



FACHSCHULE FÜR SOZIALPÄDAGOGIK

Abschlussprüfung Sommer 2018

Schwerpunktthemen für die schulübergreifenden schriftlichen
Prüfungsaufgaben für die Fächer

Sprache und Kommunikation
Entwicklung und Bildung
Gesellschaft, Organisation und Recht

Inhaltsverzeichnis

	Seite
Allgemeine Regelungen und Verfahren	3
Verfahren zur Vorbereitung der schulübergreifenden Aufgabenstellung	4
Anforderungsbereiche	5
Liste der Arbeitsaufträge (Operatoren)	7
Sprache und Kommunikation	9
Entwicklung und Bildung	12
Gesellschaft, Organisation und Recht	14

Juli 2016 / September 2017

Allgemeine Regelungen

Seit dem Prüfungsdurchgang im Sommer 2008 erhalten die Schülerinnen und Schüler der Hamburger Fachschulen für Sozialpädagogik schulübergreifend erstellte Prüfungsaufgaben für die schriftliche Abschlussprüfung in den drei Klausurfächern.

Die schulübergreifende Aufgabenstellung in der schriftlichen Prüfung ist Bestandteil der Standard- und Qualitätssicherung schulischer Arbeit. Verbindlichkeit und Vergleichbarkeit der Unterrichts- und Prüfungsleistungen sind Qualitätsmerkmale der Fachschulen für Sozialpädagogik in Hamburg:

- Einheitliche Standards für Unterricht und Abschlüsse der Schulen werden gesichert.
- Die in den einzelnen Schulen erbrachten Lernleistungen werden durch Evaluation der schulischen Arbeit vergleichbar.
- Die Qualität des Unterrichts wird angehoben, die Fächer werden didaktisch weiterentwickelt.
- Die Qualität der Abschlussqualifikation in der Erzieherausbildung wird gesichert.
- Die Lehrkräfte werden im Bereich der Erstellung der Prüfungsaufgaben entlastet.

Die schriftliche Abschlussprüfung mit schulübergreifender Aufgabenstellung erstreckt sich auf die Fächer:

- **Sprache und Kommunikation**
- **Entwicklung und Bildung** oder **Gesellschaft, Organisation, Recht**

Schulübergreifende Aufgabenstellungen für die Facharbeit im Fach „Sozialpädagogisches Handeln“ und für die mündlichen Prüfungen sind nicht vorgesehen.

Verfahren zur Vorbereitung der schulübergreifenden Aufgabenstellung

Festlegung der Themenschwerpunkte

In diesem Heft erhalten Sie für den dreijährigen Bildungsgang mit dem Ziel „Staatlich anerkannte Erzieherin“ bzw. „Staatlich anerkannter Erzieher“, der am 1. August 2015 begonnen hat, die Angaben über die Schwerpunkte, auf die sich die schulübergreifenden Aufgabenstellungen des Jahres 2018 beziehen werden. Die Themenschwerpunkte sind Eingrenzungen und Konkretisierungen der im Bildungsplan enthaltenen Fächer und Lernfelder. Weiterhin gibt es Literaturhinweise, wobei in der Regel für die Erarbeitung des Themas zwischen verbindlicher Lektüre und weiterführenden Hinweisen unterschieden wird.

Erstellung von Aufgaben

Die Prüfungsaufgaben werden von bewährten und zur Verschwiegenheit verpflichteten Fachlehrerinnen und Fachlehrern aus den Schulen entworfen und anschließend durch das Hamburger Institut für Berufliche Bildung geprüft und genehmigt.

Organisation

- Die Schülerinnen und Schüler treffen die Wahl zwischen den Prüfungsfächern „Entwicklung und Bildung“ sowie „Gesellschaft, Organisation, Recht“ in dem Semester, an dessen Ende die schriftlichen Prüfungen stattfinden. Für jedes Fach wird am Prüfungstag ein Aufgabensatz zur Bearbeitung vorgelegt.
- Am Prüfungstag für das Fach „Sprache und Kommunikation“ werden den Prüflingen zwei Aufgabensätze vorgelegt, von denen sie einen zur Bearbeitung auswählen.
- Die schriftliche Prüfung in den einzelnen Prüfungsfächern findet an allen Schulen am selben Tag und zur selben Zeit statt.
- Für die Bearbeitung der Prüfungsaufgaben stehen jeweils vier Zeitstunden zur Verfügung.
- Die Schulen werden rechtzeitig vorher mit den erforderlichen Aufgabensätzen und Prüfungsunterlagen ausgestattet. Für die Korrektur erhalten die Lehrkräfte Erwartungshorizonte und Bewertungshinweise.

Rechtliche Regelungen

Es gelten die Regelungen, die in der APO-AT vom 7. August 2000, in der APO-FSH vom 16. Juli 2002 und in der Handreichung für Prüfungen in den Vollzeitformen der beruflichen Schulen vom Februar 2010 aufgeführt sind.

Anforderungsbereiche

Die Anforderungen in der Prüfung unterscheiden sich nach der Art, der Komplexität und dem Grad der Selbstständigkeit der geforderten Leistung; sie verlangen unterschiedliche Arbeitsweisen. Zur Erhöhung der Transparenz und Vergleichbarkeit lassen sich drei Anforderungsbereiche beschreiben, ohne dass diese in der Praxis der Aufgabenstellung immer scharf voneinander getrennt werden können. Daher ergeben sich Überschneidungen bei der Zuordnung der Teilaufgaben zu den Anforderungsbereichen. Im Laufe der Ausbildung soll die Fähigkeit erworben werden, zu erkennen, auf welcher Ebene gemäß der Aufgabenstellung gearbeitet werden muss.

Die zentralen Aufgaben der schriftlichen Prüfung ermöglichen Leistungen in allen drei Anforderungsbereichen, dabei liegt der Schwerpunkt im Anforderungsbereich II. „Gute“ oder „sehr gute“ Leistungen setzen angemessene Ergebnisse auch im Anforderungsbereich III voraus. „Ausreichende“ Leistungen setzen Leistungen im Anforderungsbereich I und teilweise im Anforderungsbereich II voraus.

Anforderungsbereich I (Reproduktion)

Der Anforderungsbereich I umfasst die Wiedergabe von Sachverhalten und Kenntnissen im gelernten Zusammenhang (Reproduktion) sowie die Beschreibung und Anwendung geübter Arbeitstechniken und Verfahrensweisen in einem wiederholenden Zusammenhang.

Das bedeutet zum Beispiel:

- Inhalte von Texten wiedergeben
- Im Unterricht behandelte Ansätze und Maßnahmen in pädagogischen Handlungsfeldern darstellen
- Theorien darstellen
- Im Unterricht behandelte Begriffe erläutern

Anforderungsbereich II (Reorganisation und Transfer)

Der Anforderungsbereich II umfasst das selbstständige Auswählen, Anordnen, Verarbeiten und Darstellen bekannter Sachverhalte unter vorgegebenen Gesichtspunkten in einem durch Übung bekannten Zusammenhang und das selbstständige Übertragen und Anwenden des Gelernten auf vergleichbare neue Zusammenhänge und Sachverhalte.

Das bedeutet zum Beispiel:

- Den Inhalt eines bisher nicht bekannten, komplexen, berufsbezogenen Textes oder einen umfassenden fachspezifischen Sachverhalt in eigenständiger Form wiedergeben und ihn dabei zusammenfassen
- Die Struktur eines Textes erfassen
- Die Argumentation eines Textes beschreiben
- Generalisierende Aussagen konkretisieren
- Wortschatz, Satzbau und poetische / stilistische / rhetorische Mittel eines Textes beschreiben und auf ihre Funktion und Wirkung hin untersuchen
- Erlernte Untersuchungsmethoden auf vergleichbare neue Gegenstände anwenden
- Konkrete Aussagen angemessen abstrahieren
- Begründete Folgerungen aus Analysen und Erörterungen ziehen
- Strukturen (der Kommunikation) erkennen und beschreiben
- Sprachverwendung in pragmatischen Texten erkennen und beschreiben
- Fachspezifische Verfahren im Umgang mit Texten reflektiert und produktiv anwenden
- Eine Argumentation funktionsgerecht gliedern

- Eine angemessene Stilebene / Kommunikationsform (differenzierte und klare Darstellungsweise) wählen
- Text-Bild-Ton-Beziehungen in ihrer wechselseitigen Wirkung erkennen (zum Beispiel im Lernfeld 10, „Kinder- und Jugendliteratur“, in dem auch Hörspiele und Kinderfilme behandelt werden)

Anforderungsbereich III (Problemlösendes Denken)

Der Anforderungsbereich III umfasst das zielgerichtete Verarbeiten komplexer Sachverhalte mit dem Ziel, zu selbstständigen Lösungen, Gestaltungen oder Deutungen, Folgerungen, Begründungen und Wertungen zu gelangen. Dabei müssen die zur Bewältigung der Aufgabe geeigneten Arbeitstechniken und Verfahren selbstständig ausgewählt, in einer neuen Problemstellung angewendet und das eigene Vorgehen beurteilt werden.

Das bedeutet:

- Die Wirkungsmöglichkeiten eines Textes beurteilen
- Beziehungen herstellen, z.B. in einem Text vertretene Positionen in umfassendere theoretische Zusammenhänge einordnen
- Argumentationsstrategien erkennen und werten
- Aus den Ergebnissen einer Texterschließung oder Erörterung begründete Schlüsse ziehen
- Bei gestalterischen Aufgaben selbstständige und zugleich textangemessene Lösungen erarbeiten und (unter selbst gewählten Gesichtspunkten) reflektieren
- Fachspezifische Sachverhalte erörtern, ein eigenes Urteil gewinnen und argumentativ vertreten
- Ästhetische Qualität bewerten
- Eine Darstellung eigenständig strukturieren

Allgemeine Anforderungen:

Zusätzlich zu den Anforderungen, die sich aus der Themenformulierung ergeben, sollen hinsichtlich Aufbau und Inhalt sowie Ausdruck und Sprachrichtigkeit folgende Kriterien erfüllt sein:

- Sich einer verständlichen und sachangemessenen Ausdrucksweise bedienen
- Eine aufgabengemäße Stilebene wählen
- Fachbegriffe richtig verwenden
- Eigene Wertungen begründen
- Gedanken folgerichtig darstellen
- Begründungszusammenhänge herstellen; zwischen Thesen, Argumenten und Beispielen unterscheiden
- Ergebnisse durch funktionsgerechtes Zitieren absichern
- Normgerecht schreiben im Hinblick auf Rechtschreibung, Grammatik, Satzbau und Zeichensetzung

Liste der Operatoren

Zentrale Prüfungsaufgaben müssen hinsichtlich des Arbeitsauftrages und der erwarteten Leistung eindeutig formuliert sein. Die in den schriftlichen Aufgaben verwendeten Operatoren (Arbeitsaufträge) werden in der folgenden Tabelle definiert und inhaltlich gefüllt. Entsprechende Formulierungen in den Klausuren der vorangegangenen Semester sind ein wichtiger Teil der Vorbereitung auf die Prüfung.

Neben Definitionen und Beispielen enthält die Tabelle auch Zuordnungen zu Anforderungsbereichen. Die konkrete Zuordnung kann auch vom Kontext der Aufgabenstellung abhängen. Eine scharfe Trennung der Anforderungsbereiche ist nicht immer möglich.

Operatoren	Erklärung / Ziel der Anweisung	Beispiele
nennen (I)	Ohne nähere Erläuterungen aufzählen	Nennen Sie einige Sprachförderkonzepte. Nennen Sie wesentliche rhetorische Mittel.
beschreiben (I – II)	Sachverhalte und Zusammenhänge (evtl. mit Materialbezug) in eigenen Worten sachlich wiedergeben	Beschreiben Sie das Beobachtungsverfahren SISMIK.
Darstellen (I – II)	Einen erkannten Zusammenhang oder Sachverhalt strukturiert wiedergeben.	Stellen Sie die Argumentationsstrategie des Verfassers dar.
zusammenfassen (I – II)	Wesentliche Aussagen komprimiert und strukturiert wiedergeben	Geben Sie den Inhalt des Textes wieder. Fassen Sie Ihre Untersuchungsergebnisse zusammen.
einordnen (I – II)	Mit erläuternden Hinweisen in einen genannten Zusammenhang einfügen	Ordnen Sie die Aussagen zur Sprachförderung einem Sprachförderkonzept zu. Ordnen Sie das genannte Kapitel in den Handlungszusammenhang des Romans ein.
erschließen (II)	Etwas Neues oder nicht explizit formuliertes durch Schlussfolgerungen aus etwas Bekanntem herleiten/ermitteln	Erschließen Sie aus der Szene die Vorgeschichte der Familie.
erläutern (II)	Nachvollziehbar und verständlich veranschaulichen	Erläutern Sie die Bedeutung von Fingerspielen für die Sprachförderung.
analysieren (II – III)	Unter gezielten Fragestellungen Elemente, Strukturmerkmale und Zusammenhänge herausarbeiten und die Ergebnisse darstellen	Analysieren Sie den Romananfang unter den Gesichtspunkten der Erzählperspektive und der Figurenkonstellation.
in Beziehung setzen (II – III)	Zusammenhänge unter vorgegebenen oder selbst gewählten Gesichtspunkten begründet herstellen	Setzen Sie Sprachfördermaßnahmen der Kita XYZ in Bezug zum Konzept der ganzheitlichen Sprachförderung.
vergleichen (II – III)	Nach vorgegebenen oder selbst gewählten Gesichtspunkten Gemeinsamkeiten, Ähnlichkeiten und Unterschiede ermitteln und darstellen	Vergleichen Sie die Beobachtungsverfahren SISMIK und HAVAS unter dem Gesichtspunkt der Praktikabilität.
begründen (II – III)	eine Meinung, Argumentation, Wertung methodisch korrekt und sachlich fundiert durch Belege, Beispiele absichern	... und begründen Sie Ihre Auffassung.

Operatoren	Erklärung / Ziel der Anweisung	Beispiele
Beurteilen, bewerten, Stellung nehmen (III)	Zu einem Sachverhalt ein selbstständiges Urteil unter Verwendung von Fachwissen und Fachmethoden auf Grund von ausgewiesenen Kriterien formulieren und begründen	Beurteilen Sie traditionelle Kinderverse eigener Auswahl hinsichtlich ihres Sprachförderpotentials. Bewerten Sie das Verhalten der Figur am Ende der Romanhandlung.
auseinandersetzen mit ... (III)	Nach ausgewiesenen Kriterien ein begründetes eigenes Urteil zu einem dargestellten Sachverhalt und / oder zur Art der Darstellung entwickeln	Setzen Sie sich mit der Auffassung des Autors zu einer gesellschaftlichen Erscheinung auseinander.
überprüfen (III)	Die Darstellung eines Sachverhaltes ausgewiesenen Kriterien gegenüberstellen und zu einem Urteil gelangen	Überprüfen Sie, ob die vorgestellten Maßnahmen geeignet sind, Kinder sprachlich zu fördern.
erörtern (III)	Ein Problem erkennen und darstellen, unterschiedliche Positionen einander gegenüberstellen, eine Schlussfolgerung erarbeiten und darstellen <u>oder:</u> Ein Beurteilungs- oder Bewertungsproblem erkennen und darstellen, unterschiedliche Positionen sowie Pro- und Kontra-Argumente abwägen und eine Schlussfolgerung erarbeiten und vertreten	Erörtern Sie die Frage, ob die Romanfigur X angemessen gehandelt hat. Erörtern Sie einen pädagogischen Zielkonflikt.
interpretieren (III)	Ein komplexeres Textverständnis nachvollziehbar darstellen: auf der Basis methodisch reflektierten Deutens von textimmanenten und ggf. textexternen Elementen und Strukturen zu einer resümierenden Gesamtdeutung über einen Text oder einen Textteil kommen	Interpretieren Sie das 8. Kapitel aus dem Roman XYZ vor dem Hintergrund des gesamten Romangeschehens.
entwerfen, entwickeln (III)	Auf einer Basis ein zukünftiges Konzept in seinen wesentlichen Zügen planen und darstellen	Entwerfen Sie eine mögliche Fortsetzung der Erzählung.
gestalten (III)	Ein Konzept nach ausgewiesenen Kriterien sprachlich oder visualisierend ausführen	Gestalten Sie einen Elternbrief für einen Informationsabend zum Thema Wortschatzförderung.

Sprache und Kommunikation

Themenschwerpunkt I - Literarischer Bereich: Kriminalliteratur für Kinder und Jugendliche

Basiskompetenzen:

Die Prüflinge

- verfügen über Kenntnisse bezüglich des Genres Krimi und können diese Kenntnisse auf die Literaturbeispiele anwenden.
- kennen Funktionen von Kriminalliteratur und können sie erläutern.
- können beispielhaft die Werke aus unterschiedlichen Zeiten in Bezug auf Inhalt, Stil Sprache und die verschiedenen Settings vergleichen, die den Hintergrund für die Kriminalhandlung bilden.
- können die Kriminalliteratur für Kinder mit den Kriminalgeschichten vergleichen, die sich nicht explizit an eine bestimmte Zielgruppe richten.
- können die kindlichen Lebenswelten, wie sie sich in der Kriminalliteratur für Kinder widerspiegeln, beschreiben.
- sind in der Lage, zu erkennen, welche für Kinder relevanten Themen neben dem Kriminalfall im Buch Steinhöfels und in der Kurzgeschichte Faros von Bedeutung sind.
- sind in der Lage, Textteile zusammenfassend wiederzugeben.
- können Haupt- und Nebenfiguren charakterisieren und Figurenkonstellationen erstellen.
- können mit Hilfe von Fachvokabular die Erzähltechnik und die literarische Sprache analysieren.
- können vor dem Hintergrund ihrer Kenntnisse den Text bzw. Textelemente (Handlungselemente, Figuren, Symbole) analysieren.

Aufgaben können sich aus folgenden Aspekten ergeben:

1. Inhaltliche und formale Analyse des Werkes

Gegenstände sind dabei: Die Handlung, die Figuren/Charaktere, die Figurenkonstellationen, die Erzähltechnik (Tagebuchform), die Struktur/der Aufbau, insbesondere die Sprache: die Wortwahl, der Stil, der Satzbau, die Begriffsdefinitionen.

2. Das epische Genre des Krimis

Neben den großen Unterschieden zwischen Krimis aus verschiedenen Zeiten (hier: den klassischen englischen und amerikanischen Kriminalgeschichten vom Ende des 19. und aus der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts einerseits und den aktuellen Kinderbüchern von Andreas Steinhöfel andererseits) gibt es stets wiederkehrende typische Merkmale. Die Schülerinnen und Schüler arbeiten diese auch anhand theoretischer Überlegungen heraus und beziehen ihre eigenen Erfahrungen mit dem Genre ein.

3. Die Funktion des Krimis für die Leser, insbesondere junge Leser

Inwiefern der Krimi bestimmte Bedürfnisse erfüllt, kann anhand der ausgewählten Literatur beispielhaft nachvollzogen werden.

Weiterführend wären Vergleiche mit der Verfilmung des Buches von Steinhöfel möglich.

Verbindliche Literatur:

Primärliteratur:

Andreas Steinhöfel: Rico, Oskar und die Tieferschatten, Carlsen, Hamburg 2008

Eckhard Finckh, Hrsg.: Kriminalgeschichten, Texte und Materialien für den Unterricht, Reclam, Stuttgart 1990

Marlene Faro: Delfi, in: Erich Weidinger: Stärker als die Angst, 10 Kurzkrimis, Obelisk Verlag, Innsbruck, Wien 2015, S. 89-101

Andreas Seidler: Krimi – Hauptsache Spannung, in: Universität zu Köln, Institut für Deutsche Sprache und Literatur II, Boys & Books, Empfehlungen zur Leseförderung von Jungen, Internetauftritt, ohne Datum, S. 1-3

http://www.boysandbooks.de/fileadmin/templates/images/PDF/Erzaehlmuster_Krimi.pdf, Zugriff: 11.07.2016

Eckhard Finckh, Hrsg.: Arbeitstexte für den Unterricht, Theorie des Kriminalromans, Reclam, Stuttgart 1974, S. 12 – 15, 26 - 27, 50 – 54.

Michael Schlieben: Mord und Quote, in: ZEIT online, März 2007
<http://www.zeit.de/online/2007/11/krimiserie>

Carsten Germis: Krimis für Kinder, Wie kommt der Bösewicht ins Buch? Frankfurter Allgemeine Zeitung online, Mai 2009

<http://www.faz.net/aktuell/gesellschaft/jugend-schreibt/krimis-fuer-kinder-wie-kommt-der-boesewicht-ins-buch-1800835.html>

Weiterführend zu empfehlen:

Andreas Steinhöfel, Rico, Oskar und das Herzgebreche, Carlsen, Hamburg 2009

Andreas Steinhöfel, Rico, Oskar und der Diebstahlstein, Carlsen, Hamburg 2011

Alle drei Bände wurden verfilmt (Rico, Oskar und die Tieferschatten 2014 von Neele Leana Vollmar, Rico, Oskar und das Herzgebreche 2015 von Wolfgang Groos und Rico, Oskar und der Diebstahlstein 2016 von Robert Marciniak)

Für die Arbeit mit Schülerinnen und Schülern, meist vorgeschlagen für Klasse 5 und 6 gibt es verschiedene Unterrichtsmaterialien und –konzepte für Rico, Oskar und die Tieferschatten. Diese Materialien können angehenden Erziehern ggf. einen Einblick in mögliche unterrichtliche Arbeit und den didaktischen Umgang mit der Lektüre verschaffen.

Carlsen in der Schule, Ideen für den Unterricht, Minimodell für die Klasse 5–6 „Rico, Oskar und die Tieferschatten“, Carlsen Verlag Hamburg

https://www.carlsen.de/sites/default/files/MM_Rico_21_11_12.pdf

Klett bietet einen Beitrag aus der Reihe deutsch.kompetent:
deutsch.kompetent – Stundenblätter, Andreas Steinhöfel: Rico, Oskar und die Tieferschatten, Kopiervorlagen, 6. Klasse

Eckhard Finckh, Hrsg, Arbeitstexte für den Unterricht, Theorie des Kriminalromans, Reclam, Stuttgart 1974

Günter Lange, Hrsg, Vorwort, in: Texte und Materialien für den Unterricht, Deutsche Kriminalgeschichten der Gegenwart, Reclam, Stuttgart 1990,

Sprache und Kommunikation

Themenschwerpunkt II: Sprachförderliches Verhalten von Erzieher*innen in Kindertageseinrichtungen zur Unterstützung der Sprachentwicklung von Kindern

Basiskompetenzen:

1. Die Prüflinge kennen die verschiedenen Sprachebenen und wissen, dass durch eine sprachanregende Umgebung im Alltag die Sprachkompetenz der Kinder auf allen Ebenen gefördert werden kann.
 - phonetisch-phonologische Ebene
 - morphologisch-syntaktische Ebene
 - semantisch-lexikalische Ebene
 - pragmatisch-kommunikative Ebene
2. Die Prüflinge wissen, dass für eine gezielte Sprachförderung einer bestimmten Sprachebene spezielle Fördermaßnahmen erforderlich sein können und sind in der Lage, hierfür Beispiele zu nennen.
3. Die Prüflinge kennen den Verlauf des Spracherwerbs bis zum Alter von fünf Jahren und können die Entwicklung von Aussprache, Wortschatz, Grammatik und Kommunikationsfähigkeit den einzelnen Sprachebenen und Entwicklungsschritten zuordnen und daraus Sprachentwicklungsverzögerungen ableiten bzw. erkennen.
4. Die Prüflinge wissen, dass die Sprachentwicklung beim Kind kein isolierter Prozess, sondern mit der Entwicklung in anderen Bereichen verknüpft ist. Sie erkennen Interdependenzen, die sich gegebenenfalls förderlich oder hemmend auf die Sprachentwicklung auswirken können:
 - Biologische Faktoren
 - Sprache und Wahrnehmung
 - Sprache und Bewegung
 - Emotionale Faktoren
 - Soziale Faktoren
5. Die Prüflinge verfügen über ein vertieftes Wissen bezüglich von Förderprinzipien und –strategien, die im Alltag der Kita und in der Familie berücksichtigt werden sollten und können hierfür vielfältige und situativ angemessene Beispiele anführen:
 - Förderprinzipien (z.B. sprachbegleitendes Handeln, Dialogorientierung)
 - Förderstrategien (z.B. stützende Sprache, korrekatives Feedback)
 - Förderung der Kommunikationskompetenz
6. Die Prüflinge können anhand der Tagesstruktur einer Kita Vorschläge für sprachanregendes und sprachbildendes Verhalten der Erzieherinnen und Erzieher entwickeln, das sich am Tagesablauf orientiert (z.B. Morgenkreis, Wickeln, Literacy)
7. Die Prüflinge sind in der Lage, ihr eigenes Sprachverhalten anhand entsprechender Kriterien zu reflektieren und dieses ggf. zu korrigieren.
- und wissen, dass in der Sprachförderung jeweils eine dieser Ebenen gezielt im Fokus stehen kann.

Mögliche Aufgabenformate

1. Darstellung fachwissenschaftlicher Inhalte
2. Analyse kindlicher Kompetenzen im Hinblick auf eine altersangemessene Sprachentwicklung.
3. Auswahl und Begründung alters- und situationsgerechter Förderprinzipien und –strategien für beispielhafte Praxissituationen.
4. Entwicklung von Verhaltensanregungen für Eltern für eine altersentsprechende sprachanregende Erziehung in der Familie.
5. Entwicklung von Konzepten/Vorschlägen für sprachanregende/sprachförderliche Aktivitäten/Handlungen im Kita Alltag.
6. Darstellung, Entwicklung und Beurteilung von eigenen sprachförderlichen / sprachanregenden Aktivitäten im Kita-Alltag.

Verbindliche Literatur:

Giel, Barbara: Sprach- und Kommunikationsförderung bei Kindern mit Down-Syndrom, 2015 Idstein, Schulz-Kirchner Verlag, S. 10

Haid, Andrea: Haid, Andrea: Kindlicher Spracherwerb, 2012 Universität Wien, Institut für Sprachwissenschaft, S. 12 - 15
http://www.shlr.ch/media/downloads_sal/broschüre%20einsprachig%202012%20web.pdf,
Zugriff: 22.6.2016

Hellrung, Uta: Sprachentwicklung und Sprachförderung, 2002 Freiburg, Herder Verlag; S. 51-54, 84-89

Iven, Claudia: Sprache in der Sozialpädagogik, 2012 Köln, Bildungsv Verlag eins , 3. Auflage, S.14 – 15, 44-52, 56-60, 62-65, 69, 74, 76-92

Jampert, Karin: Schlüsselsituation Sprache, 2002 Opladen, Vs Verlag für Sozialwissenschaften, S. 154-159

Jungmann, Tanja / Albers, Timm: Frühe sprachliche Bildung und Förderung, 2013 München, Ernst Reinhardt Verlag, S. 34-40, 60-62, 100-109

Krenz, Dr. Armin: Sprache als lebendiges Alltagserlebnis für Kinder und Erwachsene, Institut für angewandte Psychologie & Pädagogik (IFAP) Kiel, S. 3, 12- 14
http://www.win-future.de/downloads/sprache-als-lebendiges-alltagserlebnis_dr_armi.pdf Zugriff: 18.7.2016

Ruberg/Rothweiler/Koch-Jensen: Spracherwerb und sprachliche Bildung, 2013 Köln, Bildungsv Verlag eins, S. 128 - 129

Wendlandt, Wolfgang: Sprachstörungen im Kindesalter, 2006 Stuttgart, Thieme Verlag, S. 30 - 35

Entwicklung und Bildung

Themenschwerpunkt I: Sozialpädagogische Arbeit bei Traumatisierung von Kindern

Basiskompetenzen:

Traumapädagogik hat sich als eigenständige Fachdisziplin in der sozialpädagogischen Arbeit entwickelt. Das Thema „Traumatisierung“ zählt nicht mehr ausschließlich zum psychologisch-therapeutischen Arbeitsfeld.

Erkenntnisse aus der Trauma-, Hirn- und Bindungsforschung führen zu einem neuen Verstehen von Traumatisierung und den Möglichkeiten, in der sozialen und pädagogischen Arbeit stabilisierend und ressourcenorientiert unterstützen zu können. Hierbei geht es um die pädagogische Arbeit, nicht um Therapie.

Für die unterstützende Arbeit in einer Kindertagesstätte brauchen Erzieherinnen und Erzieher Kenntnisse darüber, was ein Trauma ist, sowie ein Trauma spezifisches Symptomverstehen.

Sie brauchen Kenntnisse darüber, wie Erfahrungen und traumatische Erlebnisse Spuren im Gehirn hinterlassen, die Persönlichkeit strukturieren und Lebensläufe determinieren.

Die Bedeutung von Risiko- und Schutzfaktoren ebenso wie die Bedeutung der Bindungsorientierung sind eine Grundlage für die pädagogische Arbeit bei Traumatisierung von Kindern.

Anhand der genannten theoretischen Ansätze ergeben sich in der Traumapädagogik geeignete Methoden im sozialpädagogischen Handeln: Die Kindertagesstätte ist als sicherer Ort zu gestalten. Eine bindungsorientierte sowie eine stabilisierende und ressourcenorientierte Pädagogik sind zu gewährleisten. Kompetenzen zur Selbstbemächtigung zu fördern, stellt ein weiteres Kernstück pädagogischen Handelns bei Traumatisierung von Kindern dar.

Verbindliche Literatur:

Ellerbrock, B., Petzold, H. G.: Traumatisierte Kinder. Einsatz der Traumapädagogik in der Kita, in: kindergarten heute 9 / 2014, S. 9-10

Hüther, G., Korritko, A., Wolfrum, G., Besser, L.: Neurobiologische Grundlagen der Herausbildung psychotraumabedingter Symptome. In: Trauma & Gewalt. Forschung und Praxisfelder, 2010, Heft 1. Klett – Cotta, Laudenbach, S. 19–21, S. 25-27

Scherwart, C., Friedrich, Dr. S.: Soziale und pädagogische Arbeit bei Traumatisierung. 2. Auflage, München 2014, S. 70–75, 85–88, 97-106

Bausum J., Besser, L. U., Kühn, M., Weiß, W. (Hrsg.): Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die Praxis. 3. Auflage, Weinheim und Basel 2013, darin:
Brisch, K. H.: „Schütze mich, damit ich mich finde“. Bindungspädagogik und Neuerung nach Traumata. S.150–155
Weiß, W.: Selbstbemächtigung – ein Kernstück der Traumapädagogik, S. 167-180

Wichtige weiterführende Literatur:

Scherwart, C., Friedrich, Dr. S.: Soziale und pädagogische Arbeit bei Traumatisierung. 2. Auflage, München 2014, S. 17–44, 50-68, 89 – 96, 107–119

Bausum. J., Besser, L. U., Kühn, M., Weiß, W. (Hrsg.): Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die Praxis. 3. Auflage, Weinheim und Basel 2013, S. 38 – 52, 150-164

Entwicklung und Bildung

Themenbereich II: Ressourcenorientierte Unterstützung von Identitätsbildungsprozessen im Jugendalter

Basiskompetenzen:

Im Jugendalter erreicht der Prozess der Sozialisation, verstanden als Auseinandersetzung mit den eigenen natürlichen Anlagen in Form von körperlichen und psychischen Grundmerkmalen einerseits und der sozialen und physikalischen Umwelt andererseits, eine besonders intensive Phase. Die Entwicklung der Ich-Identität ist dabei geprägt vom spannungsreichen Austarieren der Anforderungen von persönlicher Individuation und sozialer Integration. Die Bewältigung der sich daraus ergebenden Entwicklungsaufgaben in der Lebensphase Jugend beeinflusst den gesamten weiteren Lebensverlauf.

Um Jugendliche in der Auseinandersetzung mit diesen Entwicklungsaufgaben und somit in der Entfaltung ihrer Ich-Identität zu unterstützen, werden umfassende Kenntnisse über die Lebensphase der Adoleszenz benötigt. Erzieherinnen und Erzieher haben daher ein grundlegendes Verständnis von den Ausführungen Erik Eriksons zur Krise der Identität vs. Identitätsdiffusion und kennen vertiefende Aussagen Klaus Hurrelmanns zum Prozess der Sozialisation in der Adoleszenz. Sie können damit einhergehende Verhaltensweisen von Jugendlichen deuten und positiv konnotieren, um die Heranwachsenden für ihre personalen Ressourcen zu sensibilisieren. Erzieherinnen und Erzieher verfügen dabei über einen systemischen Blick und haben ein ausgeprägtes Bewusstsein für ihre Rolle als wichtige soziale Ressource zur Unterstützung der Identitätsbildungsprozesse in der Jugendphase in verschiedenen Arbeitsfeldern wie der Jugendhilfe und Schule.

Verbindliche Literatur:

Conzen, Peter (2010): Erik Erikson – Grundpositionen seines Werkes. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer GmbH, S. 81-85.

Witzlau, Claudia: Theorie der psychosozialen Entwicklung – Erik Erikson. In: Gartinger, Silvia; Janssen, Rolf (2014) (Hrsg.): Erzieherinnen und Erzieher. Professionelles Handeln im sozialpädagogischen Berufsfeld, Band 1, S. 402-403.

Hurrelmann, Klaus (2012): Lebensphase Jugend. Weinheim: Beltz Juventa, S. 27-41, 224-226, 230-232.

Winkelmann, Iris (2010): Ressourcenförderung in der stationären Jugendhilfe – Eine qualitative Untersuchung zur Umsetzung systemischer Konzepte, S. 51-55, 59-61.

Online-Ressource verfügbar unter: http://rosdok.uni-rostock.de/file/rosdok_disshab_0000000567/rosdok_derivate_0000004496/Dissertation_Winkelmann_2010.pdf [Stand: 15.05.2016]

Molnar, Alex; Lindquist, Barbara (2013): Verhaltensprobleme in der Schule. Dortmund: Borgmann Verlag modernes Lernen, S. 63-64, 79-82, 98-103, 115-119.

Weiterführende Literatur:

Erikson, Erik H. (1973): Identität und Lebenszyklus. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Taschenbuch Verlag, S. 106-114.

Hurrelmann, Klaus (2012): Lebensphase Jugend. Weinheim: Beltz Juventa, S. 232-245.

Gesellschaft, Organisation und Recht

Themenbereich I: Die Aufsichtspflicht in Kindertageseinrichtungen – rechtliche und pädagogische Perspektiven

Der Begriff der „Aufsichtspflicht“ verweist auf einen zentralen Bestandteil des beruflichen Handelns von Erzieher/innen, der durch das Zusammenwirken von teilweise widersprüchlichen rechtlichen und pädagogischen Anforderungen bestimmt wird. Durch die Beaufsichtigung sollen sowohl Kinder vor Schaden bewahrt als auch Dritte vor Schaden durch Kinder geschützt werden. Gleichzeitig ist eine vollständige Ausschaltung aller Risiken nicht vorstellbar. Die angemessene Gewährleistung von Sicherheit und Schutz ist nicht in Konkurrenz zur Realisierung von Erziehungszielen zu betrachten, sondern als ein notwendiger Teil ihrer Ermöglichung.

Eine professionelle Aufsichtsführung in der Kindertageseinrichtung kann nur gelingen, wenn der Schutzauftrag realisiert und vermeidbare Risiken minimiert werden ohne dabei das Recht auf eine freie Entfaltung der kindlichen Persönlichkeit zu verletzen.

Basiskompetenzen

Die Absolvent*innen können

- die berufliche Aufgabe der Aufsichtsführung in ihrem rechtlichen Rahmen nach dem BGB und SGB VIII verorten. Sie verfügen über Kenntnisse zu verschiedenen Formen der Aufsichtspflicht von Sorgeberechtigten und Erzieherinnen in Kindertageseinrichtungen.
- die grundlegenden Sicherheits- und Fürsorgeaspekte der Aufsichtsführung mit den pädagogischen Zielen einer demokratischen Erziehung (u.a. Förderung von Eigenverantwortung und Autonomie, Selbstständigkeit, Gemeinschaftsfähigkeit und Solidarität) verbinden.
- Umfang und Art der konkreten Aufsichtsführung mithilfe von Bestimmungsfaktoren begründet ausgestalten und kennen Prinzipien der Aufsichtsführung sowie Möglichkeiten, Kinder an der Entwicklung von Regeln im KiTa-Alltag zu beteiligen. Sie können Vorkehrungen im Rahmen ausgewählter Verkehrssicherungspflichten treffen.

Die Absolvent*innen

- kennen die rechtlichen Möglichkeiten und Konsequenzen der Delegation der Aufsicht und können eine Delegationsentscheidung unter Berücksichtigung der Situation und der Eignung der auszuwählenden Person(en) treffen.
- verfügen über Kenntnisse zu Beginn und Ende der Aufsichtspflicht der Kindertageseinrichtung und sind in der Lage, die Modalitäten einer rechtssicheren Übergabe der Aufsicht an die Sorgeberechtigten zu erläutern.
- verfügen über ein fundiertes Wissen darüber, für welche Gruppen von Kindern eine Aufsichtspflicht der Kindertageseinrichtung besteht.

Die Absolvent*innen können

- arbeitsrechtliche, zivil- und strafrechtliche Konsequenzen einer Aufsichtspflichtverletzung in Bezug auf die Voraussetzungen ihres Eintretens und möglichen Folgen für die Erzieherin/den Erzieher unterscheiden. Sie sind in der Lage, verschiedene Formen der Pflichtverletzung (Vorsatz und Fahrlässigkeit) zu differenzieren.
- die gesetzliche Unfallversicherung und die Haftpflichtversicherungen funktionell voneinander abgrenzen.

- den Umfang der in der Gesetzlichen Unfallversicherung versicherten Tätigkeiten, den Leistungsumfang und den eingeschlossenen Personenkreis beschreiben. Sie differenzieren Zweck, Umfang und die Ursachen für das Eintreten des Schadensfalles bei den verschiedenen Haftpflichtversicherungen und erkennen die berufliche Relevanz für Träger und Erzieher/innen.

Verbindliche Literatur:

Groner, Frank (2012): Aufsicht und Haftung bei Gast- und Schnupperkindern in der KiTa, in: KiTa aktuell Recht. Heft 1/2012. Carl Link Verlag. Köln/Kronach, S. 9-11. (3 Seiten)

Hundmeyer, Simon/Pimmer-Jüsten, Burghard (2015): Aufsichtspflicht in Kindertageseinrichtungen. Aufsichtspflicht, Haftung und Versicherungsschutz. 9. Auflage. Carl Link Verlag. Köln/Kronach, S. 11-12, 57-63 (9 Seiten)

Ihlenfeld, Lars/Klaus, Holger (2014): Rechte und Pflichten in der KiTa. Beltz Verlag. Weinheim/Basel, S.70-73 (4 Seiten)

Kindergarten Heute (2007): Basiswissen KiTa „Von Elternrecht bis Aufsichtspflicht – Rechtliche Grundlagen für die pädagogische Arbeit“. 3 Auflage., Herder Verlag. Freiburg im Breisgau, S.23-27, 32-35 (9 Seiten)

Prott, Roger (2015): Aufsichtspflicht – Rechtshandbuch für Erzieherinnen und Eltern. Verlag das netz. Weimar/Berlin, S. 76,77, 81-89, 175-183 (20 Seiten)

Vazquez, Julian (2013): Aufsichtspflicht und Arbeitsrecht. Mögliche Folgen bei Pflichtverletzung und praxisorientierte Hinweise, in: KiTa aktuell Recht. Heft 3/2013. Carl Link Verlag. Köln/Kronach. (5 Seiten)

Gesellschaft, Organisation und Recht

Themenbereich II: Gesellschaftliche Teilhabe und Chancengleichheit gewährleisten. - Inklusion als Aufgabe in der Kinder- und Jugendhilfe

Basiskompetenzen:

Inklusion ist eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe, die Chancengleichheit beinhaltet und eine umfassende Teilhabe zu geltendem Recht macht. Die Prüflinge kennen die gesetzlichen Verpflichtungen zur gesellschaftlichen Umsetzung. Sie können bedeutsame Aspekte der historischen Entstehung, u.a. die Ratifizierung der UN – Behindertenrechtskonvention im Jahre 2009, mit Zielperspektiven von Inklusion im Zusammenhang darstellen und erörtern. Sie kennen spezielle Interessensvertretungen für Menschen mit besonderem Förderbedarf und setzen sich mit deren Forderungen und Empfehlungen auseinander.

Die Prüflinge können differenziert Unterschiede im Prozess der Integration und Inklusion beschreiben und die vielfältigen Zielsetzungen den unterschiedlichen Aufgabenfeldern der Kinder- und Jugendhilfe zuordnen. Sie setzen sich kritisch mit Chancen und Risiken in den Bereichen auseinander.

Die Prüflinge sind sich über die besonderen Anforderungen an Fachkräfte im Rahmen der Umsetzung von Inklusion bewusst. Sie erkennen die Bedeutung, sowohl des gesamtgesellschaftlichen Umgangs mit Vielfalt (Diversity – Ansatz), als auch den Einfluss der eigenen Haltung und können diese reflektieren.

Sie verfügen über ein fundiertes Wissen im Bereich der konzeptionellen Voraussetzungen, der Rahmenbedingungen sowie Ressourcen, die für eine erfolgreiche Umsetzung von Inklusion benötigt werden. Sie erkennen Problemstellungen an Schnittstellen und bei Übergängen in ausgewählten Handlungsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe und können aus fachlicher Sicht Lösungsansätze skizzieren.

Verbindliche Literatur:

Birgit Lütje-Klose (2013): Inklusion in der Kinder- und Jugendhilfe. Deutsches Jugendinstitut: Kinder- und Jugendhilfe in neuer Verantwortung. Sachverständigenkommission des 14. Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.). München S. 9 - 46

http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/14-KJB-Expertise-Luetje-14-05.pdf, Stand: 07/2016

Bundesvereinigung Lebenshilfe (2012): Zusammenführung aller Leistungen für Kinder und Jugendliche im SGB VIII – sogenannte "Große Lösung". S. 5 -10.

<https://www.lebenshilfe.de/de/themen-recht/artikel/Grosse-Loesung.php>, Stand: 07/2016

Sigrid Arnade (2015): Von Inklusion und Empowerment. Deutsche Arbeitsgemeinschaft Selbsthilfegruppen (DAG SHG) e.V.: selbsthilfegruppenjahrbuch. S.176 -182. Gießen

<http://www.nakos.de/data/Fachpublikationen/2015/DAGSHG-Jahrbuch-15-Arnade.pdf>, Stand: 07/2016

Weiterführende Literatur:

Arbeitsgemeinschaft für Kinder und Jugendhilfe AGJ (2016) Vielfalt gestalten, Rechte für alle Kinder und Jugendlichen stärken!

https://www.agj.de/fileadmin/files/positionen/2016/Empfehlungen_Reformprozess_SGB_VIII.pdf

Hiltrud Loeken (2013): Inklusion als Aufgabe und Herausforderung für die Kinder- und Jugendhilfe. In: unsere Jugend, 65. Jg., S. 450 – 459, Basel

Timm Albers (2014): Inklusion in der Krippe: Mittendrin von Anfang an. ErzieherIn.de. Portal für Pädagogische Praxis (3 Seiten).

<http://www.erzieherin.de/inklusion-in-der-krippe.html>, Stand: 07/2016