



FACHSCHULE FÜR SOZIALPÄDAGOGIK

Schulübergreifende Abschlussprüfung Sommer 2019

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	14
Gesellschaft, Organisation und Recht	18

Juli 2017

Allgemeine Regelungen

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

Die zentrale 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 zentraler 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 2016 begonnen hat, die Angaben über die Schwerpunkte, auf die sich die schulübergreifenden Aufgabenstellungen des Jahres 2019 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 25. Juli 2000, in der APO-FSH vom 16. Juli 2002 und in der Handreichung für Prüfungen in den Vollzeitformen der beruflichen Schulen vom Juni 2016 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: Geschichten erzählen mit Kindern (LF 13)

Basiskompetenzen:

- Die Prüflinge verfügen über ein vertieftes Wissen zu der Kommunikationsform des Erzählens und erkennen die neue Oralität als zweite Säule der Literalität.
- Sie können die Besonderheiten einer Geschichte (z.B. Erzählschema, Strukturelemente) beschreiben.
- Sie kennen verschiedene Erzähltypen in ihrer Entwicklung in den unterschiedlichen Altersstufen.
- Sie erkennen die Relevanz des Erzählens als wichtigen Baustein für die Literalität und können zielgruppengerecht Stellung beziehen.
- Sie kennen verschiedene Umsetzungsmöglichkeiten des Erzählens mit Kindern in der Kita und der Grundschule und sind in der Lage diese zu erläutern und anzuwenden.
- Sie setzen sich mit den Voraussetzungen des Erzählens und des Schaffens einer Erzählkultur auseinander und sind in der Lage den Bedingungen entsprechende Aktivitäten zu planen, durchzuführen und zu reflektieren.

Verbindliche Literatur:

Apeltauer, Ernst (Hrsg.): Literalität und Spracherwerb. In: Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturvielfalt, 2003, Heft 32, S. 1-11 (leicht gekürzt).

Nentwig-Gesemann/ Nicolai: Erzählkultur (1). Voraussetzungen und Formen des Erzählens. In: Kindergarten heute, Heft 1/2011; 2/2011; 3/2011 (leicht gekürzt).

Merkel, Johannes: „Ich sage dir, was du erzählst“. Anregungen zum Erzählen und Erfinden von Geschichten im Kindergarten, IN: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik 2002, Heft 6, S. 7-10.

Merkel, Johannes: Gebildete Kindheit. Wie Selbstbildung mit Kindern gefördert wird. Handbuch der Bildungsarbeit im Elementarbereich, edition lumière, Bremen 2005, S. 204-225.

Rau, Marie-Luise: Literacy. Vom ersten Bilderbuch zum Erzählen, Lesen und Schreiben. Haupt Verlag, Berne 2009, S. 73-85.

Claussen, Claus: Die große Erzählwerkstatt für kleine Geschichtenerfinder. Das Praxispaket zur Entwicklung von Erzählkompetenz und Kreativität, Auer Verlag, Donauwörth 2015, S. 4-13.

Weiterführende Literatur:

Zu verschiedenen Erzählmethoden in der Grundschule siehe:

Claussen, Claus: Erzähl mal was! Erzählkompetenz in der Grundschule – Kreative Unterrichtsideen. Auer Verlag, Augsburg 2016.

Claussen, Claus: Die große Erzählwerkstatt für kleine Geschichtenerfinder. Das Praxispaket zur Entwicklung von Erzählkompetenz und Kreativität. Auer Verlag, Donauwörth 2015.

Geschichten erzählen nach und mit Bildern siehe:

Röckener, Andreas: Wie geht's weiter? Bilder und Geschichten zum Weiterspinnen. Moritz Verlag, Frankfurt am Main 2014.

Turkowski, Einar: Als die Häuser heimwärts schwebten, mixtvision Verlag, München 2012

Sprache und Kommunikation

Themenschwerpunkt II - Pragmatischer Bereich:

Sprachentwicklung und Sprachförderung von Kindern – Schwerpunkt: Phonetisch-phonologische Kompetenzen (LF 12)

Basiskompetenzen:

1. Die Prüflinge kennen die unterschiedlichen **Sprachebenen**, nämlich die phonetisch-phonologische Ebene, die semantisch-lexikalische Ebene und die morphologisch-syntaktische Ebene und wissen, dass in der Sprachförderung jeweils eine dieser Ebenen gezielt im Fokus stehen kann.
2. Sie können Unterschiede zwischen **Laut- und Schriftsprache** erläutern und wissen, dass sich Kinder in der Krippe und im Elementarbereich lautsprachlich und nicht schriftsprachlich orientieren. Sie berücksichtigen dies sowohl in der Diagnostik (siehe Pkt. 5) als auch bei Fördermaßnahmen (siehe Pkt. 6-8).
3. Sie verfügen über relevantes **Grundlagenwissen** im Bereich der phonetisch-phonologischen Kompetenzen: Sie können Vokale und Konsonanten unterscheiden. Sie sind in der Lage, die Konsonanten des Deutschen nach Artikulationsstelle, Artikulationsmodus und Stimmbeteiligung zu beschreiben. Sie können Phoneme als kleinste bedeutungsunterscheidende Einheiten der Sprache erkennen und diese mit Hilfe der Minimalpaaranalyse ermitteln.
4. Sie verfügen über Fachwissen zur **Sprachentwicklung** einsprachiger Kinder unter phonetisch-phonologischen Gesichtspunkten: Sie wissen, wie und in welcher Reihenfolge Kinder Sprachlaute erwerben. Sie kennen phonologische Prozesse und verstehen diese als typische Übergangsformen im Spracherwerb. Sie kennen Richtwerte zur Einschätzung der Altersangemessenheit phonologischer Prozesse. Sie sind im Groben über die Herausforderungen des mehrsprachigen Erwerbs informiert.
5. Sie können den phonetisch-phonologischen **Entwicklungsstand** von Kindern anhand entwicklungsrelevanter Merkmale (siehe Pkt. 4) beschreiben, analysieren und beurteilen.
6. Sie kennen **Möglichkeiten und Grenzen** einer begleitenden, pädagogischen Sprachförderung im Bereich Phonetik und Phonologie und können Aufgaben und Handlungsmöglichkeiten von pädagogischen Fachkräften beschreiben.
7. Sie kennen **Angebote** zur Förderung von Mundmotorik, Mund- und Lautwahrnehmung sowie Lautproduktion, können diese Kriterien geleitet beurteilen und selbst solche Angebote entwickeln. Sie verfügen über ein Repertoire an Gedichten und Liedern mit Lautspielerein.
8. Sie können den Begriff der **phonologischen Bewusstheit** im engeren und weiteren Sinn erläutern und kennen Möglichkeiten der spielerischen Unterstützung von Vorschulkindern. Sie sind im Groben über Diagnose- und Förderprogramme informiert und können deren Möglichkeiten und Grenzen auch kritisch bewerten.

Mögliche Aufgabenformate

- Darstellung berufsbezogener und fachwissenschaftlicher Inhalte
- Analyse und Bewertung phonetisch-phonologischer Kompetenzen einsprachiger Kinder
- Darstellung und Beurteilung von spielerischen Aktivitäten sowie von kinderliterarischen Produkten (Verse, Lieder etc.) unter phonetisch-phonologischen Gesichtspunkten
- Entwicklung von sprachförderlichen Aktivitäten im Bereich der Ausspracheentwicklung sowie der phonologischen Bewusstheit (im weiteren Sinne)

Verbindliche Literatur:

Füssenich, Iris.: Vom Sprechen zur Schrift. Wiff Expertise 9, München 2011, S. 19

- Zur Basiskompetenz 2

Füssenich, I./ Menz, M.: Sprachliche Bildung, Sprachförderung, Sprachtherapie. Berlin 2014

- Zu Basiskompetenz 4: S. 186
- Zu Basiskompetenz 6: S. 201-202

Iven, Claudia: Sprache in der Sozialpädagogik, Bildungsverlag EINS, Troisdorf 2009

- Zur Basiskompetenz 1: S. 13f
- Zur Basiskompetenz 8: S. 69 - 73

Iven, Claudia: Aktivitäten zur Sprachförderung, Troisdorf 2010

- Zur Basiskompetenz 7: S. 98, 104, 107, 115, 116
- Zur Basiskompetenz 8: S. 119f, 127, 129, 149, 156

Merkel, Johannes: Weißt du was, sprechen macht Spaß!, Troisdorf 2010, S. 147 – 149, S. 225ff

- Zur Basiskompetenz 7

Ruberg, T./ Rothweiler, M./ Koch-Jensen, L.: Spracherwerb und sprachliche Bildung. Lern- und Arbeitsbuch für sozialpädagogische Berufe, Bildungsverlag EINS, Köln 2013,

- Zur Basiskompetenz 2: S.13-14
- Zur Basiskompetenz 3: S. 60-70
- Zur Basiskompetenz 5: S. 79-81 und S. 208-209

Ruberg, Tobias/ Rothweiler, Monika: Spracherwerb und Sprachförderung in der Kita, Kohlhammer, Stuttgart 2012

- Zur Basiskompetenz 4: S. 81 - 89
- Zur Basiskompetenz 6: S. 90 – 93

Weiterführend zu empfehlen:

Füssenich, Iris.: Vom Sprechen zur Schrift. Wiff Expertise 9, München 2011 (online abrufbar, Darstellung des Schriftspracherwerbs, dabei auch kritische Einordnung von Vorläuferfähigkeiten)

Iven, Claudia: Aktivitäten zur Sprachförderung, Troisdorf 2010 (viele weitere Spielideen)

Merkel, Johannes: Warum das Pferd von hinten aufzäumen? Grundsätze zur Sprachförderung im Elementarbereich, insbesondere von Kindern mit anderer Muttersprache (Textaus-

zug), in: <http://www.kindergartenpädagogik.de/1296.html> (Stand: 29.05.17) (erg. zur Basiskompetenz 8)

Ruberg, T./ Rothweiler, M./ Koch-Jensen, L.: Spracherwerb und sprachliche Bildung. Lern- und Arbeitsbuch für sozialpädagogische Berufe, Bildungsverlag EINS, Köln 2013 (für weitere Aufgaben und Übungsbeispiele)

Entwicklung und Bildung

Themenschwerpunkt I: Kinder durch Psychomotorik stärken - Basiskompetenzen als Baustein zur Resilienz und zum Bewältigen von Transitionen

Basiskompetenzen:

Selbstwirksamkeit, ein positives Selbstkonzept, Autonomie und Selbstregulation sind wichtige Ressourcen und gelten als personale Basiskompetenzen. Sie unterstützen das Kind in vielfältigen herausfordernden Situationen. Deshalb haben Erziehungskräfte die Aufgabe, Kinder bei der Stärkung der Basiskompetenzen zu unterstützen. Dies kann ihnen einen bedeutenden Ressourcenpool zur Verfügung stellen. Diese Ressourcen fördern sowohl allgemein die Resilienz als auch speziell die Fähigkeiten mit Transitionen umzugehen.

Resilienz gilt als dynamische psychische Widerstandskraft. Dem Konzept liegt die Annahme zu Grunde, dass Menschen immer wieder verschiedenen Risikofaktoren ausgesetzt sind, die eine positive Entwicklung gefährden könnten. Dem stehen die individuell erworbenen und verfügbaren Schutzfaktoren gegenüber, die bei ausreichender Menge und Qualität als Widerstandskraft dienen. In der pädagogischen Praxis ist es wichtig, die Schutzfaktoren zu erkennen und zu berücksichtigen, um beispielsweise Übergänge zu begleiten und Kinder stark zu machen. Dabei gilt es, das Kind als eine Person zu verstehen, die aktiv ihr eigenes Leben bewältigt. Kinder müssen genügend Gelegenheiten haben, in der aktiven Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt selbstwirksam zu sein und ihr Tun subjektiv als sinnvoll und bedeutsam zu erleben. Sie können dadurch neben positiven Selbstwirksamkeitserwartungen zunehmend mehr Handlungskompetenzen und Autonomie aufbauen und damit ihr Selbstwertgefühl stärken.

Der Zusammenhang zwischen Bewegung und Wahrnehmung sowie der Entfaltung eines positiven Selbstkonzeptes wird hier als methodischer Ansatz am Beispiel der Psychomotorik deutlich. Bewegung und Psychomotorik werden als ganzheitliche Fördermaßnahme zugunsten personaler Basiskompetenzen verstanden. Die Bewältigung des Überganges kann dementsprechend mit Hilfe von Bewegung, im engeren Sinne mit dem Konzept der Bewegungsförderung oder der Psychomotorik genutzt werden, um die Schutzfaktoren der Kinder zu erweitern.

Verbindliche Literatur:

Griebel, Wilfried/Minsel, Beate: Transitionen, Resilienz und Basiskompetenzen in der frühkindlichen Bildung. In: Deutsche Gesellschaft gegen Kindesmisshandlung und -vernachlässigung (DGgKV) e.V.: Themenheft: Resilienz, Ressourcen, Schutzfaktoren – Kinder, Eltern und Familien stärken, 10 (2007) 1, S. 52-70

Zimmer, Renate: Ich laufe, also bin ich. Wie der Aufbau des Selbstkonzeptes mit Bewegungserfahrungen zusammenhängt. In: Kindergarten heute 9(2015), S. 8-13

Fischer, Sibylle/Fröhlich-Gildhoff, Klaus: Kinder stärken-Resilienzförderung in der Kita. In: Kindergarten heute 3 (2013), S. 16-20

Krus, Astrid: Transition- den Übergang in die Grundschule psychomotorisch begleiten. In: Zeitschrift für frühe Hilfen und frühe Förderung benachteiligter, entwicklungsauffälliger und behinderter Kinder 1 (2011), S. 26-36

Plehn, Manja: Übergänge und Transitionen. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik (TPS) 1(2016), S. 4-7

Wustmann, Corina: Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern (2011), S. 96-104

Rönnau-Böse, Maik/Weltzien, Dörte: Stärkende Spiele- Resilienzförderung. In: Kindergarten heute, Wissen kompakt spezial: Das Spiel des Kindes (2013), S. 47-51

Weiterführende Literatur:

Bahr, Stephanie/ Kallinich, Kristin/ Beudels, Wolfgang/Fischer, Klaus/ Hölter, Gerd/Jasmund, Christina/Krus, Astrid/Kuhlenkamp, Stefanie: Bedeutungsfelder der Bewegung für Bildungs- und Entwicklungsprozesse im Kindesalter. In: Motorik, Schorndorf, 35 (2012), Heft 3

Lensing-Conrady, Rudolf: Wie Psychomotorik die Resilienz stärkt. In: DGUV Kinder, Kinder 1(2014), S. 8-9

Fischer, Klaus: Konzept und Wirksamkeit der Psychomotorik in der Frühförderung. In: Zeitschrift für frühe Hilfen und frühe Förderung benachteiligter, entwicklungsauffälliger und behinderter Kinder 1 (2011), S.2-16

Wustmann, Corina: Die Blickrichtung der neueren Resilienzforschung. Wie Kinder Lebensbelastungen bewältigen. In: Zeitschrift für Pädagogik 51 (2005) 2, S. 192-206

Zimmer, Renate: Die Bedeutung der Bewegung für Salutogenese und Resilienz. In: Bewegung - Bildung - Gesundheit: Entwicklung fördern von Anfang an; [zum 5. Osnabrücker Kongress Bewegte Kindheit, 23. - 25.3.2006, Universität Osnabrück, Fachgebiet Sportwissenschaft], S. 306-313

Entwicklung und Bildung

Themenschwerpunkt II: Resilienzförderung im Jugendalter – Krisenzeit „Adoleszenz“ systemisch begleiten

Basiskompetenzen:

Die angehenden Erzieher*innen sollen sich in diesem Themenschwerpunkt den besonderen Herausforderungen des Jugendalters widmen. Den vielfältigen Entwicklungsaufgaben und Krisen auf dem Weg der Identitätsentwicklung kann mit dem Resilienzkonzept konstruktiv begegnet werden. Neben den Entwicklungsaufgaben der Identitätsfindung und der Veränderung des Körpers werden auch Aspekte sozialer Ungleichheit von Kindern und Jugendlichen als ergänzende Herausforderungen und damit als Risikofaktoren des Jugendalters beleuchtet. Die Peergroup stellt in dieser Lebensphase eine besondere Ressource dar und wird diesbezüglich näher in den Blick genommen.

Im Tätigkeitsfeld der offenen Kinder und Jugendarbeit sollen die Grundsätze der systemischen Arbeit als pädagogisches Instrument verstanden und genutzt werden. Es gilt, mit einer lösungs- und ressourcenorientierten Haltung an den Stärken der Jugendlichen anzusetzen und dadurch deren Resilienz zu fördern.

Insgesamt sollen die angehenden Erzieher*innen sowohl über Erklärungsansätze für die Herausforderungen des Jugendalters verfügen, als auch Wege der sozialpädagogischen Begleitung unter Bezugnahme auf den Resilienzansatz kennen. Resilienz wird dabei als eine dynamische Größe über die gesamte Lebensspanne verstanden und kann als individuelle Kompetenz aber auch als soziale Stärke einer Gruppe interpretiert werden..

Verbindliche Literatur:

Fröhlich-Gildhoff, Klaus / Rönna-Böse, Maiko: Resilienz und Resilienzförderung über die Lebensspanne, Stuttgart, Kohlhammer Verlag, 2015, S. 96-114

Klemenz, Bodo: Ressourcenorientierte Erziehung, Tübingen, dgvt-Verlag, 2007, S.127-137

Küchler, Tom: Kurz und gut und Spaß dabei! Systemisch-lösungsorientierte Konzepte im Kontext der Einzelfallhilfe in den Arbeitsfeldern Streetwork und Mobile Jugendarbeit S. 1-12; Artikel in: Gillich, Stefan (2007) (Hrsg.): Streetwork konkret. Standards und Qualitätsentwicklung, Gelnhausen, Triga

Online: http://www.mja-sachsen.de/mja-sachsen/material/kuechler2007_artikel_loesungsorientierung.pdf

Opp, Günther / Otto, Ariane; Teichmann, Jana: Inklusionsprozesse und positive Peerkultur. In: Fingerle, Michael/ Grumm, Mandy (Hsg.): Prävention von Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen – Programme auf dem Prüfstand, München, Ernst Reinhardt Verlag, 2012, S. 105-115.

Weiterführende Literatur:

Fröhlich-Gildhoff, Klaus / Rönna-Böse, Maiko: Resilienz und Resilienzförderung über die Lebensspanne, Stuttgart, Kohlhammer Verlag, 2015, S. 31-41

Opp, Günther/ Teichmann, Jana: Positive Peerkultur – ein universelles pädagogisches Handlungskonzept. In: Opp, Günther/ Teichmann, Jana: Positive Peerkultur. Best Practices in Deutschland, Bad Heilbrunn, Klinkhardt, 2008, S.175-194

Otto, Ariane: Positive Peerkultur aus Schülersicht, Wiesbaden, Springer, 2015, S.20-63

Retzlaff, Rüdiger: Spiel-Räume. Lehrbuch der systemischen Therapie mit Kindern und Jugendlichen, Stuttgart, Klett-Cotta, 2016, S.20-30, S.80-84

Retzlaff, Rüdiger: Familien-Stärken. Behinderung, Resilienz und systemische Therapie, Stuttgart, Klett-Cotta, 20162, S.93-112

Teichmann, Jana: Kinder stärken Kinder – zur Etablierung einer positiven Peerkultur. In: Deutsche Gesellschaft gegen Kindesmisshandlung und -vernachlässigung (DGgKV) e.V.: Themenheft: Resilienz, Ressourcen, Schutzfaktoren – Kinder, Eltern und Familien stärken, 10 (2007) 1, S. 109-121
Hurrelmann, Klaus (2012): Lebensphase Jugend. Weinheim: Beltz Juventa, S. 232-245.

Gesellschaft, Organisation und Recht

Elterliche Sorge, Kindeswohlgefährdungen und Kinderschutz¹

Themenschwerpunkt I: Elterliche Sorge und Kinderschutz bei Kindeswohlgefährdungen im familiär-häuslichen Umfeld

Basiskompetenzen

Eine der Hauptaufgaben von pädagogischen Fachkräften besteht darin, die ihnen anvertrauten Kinder und Jugendlichen bei der Umsetzung ihres Rechts auf Förderung ihrer Entwicklung und ihrer Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit zu unterstützen sowie sie vor Gefahren für ihr Wohl zu schützen. Damit dies gelingen kann, arbeiten sie partnerschaftlich mit den Personensorgeberechtigten der Kinder und Jugendlichen, meist ihren Eltern, zusammen. Hierfür sind professionelle Kenntnisse über die Elterliche Sorge im Familienrecht des BGB, die Elterliche Sorge unterstützende und beratende Angebote des SGB VIII sowie mögliche Gefahren für das Kindeswohl inklusive aller Wege zur Gefahrenabwehr gemäß SGB VIII und BGB unerlässlich für die professionelle berufliche Arbeit pädagogischer Fachkräfte.

Für die Prüflinge bedeutet dies, dass sie ...

- über genaue Kenntnisse zur Elterlichen Sorge bezüglich deren Inhalte, Umfang, Ausübung und Grenzen sowie den jeweils dazugehörigen gesetzlichen Vorschriften einschließlich deren Bedeutung verfügen und diese bei ihrem beruflichen Handeln berücksichtigen.
- die Begriffe Kindeswohl und Kindeswohlgefährdung sowie mögliche Formen von Kindeswohlgefährdungen und deren Erkennungsmerkmale bestimmen, abgrenzen und zuordnen können.
- die Interventionsmöglichkeiten zur Abwehr von Kindeswohlgefährdungen, also den Schutzauftrag bei Kindeswohlgefährdung und die Inobhutnahme laut §§ 8a und 42 SGB VIII sowie die gerichtlichen Maßnahmen bei Kindeswohlgefährdung laut §§ 1666-1666a BGB samt deren Anwendungsvoraussetzungen und Bedeutung kennen.
- bei Verdacht einer Kindeswohlgefährdung entsprechend des Schutzauftrages bei Kindeswohlgefährdung laut § 8a SGB VIII zum Wohle des Kindes handeln und die Gefahr abwenden, indem sie die gesetzlich vorgeschriebenen Interventionsschritte des SGB VIII kennen und anwenden können.
- die bei Verdacht einer Kindeswohlgefährdung beratenden und unterstützenden Angebote der einzelnen Hilfen zur Erziehung laut §§ 27-35 SGB VIII sowie die Voraussetzungen für deren Inanspruchnahme und die ausführenden familienergänzenden und -unterstützenden Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe und anderer Fachdienste kennen und individuell geeignete Maßnahmen, Einrichtungen und Fachdienste empfehlen können.
- über Kenntnisse der individuellen Hilfeplanerstellung verfügen und gemäß des Schutzauftrages bei Kindeswohlgefährdung laut § 8a SGB VIII gemeinsam mit allen Beteiligten (betroffenen Kindern, Jugendlichen, Personensorgeberechtigten, Team) einen individuel-

¹ **Verbindliches Hilfsmittel für die Examensklausur, die sich aus beiden Schwerpunkten speist:**

Jugendrecht – JugR. Gesetzessammlung, Beck-Texte im dtv, ab 36. Aufl., München 2015.

len und einzelfallbezogenen Hilfeplan erstellen, sich an dessen Umsetzung beteiligen, diesen überprüfen und gegebenenfalls modifizieren können.

Verbindliche Literatur:

Jugendrecht – JugR. Gesetzessammlung, Beck-Texte im dtv, ab 36. Aufl., München 2015.

Doll, Erhard: Rechtskunde für sozialpädagogische Berufe, 7. Aufl., Köln 2014, S. 69-88.

Bohle, Arnold & Themel, Jobst: Jugendhilfe – Jugendrecht. 7. Aufl., Troisdorf 2009, S. 42-45, 51, 57-60.

Gerstein, Hartmut: Kleine Rechtskunde für pädagogische Fachkräfte in Kitas. 1. Aufl., Berlin 2014, S. 132-134.

Netzwerk für Kinderschutz und Frühe Hilfen Dresden (Hrsg.): Dresdner Kinderschutzordner. Dresden 2013, S. 2-5.

https://www.dresden.de/media/pdf/jugend/jugend-kinderschutz/Kinderschutzordner_Farbe.pdf

Kinderschutz-Zentrum Berlin e.V. (Hrsg.): Kindeswohlgefährdung. Erkennen und Helfen, 11. Aufl., Berlin 2009, S. 38-50.

http://www.kinderschutz-zentrum-berlin.de/download/Kindeswohlgefaehrdung_Aufl11b.pdf

Der Paritätische Gesamtverband (Hrsg.): Arbeitshilfe: Kinderschutz in Kindertageseinrichtungen. Umsetzung des § 8a SGB VIII, 2. Aufl., Berlin 2012, S. 4-11.

http://www.der-paritaetische.de/uploads/tx_pdforder/kinderschutz_august2012_web.pdf

Gartinger, Silvia & Janssen, Rolf (Hrsg.): Professionelles Handeln im sozialpädagogischen Berufsfeld Erzieherinnen & Erzieher. Band 1, Berlin 2015, S. 78-85.

Weiterführende Literatur:

Kinderschutz-Zentrum Berlin e.V. (Hrsg.): Kindeswohlgefährdung. Erkennen und Helfen, 11. Aufl., Berlin 2009, S. 34-37.

http://www.kinderschutz-zentrum-berlin.de/download/Kindeswohlgefaehrdung_Aufl11b.pdf

Gesellschaft, Organisation und Recht

Themenschwerpunkt II: Kinderschutz bei Kindeswohlgefährdungen in Institutionen der Kinder- und Jugendhilfe

Basiskompetenzen:

Kinder und Jugendliche vor Gefahren für ihr Wohl zu schützen ist eine wichtige Aufgabe der Kinder- und Jugendhilfe. Diese Aufgabe wird im § 8a SGB VIII als Schutzauftrag bei Kindeswohlgefährdung konkretisiert, denen alle Beschäftigten der Kinder- und Jugendhilfe verpflichtet sind. Die Tatsache, dass Kinder und Jugendliche nicht nur im familiär-häuslichen Umfeld, sondern gerade auch in Institutionen der Kinder- und Jugendhilfe Gefahren für ihr Wohl ausgesetzt sein können, fand lange keine Berücksichtigung. Dies änderte sich mit Inkrafttreten des Bundeskinderschutzgesetzes im Jahre 2012, das ausdrücklich die Möglichkeit der Gefährdung des Kindeswohls innerhalb von Institutionen hervorhebt und die Implementierung von Konzepten zum Schutz von Kindern und Jugendlichen in Institutionen der Kinder- und Jugendhilfe verbindlich vorschreibt, um u. a. Kindeswohlgefährdungen in Institutionen möglichst zu verhindern. Die Erstellung, Implementierung und Umsetzung der Schutzkonzepte ist eine gemeinschaftliche Aufgabe aller Beschäftigten der Kinder- und Jugendhilfe und somit auch eine Aufgabe von pädagogischen Fachkräften. Hierfür sind professionelle Kenntnisse über mögliche Gefährdungen des Kindeswohls in Institutionen der Kinder- und Jugendhilfe sowie Wege zu deren Prävention und Intervention unerlässlich für eine professionelle berufliche Arbeit.

Für die Prüflinge bedeutet dies, dass sie ...

- die möglichen Formen von Kindeswohlgefährdungen in Institutionen bestimmen, abgrenzen und zuordnen können.
- ihr eigenes pädagogisches Verhalten kritisch reflektieren und korrektes pädagogisches Verhalten von pädagogisch kritischem Verhalten oder Fehlverhalten unterscheiden können.
- die verschiedenen Präventionsmöglichkeiten zur Vermeidung von Kindeswohlgefährdungen in Institutionen kennen und umsetzen können.
- die gesetzlichen Vorschriften der §§ 45 und 79a SGB VIII zur Erstellung von präventiven Schutzkonzepten für Einrichtungen kennen, aktiv an der Erstellung, Überprüfung und Weiterentwicklung einrichtungsspezifischer Schutzkonzepte mitarbeiten und diese umsetzen können.
- die Interventionsmöglichkeiten und Interventionsschritte zur Abwehr von Kindeswohlgefährdungen in Institutionen kennen und diese bei Verdacht einer Kindeswohlgefährdung durch pädagogische Fachkräfte oder Kinder und Jugendliche einer Einrichtung individuell und fallbezogen umsetzen können, um ihrem Schutzauftrag bei Kindeswohlgefährdung laut § 8a SGB VIII für die ihnen anvertrauten Kinder und Jugendlichen zu entsprechen.
- geeignete, individuelle und fallbezogene Schutzmaßnahmen für die betroffenen und mitbetroffenen Kinder, Jugendlichen und Personensorgeberechtigten kennen und ergreifen können.
- geeignete, individuelle beratende und unterstützende Hilfsangebote sowie die ausführenden Einrichtungen und Fachdienste für die betroffenen Kinder, Jugendlichen und Personensorgeberechtigten kennen und empfehlen können.

Verbindliche Literatur:

Jugendrecht – JugR. Gesetzessammlung, Beck-Texte im dtv, ab 36. Aufl., München 2015.

Hafeneger, Benno: Strafen, prügeln, missbrauchen. Gewalt in der Pädagogik, 1. Aufl., Frankfurt am Main 2011, S. 7-8, 13-21.

Enders, Ursula (Hrsg.): Grenzen achten. Schutz vor sexuellem Missbrauch in Institutionen, Ein Handbuch für die Praxis, 1. Aufl., Köln 2012, S. 17-20, 23-25.

Der Paritätische Gesamtverband (Hrsg.): Arbeitshilfe: Kinder- und Jugendschutz in Einrichtungen. Gefährdung des Kindeswohls innerhalb von Institutionen, 2. Aufl., Berlin 2016, S. 3-6, 7-9, 12-13, 17, 20-23, 24-29.

https://www.paritaet-berlin.de/fileadmin/user_upload/Dokumente/2016/September/2016_09_29_kinder-und-jugendschutz-in-einrichtungen_web.pdf

Hochdorf – Evangelische Jugendhilfe im Kreis Ludwigsburg e. V. (Hrsg.): „Damit es nicht nochmal passiert ...“ Gewalt und (Macht-)Missbrauch in der Praxis der Jugendhilfe verhindern, 3. Aufl., Remseck am Neckar 2014, S. 19-29, 59-61, 71, 117-119, 122-123.

Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Arbeit, Soziales, Familien und Integration, Amt für Familie (Hrsg.): Leitfragen zur Erstellung von Schutzkonzepten in Einrichtungen gem. §§ 45, 79a SGB VIII. S. 1-4.

<http://www.hamburg.de/contentblob/3890874/49e10f9e97e314ef864e28624fdf7175/data/leitfragen-zur-erstellung-von-schutzkonzepten-in-einrichtungen.pdf>

Weiterführende Literatur:

Hochdorf – Evangelische Jugendhilfe im Kreis Ludwigsburg e. V. (Hrsg.): „Damit es nicht nochmal passiert ...“ Gewalt und (Macht-)Missbrauch in der Praxis der Jugendhilfe verhindern, 3. Aufl., Remseck am Neckar 2014, S. 74-80, 81-88.

Enders, Ursula (Hrsg.): Grenzen achten. Schutz vor sexuellem Missbrauch in Institutionen, Ein Handbuch für die Praxis, 1. Aufl., Köln 2012, S. 63-108, 116-119, 182-185.