt oder durch ein Gespräch im Morgenkreis über die Frage: „Was bedeutet es, fair zu sein?“ So wird aus einer schwierigen Situation eine demokratische Bildungsgelegenheit, die den Kindern länger im Gedächtnis bleibt als jede geplante Lektion.

Bewertungskriterien

- Korrekte Darstellung des Stufenmodells der Partizipation und der relevanten Kinderrechte (Art. 2, Art. 31 UN-KRK) (6 Punkte)
- Konkrete, möglichst wörtliche Reaktion, die sowohl den Ausschluss unterbindet als auch die Gefühle aller Kinder ernst nimmt (5 Punkte)
- Reflexion über demokratische Bildung und Minderheitenschutz auf altersangemessenem Niveau (4 Punkte)
- Keine bloße Unterdrückung des Konflikts, sondern Aufgreifen des eigentlichen Problems
- Würde und Rechte aller beteiligten Kinder werden gewahrt

Aufgabe 3: Gruppenkonflikt und Tuckman (20 Punkte)

In deiner Kindergartengruppe streiten die fünfjährigen Kinder Luca und Emma seit Wochen um die „Chefrolle“. Beide wollen im Freispiel bestimmen, was gespielt wird, und versuchen, die anderen Kinder auf ihre Seite zu ziehen. Die Gruppe hat sich in zwei „Lager“ gespalten. Kinder, die sich keinem Lager anschließen wollen, werden von beiden Seiten unter Druck gesetzt. Die dreijährige Sofia weint häufig, weil sie sich ausgeschlossen fühlt. Du hörst, wie Luca zu einem anderen Kind sagt: „Wenn du mit Emma spielst, bist du nicht mehr mein Freund.“

1. Analysiere die Gruppendynamik mithilfe des **Phasenmodells nach Tuckman**. In welcher Phase befindet sich die Gruppe, und warum? (6 Punkte)
2. Analysiere die **Rollen** der beteiligten Kinder (Luca, Emma, Sofia und die „Lager“-Kinder) mithilfe gruppenpädagogischer Konzepte. (6 Punkte)
3. Entwickle einen konkreten **Maßnahmenplan** mit mindestens vier pädagogischen Interventionen, die sowohl den akuten Konflikt als auch die längerfristige Gruppenentwicklung adressieren. (8 Punkte)

Musterlösung

Die Gruppendynamik lässt sich eindeutig der **Storming-Phase** im Phasenmodell nach Bruce Tuckman (1965) zuordnen. In dieser Phase werden Machtverhältnisse und Rollen innerhalb der Gruppe ausgehandelt, was zwangsläufig zu Konflikten führt. Luca und Emma befinden sich in einem typischen Machtkampf um die Führungsrolle, wobei beide versuchen, Allianzen zu bilden und die Gruppenmitglieder auf ihre Seite zu ziehen. Kennzeichnend für die Storming-Phase ist, dass Konflikte offen ausgetragen werden, Untergruppen (Cliquen) entstehen und die Gruppenkohäsion temporär abnimmt. Dies ist entwicklungspsychologisch und gruppendynamisch ein normaler und notwendiger Prozess – vorausgesetzt, er wird pädagogisch begleitet. Ohne professionelle Unterstützung besteht die Gefahr, dass die Gruppe in der Storming-Phase verharrt und einzelne Kinder dauerhaft marginalisiert werden. Die Aufgabe der Fachkraft ist es, Konflikte nicht zu unterdrücken, aber dafür zu sorgen, dass sie konstruktiv verlaufen und kein Kind Schaden nimmt.

Die **Rollenanalyse** zeigt ein differenziertes Bild: Luca und Emma übernehmen jeweils die Rolle der **Anführer/innen**, die Spielideen vorgeben und Einfluss auf die Gruppenstruktur ausüben. Ihre Führungsansprüche sind an sich eine Ressource – sie zeigen Initiative, Gestaltungswillen und soziale Kompetenz. Problematisch wird es, wenn der Führungsanspruch in Manipulation und Erpressung umschlägt, wie Lucas Drohung „Wenn du mit Emma spielst, bist du nicht mehr mein Freund“ zeigt. Die Kinder, die sich einem Lager anschließen, befinden sich in der Rolle der **Mitläufer/innen** – sie folgen den Anführer/innen, um soziale Zugehörigkeit zu sichern, und vermeiden eigene Positionierungen aus Angst vor Ausgrenzung. Sofia nimmt die Rolle der **Außenseiterin** ein – als Dreijährige in einer Gruppe mit Fünfjährigen fehlen ihr sowohl die sprachlichen als auch die sozialen Mittel, um sich im Machtkampf zu positionieren. Ihr häufiges Weinen ist ein deutliches Signal, dass die Gruppendynamik ihre Bedürfnisse nicht berücksichtigt und sie unter der Situation leidet.

Der Maßnahmenplan sollte sowohl akute Interventionen als auch längerfristige gruppendynamische Strategien umfassen. Erstens ist eine **sofortige Intervention bei Lucas Drohung** erforderlich: Die Fachkraft benennt das Verhalten klar und grenzt es ein – „Luca, jedes Kind darf selbst entscheiden, mit wem es spielen möchte. Das ist eine Regel, die für alle gilt“ –, ohne Luca als Person abzuwerten. Zweitens sollte die Fachkraft **Einzelgespräche** mit Luca und Emma führen, in denen sie deren Führungswunsch wertschätzt („Ich sehe, dass du tolle Spielideen hast“) und gleichzeitig die Wirkung ihres Verhaltens auf andere Kinder sichtbar macht („Wenn du sagst, jemand darf nicht mitspielen, wird das Kind traurig. Wie würdest du dich fühlen?“). Drittens sollte die Fachkraft bewusst **Kooperationsspiele und Kleingruppenprojekte** initiieren, die neue Konstellationen ermöglichen und die Lagerbildung aufbrechen. Wenn Luca und Emma gemeinsam an einem Projekt arbeiten, in dem beide ihre Stärken einbringen können, kann aus Rivalität Kooperation entstehen. Viertens braucht **Sofia gezielte Unterstützung**: Die Fachkraft

achtet darauf, dass Sofia in Kleingruppen eingebunden wird, in denen sie sich sicher fühlt, und stärkt ihre Sichtbarkeit, indem sie Sofias Kompetenzen hervorhebt. Fünftens kann das Thema **Freundschaft und Fairness** im Morgenkreis aufgegriffen werden – etwa durch Bilderbücher über Streiten und Versöhnen oder durch die gemeinsame Erarbeitung von Gruppenregeln für den Umgang miteinander. Die Kinder sollten dabei nicht belehrt, sondern in einen Reflexionsprozess einbezogen werden. Sechstens sollte die Fachkraft die Gruppendynamik über mehrere Wochen **systematisch beobachten und dokumentieren**, um zu erkennen, ob die Interventionen wirken und ob die Gruppe beginnt, in die Norming-Phase überzugehen – erkennbar daran, dass gemeinsame Regeln akzeptiert, Kooperation häufiger wird und die Lagerbildung sich auflöst.

Bewertungskriterien

- Korrekte Einordnung in die Storming-Phase nach Tuckman mit Begründung (6 Punkte)
- Differenzierte Rollenanalyse aller beteiligten Kinder mit gruppenpädagogischen Fachbegriffen (6 Punkte)
- Mindestens vier konkrete, fachlich begründete Maßnahmen auf verschiedenen Ebenen (akut, längerfristig, Einzelkind, Gruppe) (8 Punkte)
- Verständnis, dass Konflikte in der Storming-Phase normal und notwendig sind
- Besondere Beachtung des schutzbedürftigen Kindes (Sofia)

Aufgabe 4: Transition Kita-Schule (15 Punkte)

Der sechsjährige Fabian kommt nächstes Jahr in die Schule. Fabian hat eine Sprachentwicklungsverzögerung und erhält seit einem Jahr logopädische Therapie. Er spricht in kurzen Sätzen, hat einen eingeschränkten Wortschatz und vermeidet Gesprächssituationen in der großen Gruppe. In der Kleingruppe ist er jedoch aufgeschlossen und zeigt großes Interesse an Naturphänomenen. Seine Mutter macht sich große Sorgen: „Wie soll er das in der Schule schaffen? Die anderen Kinder werden ihn auslachen. Vielleicht sollte er noch ein Jahr in der Kita bleiben.“

1. Beschreibe den Übergang Kita-Schule als **Transition nach Griebel/Niesel** auf den drei Ebenen (individuell, interaktional, kontextuell) und beziehe diese auf Fabians Situation. (6 Punkte)
2. Entwickle konkrete Maßnahmen zur **Übergangsgestaltung**, die Fabians spezifische Bedürfnisse berücksichtigen und seine Stärken einbeziehen. (5 Punkte)
3. Berate Fabians Mutter fachlich begründet zu ihrer Sorge. (4 Punkte)

Musterlösung

Der Übergang von der Kita in die Schule ist nach Wilfried Griebel und Renate Niesel eine Transition, die auf drei Ebenen gleichzeitig stattfindet und deshalb besonders anspruchsvoll ist. Auf der **individuellen Ebene** muss Fabian eine neue Identität entwickeln – vom „großen Kita-Kind“ zum „kleinen Schulkind“. Er muss mit Emotionen umgehen: möglicher Vorfremde, aber auch Angst vor dem Unbekannten und der Sorge, sprachlich nicht mithalten zu können. Sein Selbstkonzept wird auf die Probe gestellt, denn in der Schule werden sprachliche Kompetenzen stärker gefordert als in der Kita. Auf der **interaktionalen Ebene** verändern sich Fabians Beziehungen grundlegend: Er verliert seine vertrauten Bezugspersonen in der Kita und die ihm bekannte Kindergruppe, muss neue Beziehungen zu Lehrkräften und Mitschüler/innen aufbauen und sich in einer neuen Gruppendynamik positionieren. Gerade für ein Kind mit Sprachentwicklungsverzögerung ist dieser Beziehungsneuaufbau besonders herausfordernd, da sprachliche Kommunikation das zentrale Instrument zur Beziehungsgestaltung ist. Auf der **kontextuellen Ebene** wechselt Fabian von einer spielbasierten, flexiblen Institution in eine lernzielorientierte Institution mit festem Stundenplan, Leistungserwartungen und anderen Regeln. Die Anforderungen an konzentriertes Zuhören, mündliche Beteiligung und das Verstehen komplexer Anweisungen sind in der Schule deutlich höher als in der Kita.

Konkrete Maßnahmen zur Übergangsgestaltung sollten Fabians Stärken gezielt einbeziehen und seine Bedürfnisse berücksichtigen. Die Kita sollte eine **Kooperation mit der aufnehmenden Grundschule** etablieren, bei der Fabian die Schule mehrfach besuchen kann – idealerweise nicht nur im Rahmen eines einmaligen Schnuppertages, sondern in regelmäßigen Besuchen über mehrere Wochen, damit er die Räume, die Lehrkraft und möglicherweise künftige Klassenkameraden kennenlernen kann. Da Fabian in der Kleingruppe aufgeschlossen ist, sollte ein **Vorschulprojekt in einer kleinen Lerngruppe** angeboten werden, das seine Stärke im Bereich Naturphänomene aufgreift – etwa ein Forscherprojekt, bei dem die Kinder experimentieren und ihre Ergebnisse präsentieren. So kann Fabian Selbstwirksamkeit erleben und seine Sprachkompetenz in einem geschützten Rahmen erweitern. Ein **Übergangsportfolio**, das Fabians Stärken, Interessen und Lerngeschichten dokumentiert, sollte mit Einverständnis der Eltern an die Schule weitergegeben werden, damit die Lehrkraft Fabian von Anfang an als kompetentes Kind mit individuellen Bedürfnissen wahrnehmen kann. Die **logopädische Therapie** sollte über den Übergang hinaus weitergeführt werden, und die Kita sollte einen Informationsaustausch zwischen Logopädin und Schule anregen, damit die sprachliche Förderung nahtlos weitergehen kann. Schließlich sollte mit Fabian ein **persönliches Abschiedsritual** gestaltet werden, das seinen Abschied von der Kita würdigt und seinen Übergang feiert, um positive Emotionen mit dem Wechsel zu verbinden.

In der Beratung von Fabians Mutter würde ich zunächst ihre Sorge ernst nehmen und validieren: Es ist nachvollziehbar, dass sie sich um Fabians sprachliche Entwicklung im

schulischen Kontext Sorgen macht. Dann würde ich fachlich einordnen: Schulreife ist kein Zustand, den ein Kind erreichen muss, bevor es eingeschult wird – vielmehr ist es die Aufgabe der Schule, sich auf die unterschiedlichen Voraussetzungen der Kinder einzustellen. Ein zusätzliches Kita-Jahr löst die sprachliche Verzögerung nicht – es verzögert lediglich den Übergang und kann dazu führen, dass Fabian sich in der Kita nicht mehr gefordert fühlt, während seine Altersgenossen bereits in der Schule sind. Ich würde Fabians Stärken hervorheben: sein Interesse an Naturphänomenen, seine Aufgeschlossenheit in der Kleingruppe, seine bereits laufende logopädische Unterstützung. Und ich würde konkrete Schritte vorschlagen: ein gemeinsames Gespräch mit der künftigen Lehrkraft, um Fabians Bedürfnisse frühzeitig zu kommunizieren, die Fortsetzung der Logopädie und die Möglichkeit eines Nachteilsausgleichs in der Schule, falls erforderlich.

Bewertungskriterien

- Korrekte Darstellung des Transitionsmodells nach Griebel/Niesel auf allen drei Ebenen mit Bezug auf Fabians Situation (6 Punkte)
- Konkrete, differenzierte Maßnahmen, die sowohl Fabians Förderbedarf als auch seine Stärken berücksichtigen (5 Punkte)
- Empathische, fachlich fundierte Elternberatung, die weder bagatellisiert noch dramatisiert (4 Punkte)
- Ressourcenorientierung statt Defizitorientierung
- Einbeziehung der Kooperationsebene (Kita-Schule-Therapie-Eltern)