



# **FACHSCHULE FÜR SOZIALPÄDAGOGIK**

## **Abschlussprüfung Winter 2018**

Schwerpunktthemen für die schulübergreifenden schriftlichen  
Prüfungsaufgaben für die Fächer

Sprache und Kommunikation  
Entwicklung und Bildung  
Gesellschaft, Organisation und Recht

## **Inhaltsverzeichnis**

	Seite
Allgemeine Regelungen	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	16

**Juli 2016 / September 2017**

---

Herausgeberin: Behörde für Schule und Berufsbildung, Hamburger Institut für Berufliche Bildung (HIBB)  
Postfach 76 10 48 • D- 22060 Hamburg  
[www.hibb.hamburg.de](http://www.hibb.hamburg.de)

## **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. Februar 2016 begonnen hat, die Angaben über die Schwerpunkte, auf die sich die schulübergreifenden Aufgabenstellungen im Winter 2018 / 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 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
<b>nennen (I)</b>	Ohne nähere Erläuterungen aufzählen	Nennen Sie einige Sprachförderkonzepte. Nennen Sie wesentliche rhetorische Mittel.
<b>beschreiben (I – II)</b>	Sachverhalte und Zusammenhänge (evtl. mit Materialbezug) in eigenen Worten sachlich wiedergeben	Beschreiben Sie das Beobachtungsverfahren SISMIK.
<b>Darstellen (I – II)</b>	Einen erkannten Zusammenhang oder Sachverhalt strukturiert wiedergeben.	Stellen Sie die Argumentationsstrategie des Verfassers dar.
<b>zusammenfassen (I – II)</b>	Wesentliche Aussagen komprimiert und strukturiert wiedergeben	Geben Sie den Inhalt des Textes wieder. Fassen Sie Ihre Untersuchungsergebnisse zusammen.
<b>einordnen (I – II)</b>	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.
<b>erschließen (II)</b>	Etwas Neues oder nicht explizit formuliertes durch Schlussfolgerungen aus etwas Bekanntem herleiten/ermitteln	Erschließen Sie aus der Szene die Vorgeschichte der Familie.
<b>erläutern (II)</b>	Nachvollziehbar und verständlich veranschaulichen	Erläutern Sie die Bedeutung von Fingerspielen für die Sprachförderung.
<b>analysieren (II – III)</b>	Unter gezielten Fragestellungen Elemente, Strukturmerkmale und Zusammenhänge herausarbeiten und die Ergebnisse darstellen	Analysieren Sie den Romananfang unter den Gesichtspunkten der Erzählperspektive und der Figurenkonstellation.
<b>in Beziehung setzen (II – III)</b>	Zusammenhänge unter vorgegebenen oder selbst gewählten Gesichtspunkten begründet herstellen	Setzen Sie Sprachfördermaßnahmen der Kita XYZ in Bezug zum Konzept der ganzheitlichen Sprachförderung.
<b>vergleichen (II – III)</b>	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.
<b>begründen (II – III)</b>	eine Meinung, Argumentation, Wertung methodisch korrekt und sachlich fundiert durch Belege, Beispiele absichern	... und begründen Sie Ihre Auffassung.

Operatoren	Erklärung / Ziel der Anweisung	Beispiele
<b>Beurteilen, bewerten, Stellung nehmen (III)</b>	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.
<b>auseinandersetzen mit ... (III)</b>	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.
<b>überprüfen (III)</b>	Die Darstellung eines Sachverhaltes ausgewiesenen Kriterien gegenüberstellen und zu einem Urteil gelangen	Überprüfen Sie, ob die vorgestellten Maßnahmen geeignet sind, Kinder sprachlich zu fördern.
<b>erörtern (III)</b>	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.
<b>interpretieren (III)</b>	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.
<b>entwerfen, entwickeln (III)</b>	Auf einer Basis ein zukünftiges Konzept in seinen wesentlichen Zügen planen und darstellen	Entwerfen Sie eine mögliche Fortsetzung der Erzählung.
<b>gestalten (III)</b>	Ein Konzept nach ausgewiesenen Kriterien sprachlich oder visualisierend ausführen	Gestalten Sie einen Elternbrief für einen Informationsabend zum Thema Wortschatzförderung.



## **Sprache und Kommunikation**

### **Themenschwerpunkt I: Ernste Themen im Kinderbuch: Zum Diskurs über „Die Brüder Löwenherz“ von Astrid Lindgren**

#### **Basiskompetenzen**

##### Die Prüflinge

- verfügen über Kenntnisse bezüglich der Biografie der Autorin. Dabei sind besonders die Aspekte von Interesse, die mit „Die Brüder Löwenherz“ in Verbindung gebracht werden, d.h. ihre Auseinandersetzung mit den Kriegsgeschehnissen und die Trennung von ihrem Sohn in dessen ersten Lebensjahren.
- kennen die politische Situation zur Entstehungszeit des Buches: Wettrüsten im Kalten Krieg, Friedensbewegung, Debatte um den Pazifismus.
- sind grundlegend vertraut mit dem Wandel des Bildes vom Kind in der Zeit nach 1968 und Veränderungen im Umgang mit Kindern. Stichworte in diesem Zusammenhang sind: kindliche Autonomie, Diskussion um Autorität und kindliche Tabuthemen, wie z.B. Tod. Dabei spielen Verknüpfungen mit Inhalten aus anderen Fächern sicher eine Rolle.
- kennen verschiedene Haltungen zur Debatte um das Buch.
- 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 das Kinderbuch gattungstheoretisch beschreiben. Elemente des Märchens und der Fantasyliteratur kennzeichnen das Werk.
- können vor dem Hintergrund ihrer Kenntnisse den Text bzw. Textelemente (Handlungselemente, Figuren, Symbole) interpretieren.
- können sich mit verschiedenen Sichtweisen auf das Buch argumentativ auseinandersetzen.

Weiterführend wären Vergleiche mit anderen Werken Lindgrens, aber auch anderen, auch neueren, Kinderbüchern möglich, z.B. das Aufgreifen des Themas Tod in einem Bilderbuch.

#### **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, die Struktur/der Aufbau, die Wortwahl, der Stil, der Satzbau.
2. Interpretation  
Verschiedene Interpretationsansätze sind unter Berücksichtigung der jeweiligen Hintergrundinformationen naheliegend: historisch/politisch, zeitgeschichtlich/biografisch, (entwicklungs-) psychologisch/pädagogisch.
3. Diskurs  
Die Rezeption des Buches ist geprägt von Debatten. Zum einen geht es um die Interpretation im Sinne einer Lehre, die man aus dem Buch ziehen könnte (Freiheitskampf versus Pazifismus, Reduktion auf die Polarität zwischen Gut und Böse versus differenzierte

Realität), zum anderen um die Frage, ob in Büchern für Kinder der Tod thematisiert werden soll.

### **Mögliche Aufgabenformate:**

- Wiedergabe von Teilen des literarischen Textes
- Analyse des literarischen Textes
- Interpretation von Textelementen
- Zusammenfassung und Darstellung von Hintergrundinformationen und Beiträgen aus der Debatte um das Buch
- Vergleich und Erörterung verschiedener Positionen

### **Verbindliche Literatur:**

#### **Primärliteratur:**

Lindgren, Astrid: Die Brüder Löwenherz

Auszüge aus anderen Texten Lindgrens. Als Vorläufer der Brüder Löwenherz wird wegen inhaltlicher und motivischer Ähnlichkeiten häufig „Mio, mein Mio“ genannt.

#### **Sekundärtexte:**

Budeus-Budde, Roswitha: Astrid Lindgren pfeift auf Pädagogik, Rezension zur neu erschienen Biografie von Jens Andersen

<http://www.sueddeutsche.de/kultur/biografie-ueber-schwedische-kinderbuchautorin-astrid-lindgren-pfeift-auf-paedagogik-1.2727433>, Zugriff: 07-2016

Scholter, Judith: Das Untier kommt aus seiner Höhle, Zeit online, Juni 2015

<http://www.zeit.de/2015/21/astrid-lindgren-tagebuecher-biografie>, , Zugriff: 07-2016

Berf, Paul und Surmatz, Astrid (Hrsg.): Zum Donnerdrummel, Ein Werkporträt, Oettinger 2002. (Themenbezogene Auszüge):

- Das Thema einleitende Zeilen (S. 520)
- Giachi, Arianna: Ist der Tod ein Thema für Kinder? (S. 537 – 539)
- Seehafer, Klaus: Das Land jenseits der Idylle (S. 539 – 540)
- Schmitz, Jessica: Bericht über eine Buchdiskussion (S. 541 – 545)
- Schönfeldt, Sybil Gräfin: Die Hexe aus der heilen Welt (S. 546 – 550)
- Lindgren, Astrid: Jetzt schreibe ich an alle Kinder (S. 551 und 553)

Strömstedt, Margareta: Astrid Lindgren, Ein Lebensbild, Oettinger 2001, S. 216 – 217, 226 – 229, 295 – 301 (Themenbezogene Auszüge)

Schwarz, Elisabeth: Die Entwicklung des kindlichen Sterblichkeitswissens, in: Loccumer Pe-likan 4/03, S. 197 – 202, gekürzte Version aus:

<http://www.rpi-loccum.de/material/ru-in-der-grundschule/schent>, Zugriff: 07-2016

Grau, Andreas: Friedensbewegung, in: Lebendiges Museum Online, Stiftung Haus der Ge- schichte der Bundesrepublik Deutschland

<http://www.hdg.de/lemo/kapitel/geteiltes-deutschland-krisenmanagement/bundesrepublik-im- umbruch/friedensbewegung.html>, Zugriff: 07-2016

Wissen.de LEXIKON:Märchen, <http://www.wissen.de/lexikon/maerchen>, Zugriff: 07-2016

Auszüge aus Lexikondefinitionen der Gattungs- bzw. Genrebegriffe „Märchen“ und „Fantasy“  
<https://de.wikipedia.org/wiki/Fantasy>, Zugriff: 07-2016

### **Weiterführend zu empfehlen**

Vooren, Christian, Lindgren, Astrid: Die Brüder Löwenherz  
<http://www.kinderundjugendmedien.de/index.php/literaturkritiken/133-qdie-brueder-loewenherzq-ist-eine-traurige-geschichte-die-mut-macht>, Stand: 07-2016

Strömstedt, Margareta: Astrid Lindgren, Ein Lebensbild, Oettinger 2001

Berf, Paul und Surmatz, Astrid (Hrsg.): Zum Donnerdrummel, Ein Werkporträt, Oettinger, 2002.

Andersen, Jens: Astrid Lindgren. Ihr Leben. Aus dem Dänischen von Ulrich Sonnenberg. Deutsche Verlags-Anstalt, München 2015

Einen umfangreichen Überblick über die Geschichte der Friedensbewegung liefert der Wikipediaartikel: <https://de.wikipedia.org/wiki/Friedensbewegung>, Stand: 07-2016

## **Sprache und Kommunikation**

### **Themenschwerpunkt II: Spracherwerb und Sprachförderung - speziell bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern** **Schwerpunkt: morphologisch-syntaktische Kompetenzen**

#### **Basiskompetenzen:**

1. Die Prüflinge kennen die unterschiedlichen Sprachebenen, nämlich die phonetisch-phonologische Ebene, die semantisch-lexikalische Ebene und die syntaktische Ebene, und wissen, dass in der Sprachförderung jeweils eine dieser Ebenen gezielt im Fokus stehen kann.
2. Die Prüflinge können wichtige individuelle Faktoren innerhalb der Entwicklung der Mehrsprachigkeit erläutern, z.B. die unterschiedlichen Wege der Mehrsprachigkeit sowie das Phänomen des code-switchings und seine Funktionen.
3. Die Prüflinge kennen die Grundbegriffe der Grammatik in Bezug auf die morphologisch-syntaktische Sprachebene (wie Wortarten, Inhalts- und Funktionswörter, Satzglieder, Flexion, Architektur von Sätzen, Topologische Felder, Wortstellung und Kongruenzsystem), um Äußerungen von Kindern auf der Ebene der Grammatik adäquat beschreiben zu können.
4. Die Prüflinge kennen die einzelnen Entwicklungsschritte beim Erwerb des Aufbaus und der Struktur von Sätzen in der deutschen Sprache sowie beim Erwerb des Artikelsystems (Genus-Numerus-Kasus). Sie können diese Kenntnisse sowohl als Grundlage zur Beurteilung des Sprachentwicklungsstandes sowie als Richtschnur für ihr pädagogisches Verhalten einsetzen und wissen, dass weitere Aspekte, wie z.B. die Erwerbsdauer und die Umgebung des Kindes, für die Einschätzung des individuellen Sprachentwicklungsstandes ebenfalls relevant sind.
5. Die Prüflinge wissen, dass bestimmte Aspekte der Morphologie für mehrsprachig aufwachsende Kinder eine Herausforderung beim Lernen darstellen: Dies gilt vor allem für die Verbformen, wie z.B. die Subjekt-Verb-Kongruenz, für Nomen, Artikel und Pronomen z.B. bei der Kasusmarkierung, aber auch für das deutsche Pluralsystem.
6. Die Prüflinge können mit Hilfe des topologischen Feldermodells sowie von Analysebögen zum Grammatikerwerb den grammatischen Entwicklungsstand ein- und mehrsprachiger Kinder anhand entwicklungsrelevanter Merkmale, wie Verbstellung, Verbflexion, Satztyp, Kasusmarkierung und Kongruenz, beschreiben, analysieren und beurteilen.
7. Die Prüflinge wissen, wie sie besonders mehrsprachig aufwachsende Kinder in der Aneignung der deutschen Satzstruktur im Kita-Alltag unterstützen können und entwickeln dazu adäquate sprachförderliche Aktivitäten.
8. Die Prüflinge kennen unterschiedliche Techniken des unterstützenden Sprachverhaltens von Erzieher\*innen beim Grammatikerwerb von Kindern und reflektieren ihr eigenes Sprachangebot hinsichtlich des Auftretens von grammatischen Strukturen.

#### **Mögliche Aufgabenformate**

- Darstellung fachwissenschaftlicher Inhalte
- Analyse kindlicher Kompetenzen unter morphologisch-syntaktischen Aspekten speziell bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern
- Entwicklung von sprachförderlichen Aktivitäten/ Angeboten in Bezug auf morphosyntaktische Kompetenzen

- Darstellung und Beurteilung von unterschiedlichen Techniken des eigenen Sprachverhaltens in Alltagssituationen zur Unterstützung des Grammatikerwerbs von Kindern

### **Verbindliche Literatur:**

Iven, Claudia: Aktivitäten zur Sprachförderung, Troisdorf 2010, S. 89, 90 und 96

Iven, Claudia: Sprache in der Sozialpädagogik, Troisdorf 2012, 3. Auflage, S.14-15, S. 85-89

Rothweiler, Monika / Ruberg, Tobias: Der Erwerb des Deutschen bei Kindern mit nichtdeutscher Erstsprache, In: Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.), Wiff Expertise 12, München 2011, S. 9-11, S. 15-16, aus: [http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF\\_Expertise\\_12\\_\\_RothweilerRuberg\\_Internet.pdf](http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Expertise_12__RothweilerRuberg_Internet.pdf), Zugriff: 29.07.2016, lediglich als Download verfügbar

Ruberg, Tobias: Qualitätsanforderungen an Weiterbildnerinnen und Weiterbildner, In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.) – Sprachliche Bildung. Grundlagen für kompetenzorientierte Weiterbildung, München 2011, S. 158 – 175, aus: [http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF\\_WegweiserWeiterbildung\\_1\\_SprachlicheBildung\\_Internet.pdf](http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_WegweiserWeiterbildung_1_SprachlicheBildung_Internet.pdf), Zugriff: 29.07.2016,

Ruberg, Tobias / Rothweiler, Monika / Koch-Jensen, Levka: Spracherwerb und sprachliche Bildung. Lern und Arbeitsbuch für sozialpädagogische Berufe, Köln 2013, S. 156 - 157, 164 - 165, 170 - 180, 190 - 194 und 212

Tracy, Rosemarie / Vytautas, Lemke (Hrsg.): Sprache macht stark, Berlin - Düsseldorf 2009, S. 71 – 75

### **Weiterführend zu empfehlen:**

Hellrung, Uta: Sprachentwicklung und Sprachförderung, Freiburg-Basel-Wien 2012, S. 38 - 44 zu BK 4<sup>1</sup> und 6; S. 50 - 61 zu BK 2 und 5

Iven, Claudia: Aktivitäten zur Sprachförderung, Troisdorf 2010, S. 76 - 97 zu BK 7

Iven, Claudia: Sprache in der Sozialpädagogik, Troisdorf 2012, 3. Auflage, S. 94-108 (zur Ergänzung) / S. 114-120; zu BK 7 und 8

Ministerium für Soziales, Gesundheit, Familie und Gleichstellung des Landes Schleswig-Holstein (Hrsg.): Arbeitshilfen zur Sprachförderung (insbesondere für Kinder mit Migrationshintergrund), Kiel 2014, 4. Auflage, S. 46 - 58, 67 - 75, aus: [https://www.schleswig-holstein.de/DE/Landesregierung/VIII/Service/Broschueren/Broschueren\\_VIII/Kita/ArbeitshilfenSprachfoerderungElementarbereich.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=11](https://www.schleswig-holstein.de/DE/Landesregierung/VIII/Service/Broschueren/Broschueren_VIII/Kita/ArbeitshilfenSprachfoerderungElementarbereich.pdf?__blob=publicationFile&v=11), Zugriff: 29.07.2016 (Broschüre kostenlos –auch im Klassensatz- über den obigen Link beziehbar; zu BK 7)

Ruberg Tobias / Rothweiler, Monika: Spracherwerb und Sprachförderung in der Kita, Stuttgart 2012, S. 130-151 zu BK 4 und 5 / S. 184 – 193 zu BK 7 und 8

Ruberg, Tobias / Rothweiler, Monika / Koch-Jensen, Levka: Spracherwerb und sprachliche Bildung. Lern- und Arbeitsbuch für sozialpädagogische Berufe, Köln 2013, S.10 - 13, 23 - 41, S.144 - 196, S. 200 – 207  
(Die genannten Seiten decken die gesamte Basisliteratur für die Prüfung ab.)

Tracy, Rosemarie: Wie Kinder Sprachen lernen, Tübingen 2008, 2. überarbeitete Auflage

---

<sup>1</sup> BK = Basiskompetenz; die Zahlen beziehen sich auf die Nummerierung der Basiskompetenzen auf S. 12

## **Entwicklung und Bildung**

### **Themenschwerpunkt I: Inklusive Pädagogik als fester Bestandteil in der pädagogischen Arbeit in der Kindertageseinrichtung**

#### **Basiskompetenzen:**

Inklusive Pädagogik beinhaltet, Kinder mit all ihren sozialen Identitäten wert zu schätzen und nicht zuzulassen, dass wegen eines bestimmten Aspekts wie, Hautfarbe, Kultur, Geschlecht, herausforderndem Verhalten, Behinderung u.a. Kinder herabgewürdigt oder ausgeschlossen werden.

Respekt gegenüber der Vielfalt, Wertschätzung und Anerkennung aller Kinder und deren Familien, dass sie dazu gehören, stehen im Fokus inklusiver Pädagogik.

Für eine inklusiv ausgerichtete Betreuungs- und Bildungsarbeit in der Kindertageseinrichtung sind eine inklusiv orientierte Haltung pädagogischer Fachkräfte und entsprechende fachliche Kompetenzen grundlegend. Die Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtung und Eltern ist unverzichtbar.

Auf der Grundlage des Anti-Bias Approach, einem pädagogischen Ansatz zur vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung gegen Einseitigkeit und Diskriminierung, können zielorientiert pädagogische Prinzipien in die Praxis umgesetzt werden.

Hierbei liegt der Schwerpunkt bei Kindern mit herausforderndem Verhalten (ADHS, Autismus).

#### **Verbindliche Literatur:**

Groschwald, A. / Rosenkötter, H.: Inklusion in Krippe und Kita. Ein Leitfaden für die Praxis, S. 9 – 11. In: kindergarten heute, Heft 9 / 2014

Weltzien, D. / Albers, T. (Hrsg.): Eine inklusive Haltung entwickeln. In: Kindergarten heute wissen kompakt - spezial, Vielfalt und Inklusion, Januar 2014, S. 19 – 23

Wagner, P. (Hrsg.): Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung, Freiburg im Breisgau 2013, S. 229 – 239.

Huisken, J.: Gesprächsführung und Kommunikation. Methoden in Heilpädagogik und Heilerziehungspflege, 3. Auflage, Köln 2013, S. 55, S. 58 - 62

Derman-Sparks, L.: Anti-Bias Education for Everyone – Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung für alle. In: Wagner, P. (Hrsg.): Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung. Freiburg im Breisgau 2013, S. 279 – 293

Herm, S.: Gemeinsam spielen, lernen und wachsen. Das Praxisbuch zur Inklusion in Kindertageseinrichtungen. 4. Überarbeitete Auflage, Berlin 2012, S. 144 – 146 / S. 151 - 158

#### **Weiterführende Literatur:**

Wagner, P. (Hrsg.): Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung, Freiburg im Breisgau 2013 / wichtig!

Portmann, R.: Die 50 besten Spiele zur Inklusion. 4. Auflage, München 2015

Huisken, J.: Gesprächsführung und Kommunikation. Methoden in Heilpädagogik und Heilerziehungspflege, 3. Auflage, Köln 2013, S. 54 - 68

## **Entwicklung und Bildung**

### **Themenschwerpunkt II: Entwicklung von Selbstwirksamkeit im Jugendalter**

#### **Basiskompetenzen:**

Der turbulente wie auch anregende Lebensabschnitt des Jugendalters wird entwicklungspsychologisch als ausschlaggebend für alle anschließenden Lebensabschnitte beurteilt. Intensiv erlebte körperliche, psychische und soziale Umbrüche stellen die Heranwachsenden vor große Herausforderungen. In der Auseinandersetzung mit diesen entwickeln Jugendliche unterschiedliche Formen und Strategien des Verhaltens, die oftmals für den gesamten Lebensverlauf bestehen bleiben und somit ein Muster der Lebensführung darstellen. Die Entwicklung der subjektiven Überzeugung, schwierige Aufgaben oder Lebensprobleme auf Grund eigener Kompetenzen bewältigen zu können, stellt somit eine bedeutsame Lernerfahrung in der Adoleszenz dar. Diese als Selbstwirksamkeit bezeichnete Überzeugung bildet unabhängig vom tatsächlichen Fähigkeitsniveau eine zentrale Voraussetzung für die erfolgreiche Bewältigung komplexer Anforderungen.

Erzieherinnen und Erzieher haben daher ein vertieftes Verständnis von Begriffen der Selbstwirksamkeit und Selbstwirksamkeitserwartungen sowie der zugrundeliegenden sozialkognitiven Lerntheorie. Sie wissen um die Quellen, die die Selbstwirksamkeitserwartung beeinflussen und können entsprechende sozialpädagogische Verhaltensweisen herleiten, um Jugendliche in der Gestaltung eines positiven Selbst- und Lebensentwurfes nachhaltig zu unterstützen.

#### **Verbindliche Literatur:**

Münchmeier, R. (2003): Jugendarbeit in der Offensive. In: Lindner, W.; Thole, W.; Weber, J. (Hrsg.) (2003): Kinder- und Jugendarbeit als Bildungsprojekt. Wiesbaden: Springer Fachmedien GmbH, S. 72-75.

Petermann, F. (2012): Psychologie des Vertrauens. Göttingen: Hogrefe Verlag, S. 104-109.

Petermann, F.; Petermann, U. (2010): Training mit Jugendlichen: Aufbau von Arbeits- und Sozialverhalten. Göttingen: Hogrefe Verlag, S. 15-23.

Schermer, F. J. (2011): Grundlagen der Psychologie. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, S. 144-150.

Schwarzer, R.; Jerusalem, M. (2002): Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In: Jerusalem, M.; Hopf, D. (Hrsg.) (2002): Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 44. Weinheim: Beltz, S. 28-30, 35-41, 42-50.

#### **Weiterführende Literatur:**

Lohaus, A.; Vierhaus, M. (2013): Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters für Bachelor. Heidelberg: Springer-Verlag, S. 168-181.

## **Gesellschaft, Organisation und Recht**

### **Themenschwerpunkt I: Kinder- und Familienarmut - „Kindbezogene Armutsprävention“ im Einflussrahmen der Kinder- und Jugendhilfe**

#### **Basiskompetenzen:**

In Deutschland gibt es Armut; es wird je nach Untersuchungsinteresse oder Handlungsansatz von relativer oder struktureller Armut im Unterschied zur absoluten Armut gesprochen. (Als absolute Armut ist dabei ein Zustand definiert, in dem sich ein Mensch die Befriedigung seiner Grundbedürfnisse nicht leisten kann. Relative Armut beschreibt Armut im Verhältnis zum jeweiligen Umfeld eines Menschen.<sup>2</sup>) Man kann von einer Verbindung zwischen relativer und struktureller Armut sprechen.

#### Die Prüflinge

- haben ein Verständnis darüber entwickelt, dass Armut eine gesellschaftliche Realität ist.
- erkennen, welche gesellschaftlichen Folgen verbreitete Armut nach sich zieht
- wissen, dass einige Gruppen, u.a. Alleinerziehende und Flüchtlinge, im besonderen Maße von einem Risiko der Armutsgefährdung betroffen sind.
- haben ein generelles Verständnis über unterschiedlichen Dimensionen und Formen von Armut, wie zum Beispiel absoluter, relativer und struktureller Armut entwickelt und können diese beschreiben.
- kennen im Besonderen die Hintergründe und Ursachen "kindbezogener Armutsgefährdung".

Armut kann fast nie eindimensional nur als Einkommensmangel verstanden werden, sondern betrifft spezifisch das sozialökologische Umfeld. Die Verringerung von Armut steht im engen Zusammenhang mit den psychosozialen Kompetenzen Betroffener und fällt in den Aufgabenbereich sozialpädagogischer Fachkräfte. Der Ansatz von Hilfestellungen beinhaltet eine grundlegende Auseinandersetzung mit den besonderen Lebenslagen der Betroffenen.

#### Die Prüflinge

- wissen, welche Bedingungen das Armutsrisiko verstärken und wie diese bekämpft werden können.
- verfügen über Kenntnisse von Einflussfaktoren im Zusammenhang präventiver Maßnahmen und Handlungsmöglichkeiten, wie zum Beispiel dem Zugang zu Bildung, Förderung von Resilienz und die Netzwerkarbeit im Sozialraum.
- können die Lebenslagen besonders betroffener Kinder und Jugendlicher und deren familiäres Umfeld analysieren und Lösungsansätze, wie Kinderarmut nachhaltig abgebaut werden kann, am Beispiel skizzieren.
- kennen Gesichtspunkte, die Armutslagen verstärken und verstetigen und wissen, welche Faktoren in einen Teufelskreis münden. Sie können diese auf einer abstrakten Ebene in eine Lösung transformieren und auf andere Situationen anwenden.
- verfügen über fachliches Wissen über dargelegte Unterstützungskonzepte im Einflussbereich der Kinder- und Jugendhilfe und können erläutern, wie familiäre Lebensverhältnisse

---

<sup>2</sup> <https://www.bmz.de/de/service/glossar/A/armut.html>, Stand: 07/2016



durch politische Interventionen auf kommunaler Ebene und gesamtgesellschaftlich verbessert werden können. Sie kennen in dem Zusammenhang die relevanten gesetzlichen Grundlagen und deren Wirkungsgrad.

### **Verbindliche Literatur:**

Gross, Thomas; Jehles Nora (2016): Der Einfluss von Armut auf die Entwicklung von Kindern, Ergebnisse der Schuleingangsuntersuchung, Bertelsmannstiftung, S. 35 - 40.

[https://www.bertelsmannstiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/03\\_Werkstattbericht\\_Einfluss\\_von\\_Armut\\_final\\_Auflage3\\_mU.pdf](https://www.bertelsmannstiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/03_Werkstattbericht_Einfluss_von_Armut_final_Auflage3_mU.pdf), Stand: 7/2016

Hock, Beate/ Holz, Gerda/ Kopplow, Marlies (2014): Kinder in Armutslagen. Grundlagen für armutssensibles Handeln in der Kindertagesbetreuung. Weiterbildungs-initiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 38. S.12 – 32 (Kapitelende, S. 38 – weitere Handlungskonzepte S. 39-61).

[http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/Expertise\\_38\\_Kinder\\_in\\_Armut.pdf](http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/Expertise_38_Kinder_in_Armut.pdf), Stand: 7/2016

Löhlein, Harald (2016): Armut von Flüchtlingen, in Zeit zu Handeln – Bericht zur Armutsentwicklung in Deutschland 2016, der Paritätische Gesamtverband, S. 64 – 71.

[http://www.der-paritaetische.de/uploads/media/ab2016\\_komplett\\_web.pdf](http://www.der-paritaetische.de/uploads/media/ab2016_komplett_web.pdf), Stand: 7/2016

Meyer, Anita (2015): Kinder in Armutslagen als Handlungsaufforderung für die Frühpädagogik in Diskurs Kindheits- und Jugendforschung. budrich-journals.de S.1 – 5.

[https://scholar.google.de/scholar?as\\_ylo=2015&q=Die+Auswirkungen+von+Armut+auf+Kinder+und+Familien&hl=de&as\\_sdt=0,5&as\\_vis=1](https://scholar.google.de/scholar?as_ylo=2015&q=Die+Auswirkungen+von+Armut+auf+Kinder+und+Familien&hl=de&as_sdt=0,5&as_vis=1), Stand: 7/2016

Zander, Margherita Prof. Dr. (2010): Armutsprävention durch Förderung von Resilienz Handlungskonzept für Familien, Bildungsinstitutionen und Sozialraum, in: Themenveranstaltung, Jedes Kind ist wichtig- Armutsprävention auf kommunaler Ebene, Bundesministerium Familie, Senioren, Frauen und Jugend, S. 60 - 65.

[https://www.google.de/search?q=Jedes+Kind+ist+wichtig&ie=utf-8&oe=utf-8&client=firefox-b-ab&gfe\\_rd=cr&ei=InyWV6ScKsiF8QeF3pGABw](https://www.google.de/search?q=Jedes+Kind+ist+wichtig&ie=utf-8&oe=utf-8&client=firefox-b-ab&gfe_rd=cr&ei=InyWV6ScKsiF8QeF3pGABw), Stand: 7/2016

Zur Gathen, Marion; Liebert Jana (2016): Armutsauswirkungen von Armut auf die Lebenswirklichkeit und Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Teil der Publikation: Zeit zu handeln. Bericht zur Armutsentwicklung in Deutschland 2016, S.35 - 41.

[http://www.der-paritaetische.de/uploads/media/ab2016\\_komplett\\_web.pdf](http://www.der-paritaetische.de/uploads/media/ab2016_komplett_web.pdf), Stand: 7/2016

### **Weiterführende Literatur:**

Al-Barghouti, Gabi (2012): Gekürzte Fassung aus der AWO-Handreichung, Die Auswirkungen von Armut auf Kinder und Familien, "Alle Kinder braucht das Land". S. 1 - 12

[http://www.mobile-familienbildung.de/hr/HrSpFb-1.13.Auswirkungen\\_von\\_Armut.pdf](http://www.mobile-familienbildung.de/hr/HrSpFb-1.13.Auswirkungen_von_Armut.pdf), Stand: 7/2016

Albers; Timm (2015): Armut – Grundlagen und Implikationen für die Arbeit mit Kindern Unter Drei. S. 1 – 22.

[http://www.kita fachtexte.de/uploads/media/KiTaFT\\_Albers\\_Armut\\_2015.pdf](http://www.kita fachtexte.de/uploads/media/KiTaFT_Albers_Armut_2015.pdf), Stand: 7/2016

### **Statistiken zur Armutsentwicklung:**

Bericht zur Armutsentwicklung in Deutschland 2016: Zeit zu handeln, Herausgeber des Armutsberichts: Der Paritätische Gesamtverband, das Deutsche Kinderhilfswerk, der Volkssolidarität Bundesverband, die Bundesarbeitsgemeinschaft Wohnungslosenhilfe, der Deutsche Kinderschutzbund, der Verband alleinerziehender Mütter und Väter, der Bundesverband für Körper- und Mehrfachbehinderte und die Deutsche Gesellschaft für Soziale Psychiatrie.(120 Seiten).

[http://www.der-paritaetische.de/uploads/media/ab2016\\_komplett\\_web.pdf](http://www.der-paritaetische.de/uploads/media/ab2016_komplett_web.pdf), Stand: 7/2016

## **Gesellschaft, Organisation und Recht**

### **Themenschwerpunkt II: Werte und Normen in der pädagogischen Arbeit von Erzieher/innen**

#### **Basiskompetenzen:**

Die Absolvent/innen...

- verfügen über ein fundiertes Wissen zu Fachbegriffen der Werteerziehung (v.a. Moral, Werte, Normen, Rituale und Regeln) Sie können diese präzise voneinander abgrenzen und einen pädagogische Praxisbezug herstellen.
- haben grundlegende Kenntnisse über die Entwicklung moralischer Kompetenzen in der Kindheit.
- verstehen moralische Kompetenzen als lern- und förderbare Fähigkeiten und begreifen den Wertekonflikt in moralischen Dilemmata als Lerngelegenheit moralischer Urteilsfähigkeit für Erzieher/innen, Kinder und Jugendliche.
- entwickeln ein Verständnis des Wertewandels und seiner gesellschaftlichen Ursachen.
- verfügen über fundiertes Wissen zur empirischen Ausprägung von Werthaltungen und Werttypen und skizzieren Konsequenzen für die pädagogische Arbeit.
- sind in der Lage, sich vor dem Hintergrund individueller und kollektiver Bedürfnisse damit auseinanderzusetzen, welche Werte für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen von besonderer Bedeutung sind. Sie können ihre eigenen Wertorientierungen kritisch reflektieren und Wertepreferenzen als Teil ihrer pädagogischen Grundhaltung begründen.
- erkennen die Bedeutung von Werten für die alltägliche pädagogische Arbeit und verfügen über Handlungswissen zur gezielten Förderung der Werteentwicklung in Kindertageseinrichtungen.
- können die vielfältigen Anforderungen an das werteorientierte Handeln von Erzieher/innen reflektieren und verfügen über Handlungswissen zu Kernkompetenzen einer Erzieherin / eines Erziehers im Bereich der Werteerziehung.
- verfügen über grundlegendes Wissen zu pädagogischer Berufsethik, können Bezüge zu kindlichen Grundbedürfnissen und Kinderrechten herstellen und sich kritisch mit dem „Sokratischen Eid für pädagogische Fachkräfte“ auseinandersetzen.

#### **Verbindliche Literatur:**

Blank-Mathieu, Margarete (2002): Werteerziehung in Kindertageseinrichtungen, in: Krenz, Armin (Hg.): Handbuch für Erzieher/innen in Krippe, Vorschule und Hort. München, S.1-10.

Franz, Margit (2010): Hauptsache Wertebildung – Mit Kindern Werte erleben und entwickeln. Don Bosco Verlag. München, S. 16-19, 23-28, 32-39, 69-71.

Lind, Georg (2009): Moral ist lehrbar. 2. Auflage. Oldenbourg Verlag. München, S. 15-19.

Müller, Constance/Ranft, Melanie/Weishaupt, Harald (o.J.): Handbuch für Erzieherinnen zur Werte-, Demokratie- und Vielfaltförderung. Anregungen für die Arbeit in Kindertagesstätten. Halle, in: <http://www.friedenskreis-halle.de/kita/texte/Kita-Handbuch-1.pdf> (Stand: April 2016), S. 11-17

Müller, Hans-Peter (2012): Wertewandel, in: Bundeszentrale für politische Bildung: Dossier „Werte, Milieus und Lebensstile“, URL: <http://www.bpb.de/politik/grundfragen/deutsche-verhaeltnisse-eine-sozialkunde/138454/werte-milieus-und-lebensstile-wertewandel> (Stand: April 2016)

Weyers, Stefan (2010): Die Entwicklung moralischer Urteile und Werte in der Kindheit, in: TPS Heft 9/2010. Friedrich Verlag. Seelze, S.36-39.

**Weiterführende Lektüre:**

Juul, Jesper (2012): Vier Werte, die Kinder ein Leben lang tragen. Gräfe und Unzer Verlag. München.

Krenz, Armin (2007): Werteentwicklung in der frühkindlichen Bildung. Beltz Verlag. Mannheim.

Scheuer, Angelika (2016): Materialistische und postmaterialistische Werte, in: Bundeszentrale für politische Bildung: Datenreport 2016, URL: <http://www.bpb.de/nachschlagen/datenreport-2016/226961/materialistische-und-postmaterialistische-werte> (Stand: Mai 2016)

Wagner, Irmgard (2010): Werte und Normen in Bilderbüchern, in: TPS Heft 9/2010. Friedrich Verlag. Seelze.