



FACHSCHULE FÜR SOZIALPÄDAGOGIK

Abschlussprüfung im Sommer 2021

Schwerpunktthemen für die schulübergreifenden schriftlichen
Prüfungsaufgaben für die Fächer

Sprache und Kommunikation
Entwicklung und Bildung
Gesellschaft, Organisation und Recht

Inhaltsverzeichnis

Allgemeine Regelungen	3
Verfahren zur Vorbereitung der schulübergreifenden Aufgabenstellung	4
Rechtliche Regelungen	4
Anforderungsbereiche	5
Liste der Operatoren	7
Sprache und Kommunikation.....	9
Entwicklung und Bildung	17
Gesellschaft, Organisation und Recht	20

November 2019

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

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 2018 begonnen hat, die Angaben über die Schwerpunkte, auf die sich die schulübergreifenden Aufgabenstellungen für den Sommer 2021 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 Selbständigkeit 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 selbständigen Lösungen, Gestaltungen oder Deutungen, Folgerungen, Begründungen und Wertungen zu gelangen. Dabei müssen die zur Bewältigung der Aufgabe geeigneten Arbeitstechniken und Verfahren 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 selbständige 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.

Operatoren	Erklärung / Ziel der Anweisung	Beispiele
begründen (II – III)	eine Meinung, Argumentation, Wertung methodisch korrekt und sachlich fundiert durch Belege, Beispiele absichern	... und begründen Sie Ihre Auffassung.
Beurteilen, bewerten, Stellung nehmen (III)	Zu einem Sachverhalt ein selbständiges 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:

Erich Kästner, für Kinder und Erwachsene, damals und heute

Basiskompetenzen:

Die Prüflinge

1. kennen den Autor Erich Kästner sowie ausgewählte Aspekte seines Lebens und seines Werkes;
2. erkennen biografische Bezüge im Kinderbuch „Emil und die Detektive“;
3. verstehen historische Bezüge in Texten Kästners;
4. sind in der Lage, Textteile zusammenfassend wiederzugeben;
5. können Inhaltsaspekte analysieren (Handlung, Figuren, Setting);
6. können formale Aspekte analysieren (Erzähltechnik, Sprache: z.B. in „Emil und die Detektive“: direkte Ansprache der Leserinnen und Leser, Vorrede, bebilderte Exposition der Figuren und Handlungsorte, Traumsequenz, Illustrationen);
7. können sich mit heute unzeitgemäßen Eigenschaften des 1929 veröffentlichten Kinderbuches begründet auseinandersetzen (Sprache: z.B. „Negerbein“, Kraftausdrücke damaliger Jugendsprache u.a.; Inhalt: Gesellschaftssystem, Infrastruktur, Geschlechterrollen u.a.);
8. sind in der Lage, sich mit den im Kinderbuch aufgeworfenen Wertefragen auseinanderzusetzen (Zurückstehlen von Diebesgut, Pflichtgefühl/Pflichterfüllung, Gemeinschaftssinn) und dabei die historische sowie die aktuelle Perspektive zu berücksichtigen;
9. erkennen zeitgeschichtliche Einflüsse auf Kästners Leben und Werk (Kaiserreich, erster Weltkrieg, Nationalsozialistische Diktatur, 2. Weltkrieg, Bundesrepublik). Einen Schwerpunkt bildet hierbei die Kritik an Krieg und Machtmissbrauch, wie sie u.a. in „Die Konferenz der Tiere“ zum Ausdruck kommt;
10. können sich mit der Frage auseinandersetzen, warum vor allem Kästners Kinderbücher bis heute erfolgreich sind.

Für leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler bzw. Lerngruppen könnte es überdies interessant sein,

11. sich mit dem Diskurs um Kästners Verbleib im nationalsozialistischen Deutschland zu befassen,
12. Verfilmungen von „Emil und die Detektive“ mit dem Kinderbuch zu vergleichen,
13. Aspekte der Biografie zu vertiefen (Frauen in Kästners Leben, Stadtleben in Berlin, Journalismus, politisches Engagement u.a.).

Verbindliche Literatur:

Primärliteratur:

Kästner, Erich: „Emil und die Detektive“ mit Illustrationen von Walter Trier, Cecilie Dressler Verlag, Hamburg, Atrium Verlag, Zürich.

Sekundärliteratur:

Kästner, Erich: „Die Konferenz der Tiere“, Cecilie Dressler Verlag, Hamburg 2011, Auszüge

Süddeutsche Zeitung/dpa-Newskanal: Unvergessen: Vor vierzig Jahren starb Erich Kästner (28.07.2014)

Kordon, Klaus: „Die Zeit ist kaputt“, Beltz und Gelberg, 2012, Auszüge: S. 120 – 127 u.a.

Hanuscheck, Sven: „Erich Kästner“, rororo monographie, Hamburg 2013, Auszüge (Textstellen auf den Seiten: 7 – 8, 10, 11 -17, 20, 21, 46 – 48, 65 – 68, 143 – 145)

Rausch, Wilhelm (Hrsg.): „Erich Kästner... was nicht in euren Lesebüchern steht“, Fischer Bücherei, Hamburg 1968, Auszüge (Textstellen auf den Seiten: 32 – 33, 89 – 97, 107 – 109)

Diez, Georg: „Nach dem Feuer die Dummheit“, Artikel aus dem Spiegel, Heft 16/2013

Deutschlandfunk:

- einzelne Zitate aus einem Interview mit dem Kästner-Experten Sven Hanuscheck (29.07.2014)
- einzelne Zitate aus einem Interview mit der Comicautorin Isabel Kreitz (26.05.2007)

Weiterführende Literatur:

Kästner, Erich, Der 35. Mai, Cecilie Dressler Verlag, Hamburg 1975

Derselbe, Das doppelte Lottchen, Cecilie Dressler Verlag, Hamburg 2006

Derselbe, Emil und die drei Zwillinge im Doppelband mit „Emil und die Detektive“, Atrium Verlag 2019

und weitere Kinderbuchtitel von Erich Kästner

Görz, Sarkowicz: „Erich Kästner. Eine Biographie“, Piper, 1999

SWR 2: Ein Gespräch mit den Schriftstellern Ulrike Draesner und John von Düffel über "Emil und die Detektive" (1929) und "Das doppelte Lottchen" (1949).

(Aufzeichnung vom 21. September 2018 im Literaturhaus Stuttgart

<https://www.swr.de/swr2/literatur/kaestner-kinderbuecher,broadcastcontrib-swr-11996.html>

Sprache und Kommunikation

Themenschwerpunkt II - Pragmatischer Bereich: Sprachliche und kulturelle Vielfalt

Mehrsprachigkeit als wertvolle und identitätsstiftende Ressource von Kindern nicht-deutscher Herkunftssprache sowie als Herausforderung und Chance für die Sprachförderung und die kulturelle Arbeit in der pädagogischen Praxis.

Vorbemerkung 1

Sprachliche und kulturelle Vielfalt sind in Kitas, in Schulen und anderen Bildungseinrichtungen gesellschaftliche Normalität geworden.

Ob diese Vielfalt als Bereicherung, als „Lernpotenzial“ oder als Hemmnis, d. h. als für die Sprachentwicklung hinderlich, wahrgenommen wird, hängt nicht selten von der jeweiligen Bildungseinrichtung ab (Keim/Tracy, 2007).

Für Erzieherinnen und Erzieher kommt es darauf an, dass

- sie über den Erwerb und die Entwicklung von Mehrsprachigkeit genaue Kenntnisse besitzen,
- sie die Mehrsprachigkeit von Kindern wahrnehmen und respektieren und in ihre pädagogische Arbeit einbeziehen, sie als Ressource sprachlicher Kompetenz begreifen,
- sie sich der Vorteile und der Risiken einer mehrsprachigen Entwicklung bewusst sind,
- sie passende Lernarrangements bereitstellen können, um den Entwicklungspotenzialen der Kinder gerecht zu werden,
- ihnen bewusst ist, dass die Motivation, die Zielsprache zu lernen, durch die Wertschätzung der Herkunftssprache und Kultur bilingualer Kinder sehr unterstützt werden kann,
- sie wissen, wie wichtig es für die Identitäts- und Sprachentwicklung bilingualer Kinder ist, für das Erlernen der Zielsprache motiviert zu sein und
- sie auch durch die Einbeziehung der Herkunftsfamilien angemessen fördernd auf die sprachliche und kulturelle Vielfalt eingehen können.

Die Prüflinge sollten wissen, dass der Umgang mit Mehrsprachigkeit auch dann gelingen kann, wenn Erzieherinnen und Erzieher die ihnen fremden Sprachen nicht sprechen.

Vorbemerkung 2

Die folgende Auswahl für die verbindliche Literatur ist angesichts des kaum noch zu überschauenden Materials zu sprachlicher und kultureller Vielfalt bzw. zu Mehrsprachigkeit notwendigerweise selektiv. Im Teil „weiterführende Literatur“ werden daher Hinweise auf weitere empfehlenswerte Texte gegeben, die zwar nicht verpflichtend, aber durchaus dem Verständnis dienlich sind.

Basiskompetenzen:

Basiskompetenz 1 [Grundlagenwissen]

Die Prüflinge verfügen über Grundlagenwissen bezüglich der Sprachebenen und der grammatischen wie lexikalischen Sprachentwicklung monolingualer Kinder.
(Iven 2012 / Tracy 2008 / Rothweiler / Ruberg / Koch-Jensen 2017)

Basiskompetenz 2 [Erwerb]

Die Prüflinge

- kennen die verschiedenen Spracherwerbstypen, können diese erläutern und das Prinzip des doppelten Erstspracherwerbs darstellen,
- können Zweitspracherwerb und Fremdspracherwerb voneinander abgrenzen und Möglichkeiten und Grenzen bilingualer Kita-Arbeit erläutern.
(Hellrung 2012 / Tracy 2017)

Basiskompetenz 3 [Sprachförderung]

Die Prüflinge sind sich der Prinzipien der Sprachförderung für mehrsprachige Kinder bewusst.
(Iven 2012)

Basiskompetenz 4 [Sprachförderung]

Die Prüflinge wissen, dass es in pädagogischen Einrichtungen Kinder gibt, die auf sehr unterschiedliche Weise mit der deutschen Sprache in Berührung kommen.
(De Houwer 2015)

Basiskompetenz 5 [Sprachförderung]

Die Prüflinge wissen, dass Kinder mit anderen Ausgangssprachen nicht als sprachunkundige Kinder in die Kita kommen, da sie sich in ihrer Erstsprache bereits ausgeprägte sozial-kommunikative Gewohnheiten, fortgeschrittene sprachliche und kognitive Fähigkeiten angeeignet haben und dass die Fachkräfte die Kinder somit als angehende Mehrsprachige und nicht nur als Deutschlernende wahrnehmen sollen.
(Jampert et al. 2009 / Kieferle 2015)

Basiskompetenz 6 [Sprachförderung]

Die Prüflinge sind sich darüber bewusst, dass Kinder mit nicht-deutscher Herkunftssprache eine Umgebung brauchen, die es ihnen ermöglicht, ihre eigene Sprache anzuwenden und ihnen durch geeignete Lernarrangements genügend sprachlich qualitativ hochwertigen zweitsprachigen Input und Gelegenheiten zum Sprechen gibt.
(Kieferle 2015)

Basiskompetenz 7 [Bedeutung und Haltungen]

Die Prüflinge sind sich der Bedeutung der Herkunftssprachen für das Wohlbefinden der Kinder, für deren Lernprozesse und Persönlichkeitsentwicklung bewusst, und sie wissen, dass es für die Entwicklung und das Wohlbefinden der Kinder schädlich ist, wenn ihre Mehrsprachigkeit, nicht als ausgleichendes oder sogar zusätzliches Kapital, sondern als diskriminierender Nachteil gesehen wird.
(De Houwer 2015 / Krumm 2010)

Basiskompetenz 8 [Bedeutung und Haltungen]

Die Prüflinge sind sich darüber bewusst, dass Mehrsprachigkeit kein Ausnahmezustand ist, dass hybride Identität normal ist, dass code mixing / -switching kein Sprachdefizit ist und dass Eltern mit nicht-deutscher Herkunftssprache mit ihren Kindern in ihrer Herkunftssprache und nicht in der Zweitsprache kommunizieren sollten.

(Tracy 2006)

Basiskompetenz 9 [Bedeutung und Haltungen]

Die Prüflinge wissen, dass die pädagogischen Fachkräfte ihre zentrale berufliche Rolle nicht wahrnehmen können, wenn sie negative Vorurteile gegenüber einzelnen Gruppen von Kindern, deren Eltern sowie ihrer Sprachen und Kulturen haben.

(De Houwer 2015)

Basiskompetenz 10 [Bedeutung und Haltungen]

Die Prüflinge wissen, dass bei der Beurteilung der Leistungen von Kindern nicht-deutscher Herkunftssprache (aber auch bei Lernern im allgemeinen) ein grundlegender Perspektivwechsel stattfinden muss, weg von der Defizitorientierung und hin zur Würdigung dessen, was Kinder unter den bisher gegebenen Lern- und Lebensbedingungen bereits erreicht haben.

(Keim / Tracy 2006/2007)

Verbindliche Literatur

ERWERB der Mehrsprachigkeit

Hellrung, Uta: Sprachentwicklung und Sprachförderung. beobachten – verstehen – handeln. Verlag Her-der: Freiburg, Basel, Wien 2012, S. 50 bis 61 [Kapitel 1.14: Mehrsprachig aufwachsen]

BK 2

Tracy, Rosemarie: „Spracherwerb und sprachliche Vielfalt im Kontext der Migration“ In: Meier-Braun, Karl-Heinz / Weber, Reinhold (Hrsg.) Deutschland Einwanderungsland. Begriffe – Fakten – Kontroversen Kohlhammer Verlag: Stuttgart, 3. überarbeitete und erweiterte Auflage 2017, S. 199 bis 203

BK 2

SPRACHFÖRDERUNG bei Mehrsprachigkeit

Iven, Claudia: Sprache in der Sozialpädagogik. Bildungsverlag EINS: Köln 2012, S. 114 bis 122: Sprachentwicklungsförderung mit mehrsprachigen Kindern]

BK3

Jampert, Karin / Zehnauer, Anne / Best, Petra / Sens, Andrea / Leuckefeld, Kerstin / Laier, Mechthild (Hrsg.): Kinder-Sprache stärken! Aufwachsen mit mehreren Sprachen. Weimar. Berlin: Verlag Das Netz 2009, S. 12 bis 15 [Grundsätze der Förderung mehrsprachiger Kinder. Kompetenzorientierung und Handlungsrelevanz]

BK 5

Kieferle, Christa: „Unterstützung von Mehrsprachigkeit in inklusiven Kindertageseinrichtungen“. In: Becker-Stoll et al. (Hrsg.): Inklusion und Partizipation. Vielfalt als Chance und Anspruch. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2015, S. 126 bis 138 (140).

BK 6

BEDEUTUNG von und HALTUNGEN zu Mehrsprachigkeit

De Houwer, Annik: „Integration und Interkulturalität in Kindertageseinrichtungen – Die Rolle der Nichtumgebungssprache für das Wohlbefinden von Kleinkindern“. In: Becker-Stoll et al. (Hrsg.): Inklusion und Partizipation. Vielfalt als Chance und Anspruch. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2015, S. 113 bis 122. (125).

BK 4

Keim, Inken / Tracy, Rosemarie: „Mehrsprachigkeit und Migration“. In: Der Bürger im Staat 56 (2006), Heft 4, S. 222-227 / ebenso in: Frech, Siegfried / Meier-Braun (Hrsg.): Die offene Gesellschaft. Zuwanderung und Integration. Schwalbach: Wochenschau-Verlag 2007, S. 121 bis 144

BK 10

Krumm, Hans-Jürgen: „Mehrsprachigkeit in Sprachenporträts und Sprachenbiographien von Migrantinnen und Migranten“. In: AkDaF Rundbrief / 2010, S. 16 bis 23

http://akdaf.ch/html/rundbrief/rbpdfs/61_Mehrsprachigkeit_Sprachenportraits.pdf

BK 7

Tracy, Rosemarie: „Einführungsvortrag“ zum Kongress Frühe Mehrsprachigkeit: Mythen – Risiken – Chancen 2006, S. 10 bis 15 in der Dokumentation und ebenda S. 39 (= Mannheimer Erklärung zur frühen Mehrsprachigkeit: 11 Thesen)

BK 8

Weiterführende Literatur:

ERWERB der Mehrsprachigkeit

Chilla, Solveigh / Niebuhr-Siebert, Sandra: Mehrsprachigkeit in der KiTa. Grundlagen – Konzepte – Bildung. Verlag W. Kohlhammer: Stuttgart, 2017 [Darin besonders: Kapitel 1: S.9 bis 13 + Kapitel 3: S. 30 bis 81 (= Mehrsprachigkeit und mehrsprachiger Erwerb)]

Iven, Claudia: Sprache in der Sozialpädagogik. Köln: Bildungsv Verlag EINS 2012, S. 95 bis 108 (= Spracherwerb unter den Bedingungen der Mehrsprachigkeit)

Rothweiler, Monika / Ruberg, Tobias / Koch-Jensen, Levka: Spracherwerb und sprachliche Bildung. Lern- und Arbeitsbuch für sozialpädagogische Berufe. Bildungsv Verlag EINS: Köln 2017, S. 26 bis 35

Rothweiler, Monika: „Über den Zusammenhang von Lexikon, Grammatik und Mehrsprachigkeit: Was kann die Spracherwerbsforschung für die Praxis liefern?“ In: Sprachheilarbeit. Fachzeitschrift für Sprachheilpädagogik und akademische Sprachtherapie. Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V. (dgs) / Deutscher Bundesverband der akademischen Sprachtherapeuten e.V. (dbs). Verlag modernes Lernen: Dortmund. 54. Jahrgang, Oktober 2009, S. 246 bis 254

https://www.praxis-sprache.eu/fileadmin/SHA_Archiv/2009/2009_54-6_komplett_ocr.pdf

Tracy, Rosemarie: Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können. Narr Francke Attempto Verlag: Tübingen 2008, Kapitel 3, S. 46 bis 63: Mehrsprachigkeit, Mehrstimmigkeit, Kapitel 5, S.102 bis 126: Der gleichzeitige Erwerb zweier Erstsprachen: Was für noise it makes?

SPRACHFÖRDERUNG bei Mehrsprachigkeit

Apeltauer, Ernst et al.: „Allgemeine Grundlagen der Sprachförderung“ In: Ministerium für Soziales, Gesundheit, Wissenschaft und Gleichstellung des Landes Schleswig-Holstein (Hrsg.): Arbeitshilfen zur Sprachförderung im Elementarbereich (insbesondere für Kinder mit Migrationshintergrund) 2016, S. 6 bis 25 (= Kapitel 1 / 1.1 bis 1.7: Allgemeine Grundlagen der Sprachförderung)

Berenznai, Anja: Mehrsprachigkeit als Ressource nutzen Ideen für den KiTa-Alltag [Übernahme des Bei-trags mit freundlicher Genehmigung aus Kita Aktuell 10/2016, S. 200 bis 202 (Ausgabe Nord)].

<https://www.nifbe.de/component/themensammlung?view=item&id=648:mehrsprachigkeit-als-ressource-nutzen&catid=292>

Chilla, Solveigh / Niebuhr-Siebert, Sandra: Mehrsprachigkeit in der KiTa. Grundlagen – Konzepte – Bildung. Verlag W. Kohlhammer: Stuttgart, 2017 [Darin besonders: Kapitel 1 S. 9 bis 13 + Kapitel 4: S. 82 bis 109]

Hellrung, Uta: Sprachentwicklung und Sprachförderung. beobachten – verstehen – handeln. Verlag Her-der: Freiburg, Basel, Wien 2012, S. 87 bis S. 106 [= Kapitel 3.5 bis 3.11]

Kieferle, Christa: „Mehrsprachigkeit und interkulturelle Bildung“. In: Kieferle, Christa et al. (Hrsg.): Sprachliche Bildung von Anfang an. Strategien, Konzepte und Erfahrungen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2013, S. 131 bis 134.

Kommentar: Die Autorin betont die Notwendigkeit, mehrsprachig zu werden und die Forderung, ein monolinguales Denken einzustellen.

BEDEUTUNG von und HALTUNGEN zu Mehrsprachigkeit

Chilla, Solveigh / Niebuhr-Siebert, Sandra: Mehrsprachigkeit in der KiTa. Grundlagen – Konzepte – Bildung. Verlag W. Kohlhammer: Stuttgart, 2017 [Darin besonders: Kapitel 1 S. 9 bis 13 + Kapitel 4: S. 82 bis 109]

Gogolin, Ingrid: „Über die Chancen, die in der Mehrsprachigkeit liegen“. In: Kieferle, Christa / Reichert-Garschhammer / Becker-Stoll, Fabienne (Hrsg.): Sprachliche Bildung von Anfang an. Strategien, Konzepte und Erfahrungen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2013, S. 135 bis 142.

Tracy, Rosemarie: „Mehrsprachigkeit: Realität, Irrtümer, Visionen“. In: Eichinger, Ludwig M. et al. (Hrsg.): Sprache und Integration. Über Mehrsprachigkeit und Migration.“ 2011, S. 69 bis 100

Grundlagenliteratur

(Die folgenden Texte sind Gegenstand des Grundlagenunterrichts, und ihre Inhalte werden als bekannt vorausgesetzt)

Iven, Claudia: Sprache in der Sozialpädagogik. Bildungsverlag EINS: Köln 2012 [S. 14 / 15: Die vier Sprach-ebenen] **(BK 1)**

Rothweiler, Monika / Ruberg, Tobias / Koch-Jensen, Levka: „Spracherwerb und sprachliche Bildung. Lern- und Arbeitsbuch für sozialpädagogische Berufe“, Bildungsverlag EINS: Köln 2017 [Baustein 1 S.11 bis 13: Die Sprachebenen + S. 23 bis 26: Wie erwerben Kinder Sprache?; Baustein 3 S.119 bis 126: Lexikalischer Erwerb – Aufbau des Wortschatzes; Baustein 4 S. 168 bis 176: Auf dem Weg zur Satzstruktur: Phasen des Spracherwerbs: Phasen des Grammatikerwerbs (einsprachige Kinder (d. i. H. Clahsen = „Phasen“ + R. Tracy = „Meilensteine“) + S. 176 bis 181: Der Erwerb des Artikelsystems durch einsprachige Kinder] **(BK 1)**

Tracy, Rosemarie: Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können. Narr Francke Attempto Verlag: Tübingen 2008 [Kapitel 4 S.77 bis 81: Deutsch als Erstsprache: Meilensteine, Turbulenzen, Aufräumaktionen] **(BK 1)**

Entwicklung und Bildung

Themenbereich: Bindung und Bindungserfahrungen in Kindheit und Jugend

Themenschwerpunkt I: Bindung als Schutz- und Risikofaktor - Der Einfluss von Bindungserfahrungen auf die Resilienz- und Identitätsentwicklung in der Kindheit und Jugend

Basiskompetenzen:

Die angehenden Erzieherinnen und Erzieher widmen sich in diesem Themenschwerpunkt dem Aspekt der Bindung als Ressource auf dem Weg einer gelingenden Identitätsentwicklung von Kindern und Jugendlichen. Dabei werden sowohl die Grundlagen der Bindungstheorie als auch die Auswirkungen von Bindungserfahrungen auf die Entwicklung von Resilienz betrachtet.

Es werden einerseits die Erkenntnisse der Bindungstheorie und andererseits Grundlagen eines Konzeptes von Resilienz betrachtet. Bindung und Bindungserfahrungen gerade in der Kindheit spielen im professionellen Verständnis von Erzieherinnen und Erzieher eine bedeutende Rolle. Die Auswirkungen der Bindungserfahrungen reichen jedoch über die Kindheit hinaus und nehmen über die gesamte Lebensspanne Einfluss auf die Entwicklung.

Auf der Grundlage des Verständnisses von aktuellen und früheren Bindungserfahrungen der Kinder und Jugendlichen kommt den begleitenden Pädagoginnen und Pädagogen die Aufgabe zu, einen positiven Einfluss auf die Bindungs- und Beziehungsmuster zu nehmen.

Die angehenden Erzieherinnen und Erzieher kennen die positiven Entwicklungsimpulse, die von aktiver Exploration, Selbstwirksamkeit, emotionaler Regulationsfähigkeit und sozialen Ressourcen ausgehen und können sie mit Faktoren wie Bindungsqualität und Bindungstypen in Beziehung setzen.

Die grundlegenden Annahmen des Resilienzkonzeptes sind den pädagogischen Fachkräften bekannt. Resilienz wird dabei als eine variable, situations- und themenspezifische Größe verstanden, die in einem stetigen Anpassungs- und Entwicklungsprozess von Individuen erworben wird. Im Rahmen der Kenntnis von Schutz- und Resilienzfaktoren werden auch Bezüge zur Bindungstheorie erkannt. Die Kenntnisse über die Entwicklungsthemen der Kindheit und Jugend geben die Möglichkeit, den Prozess der Entwicklung von Resilienz altersentsprechend zu erkennen und zu unterstützen.

Ausgehend von diesen Kompetenzen können die angehenden Erzieherinnen und Erzieher eine ressourcenorientierte und beziehungsorientierte Begleitung gestalten.

Verbindliche Literatur:

Brisch, Karl Heinz: Bindungsstörungen - Von der Bindungstheorie zur Therapie, 2019, Auflage 16, S.35-41 (7 Seiten), S.49-52

Fröhlich-Gildhoff, Klaus / Rönnau-Böse, Maïke: Resilienz und Resilienzförderung über die Lebensspanne, Stuttgart, Kohlhammer Verlag, 2015, S.14-19, S. 72-80, S. 105-108

Zimmermann, Peter / Iwanski, Alexandra: Bindung und Autonomie im Jugendalter. In: Brisch, Karl Heinz: Bindung im Jugendalter - Individualität, Gruppen und Autonomie, S. 12-28

Weiterführende Literatur:

Brisch, Karl Heinz: Grundschulalter, Bindungspsychotherapie - Bindungsbasierte Beratung und Psychotherapie, 2016

Wustmann, Corina: Resilienz, Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, 2004

Fröhlich-Gildhoff, Klaus: Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen - Ursachen, Erscheinungsformen und Antworten, 2013, S. 44-58

Fröhlich-Gildhoff, Klaus / Rönna-Böse, Maika: Resilienz und Resilienzförderung über die Lebensspanne, Stuttgart, Kohlhammer Verlag, 2015

Entwicklung und Bildung

Themenschwerpunkt II: Beziehungsarbeit - Herausforderndes Verhalten im Handlungsfeld von HzE und Heimerziehung - Jugendliche systemisch und lösungsorientiert begleiten

Basiskompetenzen:

Die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen ist in Heimen, Wohngruppen und anderen stationären Einrichtungen der HzE von besonderen Rahmenbedingungen geprägt. Die Kinder und Jugendlichen befinden sich oftmals in einer für ihre Entwicklung wichtigen und auch herausfordernden Situation. Frühere Sozialisations- und Bindungspartner fallen teilweise weg, ursprüngliche Peergroups sind nicht mehr verfügbar und weitere vielfältige Veränderungen belasten die Betroffenen und können als Bedrohungen für die Entwicklung im Kindes- und Jugendalter verstanden werden.

Die aktuelle Lebenssituation kann nicht selten auch zu herausforderndem Verhalten führen. Die angehenden Erzieherinnen und Erzieher können dabei die Auswirkungen dieser Veränderungen für die menschliche Entwicklung einordnen und begegnen dem Verhalten mit einer systemisch- und lösungsorientierten Grundhaltung. Der Mensch wird dabei im Sinne von Rogers als ein Individuum verstanden, welches nach einer positiven Entfaltung strebt.

Die eigene pädagogische Rolle wird so verstanden, dass den Kindern und Jugendlichen eine verlässliche Beziehungspartnerschaft angeboten wird und die Rahmenbedingungen förderlich gestaltet werden. Die Voraussetzungen dafür im Rahmen von HzE sind den angehenden Erzieherinnen und Erziehern bewusst und werden entsprechend reflektiert und bewertet.

Umbrüche im sozialen Umfeld und nicht immer positive Bindungserfahrungen der Kinder und Jugendlichen spielen im professionellen Verständnis der angehenden Erzieherin und Erzieher im Rahmen der stationären Hilfen eine bedeutende Rolle.

Das historisch meist negativ geprägte Verständnis von Heimerziehung wird unter einem modernen Bildungsverständnis, einem positiven Menschenbild und den aktuellen Bedingungen betrachtet, sodass auch in diesen Settings eine positive pädagogische Begleitung der Kinder und Jugendlichen gestaltet werden kann.

Verbindliche Literatur:

Gahleitner, Silke Birgitta: Soziale Arbeit als Beziehungsprofession - Bildung, Beziehung und Einbettung professionell ermöglichen, 2017, S.299-308

Heidemann, Wilhelm / Greving, Heinrich: Praxisfeld Heimerziehung, 2011, S.94-105

Mosell, Robert: Systemische Pädagogik - ein Leitfaden für Praktiker, 2016, S.36-39, S. 53-60

Weinberger, Sabine: Klientenzentrierte Gesprächsführung, Lern- und Praxisanleitung für soziale Berufe, 2013, S. 19-29

Schwing, Rainer / Fryszer, Andreas: Systemisches Handwerk, Werkzeug für die Praxis, 2010, S. 22-26

Weiterführende Literatur:

Bamberger, Günter: Lösungsorientierte Beratung

Gehrmann, Ulrich: Ressource Jugendhilfe - Systemische Sozialpädagogik in stationären Jugendwohnungen, 2015, S.145-146, S.148-150

Kormann, Georg: Dialogische Erziehung im Heim - das Beispiel SOS-Kinderdorf. In: Zander, Margherita: Handbuch Resilienzförderung, 2011, S.483-510

Rätz, Regina / Schröder, Wolfgang / Wolff, Mechthild: Lehrbuch Kinder- und Jugendhilfe - Grundlagen, Handlungsfelder, Strukturen und Perspektiven, 2014, S.167-181

Schleiffer, Roland: Der heimliche Wunsch nach Nähe - Bindungstheorie und Heimerziehung, 2014,

...

Gesellschaft, Organisation und Recht: Qualitätsmanagement in pädagogischen Einrichtungen

Zugrundeliegende Kompetenzbeschreibungen und Inhalte:

LF14: Die Erzieherin / der Erzieher

- verfügt über exemplarisch vertieftes fachtheoretisches Wissen über verschiedene Konzepte der Qualitätsentwicklung und kann vor diesem Hintergrund ihre/seine eigene Einrichtung reflektieren (Konzepte zur Qualitätsentwicklung und -sicherung).
- analysiert und beurteilt Veränderungen in den rechtlichen, finanziellen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen als Grundlage konzeptioneller Entscheidungen in der sozialpädagogischen Einrichtung (Aktuelle arbeitsfeldrelevante rechtliche und gesellschaftspolitische Diskussionen und Veränderungen).
- verfügt über integriertes Fachwissen über die Rechtsgrundlagen und die Finanzierungs- und Trägerstrukturen sozialpädagogischer Einrichtungen und ihrer aktuellen Weiterentwicklung (Formen der Trägerschaft, Kita-Gutschein und andere Finanzierungsmöglichkeiten)

Themenschwerpunkt I: Organisationsabläufe zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in der pädagogischen Einrichtung zwischen Leitung und Team entwickeln

Basiskompetenzen

Für die Qualität in Einrichtungen spielen viele Parameter eine wichtige Rolle. Neben verschiedenen Zertifizierungen und Verbindlichkeiten der Umsetzung von Standards in der Praxis ist vor allem ein lebendiger und partizipativer Austausch des Teams mit der Leitung und der Teammitglieder untereinander zwingend erforderlich. Hierfür sollten verschiedene Qualitätsverfahren aus der Praxis verstanden und angewendet werden können, um die vorgegebenen Standards erfüllen zu können. Qualitätsmanagement (QM) ist ein Prozess, der von der gesamten Einrichtung entwickelt und getragen wird. Je nachdem, wie QM in der jeweiligen Einrichtung gelebt und umgesetzt wird entsteht die Transparenz der Arbeitsabläufe, ein Verständnis für die Arbeit nach Außen und ein gelingendes Miteinander, welches bei allen Seiten für Verbindlichkeiten und Verlässlichkeit sorgt.

Die Absolventinnen und Absolventen..

- können den Begriff des Qualitätsmanagements beschreiben und auf das pädagogische Arbeitsfeld übertragen
- verstehen die Notwendigkeit für ein gelingendes QM System in der Einrichtung und können die damit verbundenen Aufgaben für die Fachkraft beschreiben.
- können verschiedene Zertifizierungs- und Prüfverfahren des Qualitätsmanagements einordnen und kritisch reflektieren.
- kennen verschiedene Instrumente der Qualitätsentwicklung und können begründet Vor- und Nachteile dieser Instrumente erörtern.

- können QM als Konstruktionsleistung des Teams und der Leitung erklären und reflektieren.
- sehen sich selbst als wichtigen Bestandteil für ein funktionierendes QM-System in ihrer Einrichtung und sind in der Lage verschiedene Modelle zur Entwicklung eines QM-Systems wie beispielsweise den Kronberger Kreis erläutern und anwenden zu können.

Verbindliche Literatur:

Klug, W., Kratzmann, J. (2016). Erfolgreiches Kita-Management. Unternehmens-Handbuch für LeiterInnen und Träger von Kitas. Ernst Reinhardt Verlag. München Basel, S. 44-51, 70-75, 100-105.

Merchel, J. (2010). Qualitätsmanagement in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. Juventa Verlag. Weinheim und München, S. 14 - 16.

Gartinger, S., Janssen, R. (Hrsg.) u. a. (2014). Professionelles Handeln im sozialpädagogischen Berufsfeld. Erzieherinnen und Erzieher. Band 1. Cornelsen Schulbuchverlag GmbH. Berlin, S. 694-703, 706-709, 715-719.

Themenschwerpunkt II: Qualitätsentwicklung unter rechtlichen und politischen Aspekten in der pädagogischen Einrichtung umsetzen

Basiskompetenzen:

Die Norm DIN EN ISO definiert Qualität in pädagogischen Einrichtungen. Außerdem gibt es rechtsverbindliche Anforderungen in Bezug auf Qualität in der pädagogischen Arbeit (§ 22a SGB VIII, § 74 SGB VIII, § 79 SGB VIII), welche vorschreiben sich an gesetzten Qualitätsmerkmalen zu orientieren, um eine hohe Fachlichkeit und Betreuungsqualität für die Klientinnen und Klienten zu erreichen. Hierfür gibt es verschiedene politische Vorhaben, wie das Kita – Gutscheine System oder das geplante „Gute – Kita Gesetz“. Kriterien wie ein Betreuungsschlüssel, die räumliche Ausstattung oder auch Partizipation werden als Gradmesser für Qualitätsprüfverfahren herangezogen.

Es ist gefordert, dass sich pädagogische Fachkräfte mit diesen rechtlichen Rahmenbedingungen auskennen und diese richtig einordnen, einschätzen und anwenden können. Wenn die Einrichtung ein gelingendes QM-System gemeinschaftlich etabliert, erwachsen hier Herausforderungen und Chancen für alle Beteiligten.

Das Absolventinnen und Absolventen ...

- kennen den nationalen Kriterienkatalog für Qualität in Kindertageseinrichtungen und können die einzelnen Qualitätsbereiche beschreiben und auf deren Sinnhaftigkeit prüfen.
- kennen aktuelle politische Diskussionen zu Qualität in Kindertageseinrichtungen und können begründet und reflektiert hierzu Stellung beziehen.
- können die verschiedenen Trägerstrukturen rechtlich benennen und einordnen.
- kennen die bundeslandspezifischen Finanzierungsmodelle für Kindertageseinrichtungen und können hier differenziert zu verschiedenen Modellen urteilen.
- urteilen begründet und schlüssig über die aktuellen Entwicklungen in Bezug auf die Qualitätsentwicklung in der Kindertageseinrichtung und sind in der Lage bedeutsame Schlussfolgerungen für die eigene praktische Arbeit zu ziehen.

Verbindliche Literatur:

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2017): Ministerinnen und Minister einigen sich auf gemeinsamen Weg für bessere Qualität in der Kindertagesbetreuung. JFMK beschließt mit großer Mehrheit Eckpunkte für ein Qualitätsentwicklungsgesetz. Pressemitteilung 19.5.2017. www.bmfsfj.de/bmfsfj/presse/pressemitteilung, Abrufdatum: 27.5.2019.

Klug, W., Kratzmann, J. (2016). Erfolgreiches Kita-Management. Unternehmens-Handbuch für LeiterInnen und Träger von Kitas. Ernst Reinhardt Verlag. München Basel, S. 9-15; S. 122-129.

Tietze, W., Viernickel, S.(Hrsg.), Dittrich, I., Grenner K., Hanisch, A., Marx, J. (2016). Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein Nationaler Kriterienkatalog. verlag das netz. Weimar, S. 34-43

Jugend- und Familienministerium (2017): Frühe Bildung weiter entwickeln und finanziell sichern – Eckpunkte für ein Qualitätsentwicklungsgesetz. In: Textor, M./ Bostelmann A. (Hrsg.): Das Kita-Handbuch. www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/qualitaet-und-qualitaetssicherung/qualitaet-standards-forderungen-studien/2433, Abrufdatum: 1.4.2019, S. 1-2; S.1-9.

Weegemann, W, Ostendorf-Servissoglou, Textor, M. (Hrsg.) (2017). Freie Träger und ihre Bedeutung für die Kinderbetreuung in Deutschland. www.kindergartenpaedagogik.de/2394.pdf, Abrufdatum: 20.10.2019, S. 1-5.