



FACHSCHULE FÜR SOZIALPÄDAGOGIK

Schulübergreifende Abschlussprüfung Winter 2024

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
Verfahren zum Umgang mit eigener Literatur und Gesetzestexte in Prüfungen.....	4
Rechtliche Regelungen	4
Anforderungsbereiche	5
Liste der Operatoren	7
Sprache und Kommunikation.....	9
Entwicklung und Bildung	14
Gesellschaft, Organisation und Recht:	17

Oktober 2023

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. Februar 2022 begonnen hat, die Angaben über die Schwerpunkte, auf die sich die schulübergreifenden Aufgabenstellungen für den Winter 2024 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 die Fachschulen für Sozialpädagogik und 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 bzw. Bewertungshinweise.

Verfahren zum Umgang mit eigener Literatur und Gesetzestexte in Prüfungen

In den Prüfungen „Sprache und Kommunikation“ sowie „Gesellschaft, Organisation und Recht“ dürfen die Prüflinge bei den literarischen und rechtlichen Themen ihre eigene Ausgabe der Literatur bzw. Gesetzestexte verwenden. Dabei gilt das Folgende:

1. Markierungen (z.B. mit Textmarker) und Unterstreichungen im Buch sind erlaubt.
2. Farbige Post-it sind ausschließlich in Form sogenannter Reiter erlaubt; darauf darf höchstens ein Stichwort stehen.
3. Nicht zugelassen sind längere Texte in den literarischen Werken und Gesetzestexten selbst sowie eingelegte, beschriebene Blätter und größere beschriftete Post-it. Ausgenommen sind Ausdrucke neuester Gesetzestextfassungen.
4. Die Bücher werden vor bzw. während der Prüfung begutachtet. Unerlaubte Bemerkungen können als Täuschungsversuch bewertet werden.

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.
- Erlernete 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.
definieren (I)	begrifflich bestimmen, die Bedeutung nennen, angeben, worum es sich handelt	Definieren Sie den Begriff Gruppe.
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.
planen (II)	eingegrenzte Aktivitäten vorausschauend, umfassend und zielgerichtet vorbereiten	Planen Sie für die Gruppe der der bis sechsjährigen ein gesundes Frühstück.
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	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 ausgewiesener Kriterien eines Sachverhaltes 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 oder: 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.
Schlussfolgerungen ziehen	auf der Grundlage einer vorherigen Auseinandersetzung zu einem Thema Handlungsmöglichkeiten und/oder Konsequenzen darstellen	Ziehen Sie aus der Darstellung der Praxissituation in der Regenbogen-gruppe Schlussfolgerungen für die weitere inklusive Arbeit.
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: „Die Tribute von Panem. Tödliche Spiele“ von Suzanne Collins

Der Roman "Die Tribute von Panem" ist bei Jugendlichen sehr beliebt und damit geeignet, um junge Leser:innen zum Lesen zu motivieren und zu ermutigen. Der Roman ist nach wie vor aktuell. Er behandelt Themen wie Machtmissbrauch, soziale Ungleichheit, politische Kontrolle und Rebellion. Die fiktive Welt im Roman gibt den Schüler:innen eine Vorstellung davon, wie es wäre, in einer totalitären Gesellschaft zu leben. Die Auseinandersetzung mit einer Vielzahl von Themen und Konflikten ist möglich und eröffnet eine gute Grundlage, um über Literatur zu diskutieren.

Basiskompetenzen:

Die Prüflinge...

- fassen Romaninhalte zusammen und ordnen ausgewählte Textstellen in den Gesamtzusammenhang des Romans ein
- charakterisieren Haupt- und Nebenfiguren, analysieren Figurenkonstellationen in verschiedenen Romankontexten, z.B. mit Blick auf das Verhältnis zwischen Solidarität und Konkurrenz oder die Beziehungsentwicklung zwischen Katniss und Peeta
- analysieren intertextuelle (z.B. Anknüpfungen an griechische Mythologie) und historische (z.B. "Brot und Spiele" im Alten Rom) Bezüge im Roman
- stellen Handlungsorte im Roman gegenüber
- analysieren erzählerische Gestaltungsmittel und ihre Wirkung
- ordnen den Roman als dystopisches Werk ein und setzen sich mit gattungsspezifischen Merkmalen kritisch auseinander
- erörtern die Aktualität des Romans hinsichtlich moralischer Fragestellungen wie z.B.:
 - der Umgang mit Macht,
 - der Kampf um Gerechtigkeit und gegen Unterdrückung,
 - die Verantwortung gegenüber anderen,
 - der Wert des menschlichen Lebens usw.
- beurteilen Rezensionen, indem sie kritisch zu Werturteilen der Rezensent:innen Stellung nehmen

Verbindliche Literatur:

Primärliteratur

Collins, Suzanne (2022): Die Tribute von Panem. Tödliche Spiele. Hamburg.

Sekundärliteratur

Schweikart, Ralf (2012): Nur noch kurz die Welt retten. Dystopien als jugendliterarisches Trendthema. In: *kj&m*, 3.Vj.2012, S.3-11

Wells, Jens (2012): Die Tribute von Panem – Bluttriefende Literatur für Kinder. In: Jägersküpfer, G. (2021): Suzanne Collins. Die Tribute von Panem. Tödliche Spiele. Einfach Deutsch. Unterrichtsmodell. Braunschweig.

Mikota, J. (2013): Dystopie. Online unter: <https://www.kinderundjugendmedien.de/begriffe-und-termini/594-dystopie?highlight=WyJkeXN0b3BpZSJd> [20.12.2022], *Auszüge*

Jägersküpfer, G. (2021): Suzanne Collins. Die Tribute von Panem. Tödliche Spiele. Einfach Deutsch. Unterrichtsmodell. Braunschweig. S. 140,142

Wagener, A. (Hrsg.) (2019): Ideen zur Jugendliteratur. Tribute von Panem. Tödliche Spiele. Berlin. S.18f

Wenzel, T. (2011): Medienkritische Todes-Arena. Online verfügbar unter: <https://www.deutschlandfunkkultur.de/medienkritische-todes-arena-100.html> [22.03.2023]

Weiterführende Literatur / Film

Merkel, L. (Hrsg.) (2021): Sollte man sich in Ausnahmesituationen an moralische Regeln halten? - Suzanne Collins: Tribute von Panem. In: Merkel, L. (Hrsg.): Philosophieren mit erzählenden Texten. Stuttgart. S. 81-88.

Ross, G. (2012): Die Tribute von Panem – The Hunger Games [Film]. USA. Jacobson, N. / Kilik, J. (Produktion)

Schlachter, B. (2013): Die Faszination aktueller Fantasyromane: Fremdes oder nur Eigenes? In: Josting, P./ Roeder, C. (Hgg): "Das ist bestimmt was Kulturelles". Eigenes und Fremdes am Beispiel von Kinder- und Jugendmedien. (kjl&m extra, 2013)

Wenger, R. / Steller, U. (): The Hunger Games. Die Tribute von Panem. Materialien für den Unterricht. Online verfügbar unter: http://www.materialserver.filmwerk.de/arbeitshilfen/TRIBUTE-VON-PANEM_Themenheft_Original.pdf [10.01.2023]

Bretträger, B. (2015): Unterrichtsideen zu den Tributen von Panem im Religionsunterricht ab Klasse 7. (Hrsg: Evangelisch-Lutherische Kirche in Norddeutschland). Online verfügbar unter: <https://www.kinofenster.de/download/die-tribute-von-panem-the-hunger-games-fh2-pdf> [10.01.2023]

Sprache und Kommunikation

Themenschwerpunkt II - Pragmatischer Bereich: Die Sprachentwicklung von Kita-Kindern begleiten und fördern – Schwerpunkt morpho-syntaktische Kompetenzen

Basiskompetenzen:

- Die Prüflinge kennen die unterschiedlichen **Sprachebenen**, nämlich die phonetisch-phonologische Ebene, die semantisch-lexikalische Ebene und die morphologisch- syntaktische Ebene sowie die pragmatisch-kommunikative Ebene, und wissen, dass in der Sprachförderung jeweils eine dieser Ebenen gezielt im Fokus stehen kann.
- Die Prüflinge kennen die **grammatischen Grundbegriffe der morphologisch-syntaktischen 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 und fördern zu können.
- Sie können den **grammatischen Entwicklungsstand** ein- und mehrsprachiger Kinder anhand entwicklungsrelevanter Merkmale, wie Verbstellung, Verbflexion, Satztyp, Kasusmarkierung und Kongruenz, beschreiben, analysieren und beurteilen.
- Die Prüflinge sind in der Lage, die **Sprachentwicklung** von Kindern unter morphosyntaktischen Gesichtspunkten zu analysieren und zu beschreiben. Sie kennen die **Phasen** bzw. **Meilensteine** dieser Entwicklung und wissen um die Voraussetzungen beim Erwerb der Satzstruktur und der Wortbildung durch ein- und mehrsprachige Kinder. Sie kennen den Verlauf beim Erwerb des Artikelsystems (Kasus, Numerus, Genus) und die Besonderheiten des sukzessiv bilingualen Spracherwerbs.
- Die Prüflinge wissen, wie sie besonders mehrsprachig aufwachsende Kinder in der **Aneignung der deutschen Satzstruktur und Wortbildung** im Kita-Alltag unterstützen können und entwickeln dazu adäquate sprachförderliche Aktivitäten.
- Die Prüflinge können mit Hilfe des **topologischen Feldermodells** den grammatischen Entwicklungsstand ein- und mehrsprachiger Kinder anhand entwicklungsrelevanter Merkmale, wie Verbstellung, Verbflexion, Satztyp, Kasusmarkierung und Kongruenz, beschreiben, analysieren und beurteilen.
- Die Prüflinge verfügen über ein vertieftes Wissen über **Leitlinien, Förderprinzipien** und **-strategien**, die im Alltag der Kita und in der Familie berücksichtigt werden sollten und können hierfür vielfältige und situativ angemessene Beispiele anführen.
- Die Prüflinge kennen und beurteilen unterschiedliche **Gesprächstechniken** zur Förderung morphosyntaktischer Kompetenzen von Kindern und reflektieren ihr eigenes Sprachangebot hinsichtlich des Auftretens von grammatischen Strukturen.
- Zur Förderung der morphosyntaktischen Kompetenzen von Kindern kennen die Prüflinge **Angebote** und können **diese kriteriengeleitet beurteilen**. Sie können selbst solche **Angebote entwickeln**.

Verbindliche Literatur:

GRUNDLAGEN

Best, Petra u.a.: Dialoge mit Kindern führen. Die Sprache der Kinder im dritten Lebensjahr beobachten, entdecken, anregen, verlag das netz, Weimar, Berlin 2011, S. 52-56 (*Grammatik: Wortbildung und Satzbau*)

Iven, Claudia: *Sprache in der Sozialpädagogik*, Troisdorf 2012, 3. Auflage, S. 14/15 (*Die vier Sprachebenen*)

Jampert, Karin et al (Hrsg.): *Kinder-Sprache stärken! Kinder-Sprache entdecken: die Orientierungsleitfäden*, verlag das netz, Weimar, Berlin, Heft 4, S. 12-15 (*Orientierungsleitfaden Grammatik: Satzbau / Syntax und Wortbildung / Morphologie*)

Ruberg, Tobias / Rothweiler, Monika / Koch-Jensen, Levka: *Spracherwerb und sprachliche Bildung. Lern und Arbeitsbuch für sozialpädagogische Berufe*, Köln 2013, S. 156-167 (IN AUSZÜGEN) (*Grammatische Grundlagen: Satzbildung, Satzglieder, Kongruenz, Topologische Felder*)

Weiterführende Literatur:

Bunse, Sabine / Hoffschmidt, Christiane: Sprachentwicklung und Sprachförderung im Elementarbereich, Olzog Verlag: München 2011, S.32 / 33, S. 69-71, S. 104-105

Jampert, Karin et al (Hrsg.): *Kinder-Sprache stärken! Wie kommt das Kind zur Sprache?* verlag das netz, Weimar, Berlin, Heft 1, S. 57-72

Ruberg, Tobias / Rothweiler, Monika / Koch-Jensen, Levka: *Spracherwerb und sprachliche Bildung. Lern und Arbeitsbuch für sozialpädagogische Berufe*, Köln 2013, S. 10-13, 22

Szagun, Gisela: *Sprachentwicklung beim Kind. Ein Lehrbuch*, Beltz Verlag: Weinheim/Basel 2006, S. 25-34

Verbindliche Literatur:

ERWERB/ENTWICKLUNG

Hellrung, Uta: Sprachentwicklung und Sprachförderung, 2002 Freiburg, Herder Verlag, S. 38-44 (*Die Grammatik - Meilensteine R. Tracys*)

Iven, Claudia: *Sprache in der Sozialpädagogik*, Troisdorf 2012, 3. Auflage, S. 45/46 (*Grammatik: Fünf Phasen des Grammatikerwerbs*), S. 96/97 + 98-100 (*Formen der Mehrsprachigkeit*), S. 101 bis 103 (*Bedeutung der Erstsprache*), S. 103-106 (*Entwicklung der Zweitsprache*)

Ruberg, Tobias / Rothweiler, Monika / Koch-Jensen, Levka: Spracherverwerb und sprachliche Bildung. Lern und Arbeitsbuch für sozialpädagogische Berufe, Köln 2013, S. 24-26 (*Spracherwerb - tabellarischer Überblick*), S. 174/175 (*Phasen des Grammatikerwerbs lt. Clahsen*), S. 180/181 (*Erwerb des Artikelsystems einspr. Kinder*), S. 187, 190 (*Erwerb von Satzstruktur und Artikelsystem mehrspr. Kinder*)

Weiterführende Literatur:

Ruberg Tobias / Rothweiler, Monika: Spracherverwerb und Sprachförderung in der Kita, Stuttgart 2012, S. 116-151

Tracy, Rosemarie: *Wie Kinder Sprachen lernen*, Tübingen 2008, 2. Überarb. Auflage, S. 76-85

Jungmann, Tanja / Albers, Timm: *Frühe sprachliche Bildung und Förderung*, 2013 München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 38-40

Verbindliche Literatur:

FÖRDERUNG:

Iven, Claudia: *Sprache in der Sozialpädagogik*, Troisdorf 2012, 3. Auflage, S. 85-89 (*Förderung der Grammatik*), S.114 - 120 (*Prinzipien der Sprachförderung*)

Iven, Claudia: *Aktivitäten zur Sprachförderung*, Schubi Westermann: Schaffhausen, 2021, S. 76/77, 79, 86, 90 (*Verb, Plural, Kongruenz, Artikel*)

Jampert, Karin et al. (Hrsg.): *Kinder-Sprache stärken! Wie kommt das Kind zur Sprache?* verlag das netz, Weimar, Berlin, Heft 1, S. 73-78 (*Sprachliche Förderung im Rahmen des Bereichs "Grammatik"*)

Ruberg Tobias / Rothweiler, Monika: *Spracherwerb und Sprachförderung in der Kita*, Stuttgart 2012, S. 44-51 (*Didaktische und Methodische Prinzipien/Leitlinien*)

Weiterführende Literatur:

Best, Petra u.a.: *Dialoge mit Kindern führen. Die Sprache der Kinder im dritten Lebensjahr beobachten, entdecken, anregen.* verlag das netz, Weimar, Berlin 2011, S. 100-137

Hellrung, Uta: *Sprachentwicklung und Sprachförderung*, 2002 Freiburg, Herder Verlag, S. 84-100

Iven, Claudia: *Sprache in der Sozialpädagogik*, Troisdorf 2012, 3. Auflage, S. 117-122

Iven, Claudia: *Aktivitäten zur Sprachförderung*, Schubi Westermann: Schaffhausen, 2021, S. 78-97

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

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

Ruberg Tobias / Rothweiler, Monika: *Spracherwerb und Sprachförderung in der Kita*, Stuttgart 2012, S. 33-37 (*Und wenn Deutsch nicht die erste Sprache ist?*), S. 63-75

Ruberg, Tobias / Rothweiler, Monika / Koch-Jensen, Levka: *Spracherwerb und sprachliche Bildung. Lern und Arbeitsbuch für sozialpädagogische Berufe*, Köln 2013, S. 200-206, S. 194 - 199, S. 206-210, S. 212-218

Tracy, Rosemarie / Vytutas, Lemke (Hrsg.): *Sprache macht stark*, Berlin - Düsseldorf 2009, S. 64-75

Entwicklung und Bildung

Themenbereich: Ressourcenorientierte Grundhaltung in Vorschule und Schule

Die Ausweitung des schulischen Ganztagsangebots führte zu einer deutlichen Vergrößerung dieses Arbeitsfeldes für pädagogische Fachkräfte. Sowohl der quantitative Bedarf, als auch die Aufgabenvielfalt sind gestiegen. Vor dem Hintergrund des kommenden Rechtsanspruchs auf Ganztagsbetreuung in der Grundschule im Jahre 2026 wird sich die Entwicklung dieses Arbeitsfeldes nochmals beschleunigen. Das Thema dieser Abschlussprüfung ist vor diesem Hintergrund entwickelt worden.

Themenschwerpunkt I: Entwicklungs- und Selbstbildungsprozesse von Kindern initiieren

Mit der Transition aus der Kita in Vorschule oder Schule verändert sich für die Kinder nicht nur ihr Bildungsort. Auch pädagogisch verändern sich die Paradigmen von Bildungsprozessen der Selbstbildung hin zu eher instruktiv geprägten Bildungsangeboten. Auch in diesem Setting sind Selbstbildungsprozesse der Kern gelingender Entwicklung, entscheidet doch das Kind, inwiefern es Bildungsangebote wahrnimmt und für sich verarbeitet. Dennoch werden die pädagogischen Haltungen der beteiligten Akteure (Lehrkräfte, pädagogischen Fachkräften und (semi-) professionellen Betreuende) als heterogen erlebt und sollten daher zumindest konzeptionell eingeraht sein. Eine ressourcenorientierte Grundhaltung ermöglicht es den pädagogischen Fachkräften in dieser komplexen Ausgangssituation professionell handlungsfähig zu bleiben. Sie können kindgemäße Lern- und Erfahrungsangebote anbieten, indem sie Spielräume für Selbstbildungsprozesse unter den gegebenen Rahmenbedingungen eröffnen.

Basiskompetenzen:

Die Prüflinge...

- können die Anforderungen differenziert beschreiben, die eine ressourcenorientierte Grundhaltung an pädagogische Fachkräfte stellt.
- können sich eine eigene professionsbezogene Position zur Ressourcenorientierung als pädagogische Fachkraft im Kontext Schule und Ganzttag erschließen.
- können Ressourcen als entwicklungsfördernde Qualitäten identifizieren und diese als Anregung von Selbstbildungsprozessen pädagogisch und konzeptionell nutzen.
- können organisatorische und konzeptionelle Herausforderungen des Kontextes Schule und Ganzttag als Lebens- und Bildungsraum einordnen und im Sinne kindlicher Selbstbildungsprozesse analysieren.
- können die Selbstbildungsprozesse im Ganzttag beschreiben und pädagogische Handlungen erschließen, um diese sensibel zu begleiten.
- können das Spannungsfeld von schulisch geprägter instruktiver Pädagogik und Selbstbildungsgeleiteter Ganztagspädagogik analysieren und kindgerechte individuelle pädagogische Herangehensweisen entwerfen.

Verbindliche Literatur:

Kiso, Carolin und Lotze, Miriam: Ressourcenorientierung als Grundhaltung? Mögliche Konsequenzen pädagogischer Diskurse für die Kooperation verschiedener Professionen, in: Schwer, C. Solzbacher, C. Professionelle pädagogische Haltung – Historische, theoretische

und empirische Zugänge zu einem viel strapaziertem Begriff (2014), S.137-151, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt

Baitinger, Oksana: Auf der Suche nach pädagogischen Zielen der ganztägigen Betreuung von Grundschulkindern - In: Pädagogische Korrespondenz (2018) 58, S. 74-85, Leverkusen: Budrich UniPress

Walther, Bastian und Nentwig-Gesemann: Guter Ganzttag aus Sicht von Grundschulkindern – In: Pädagogik (2022) 2, S.31-35, Weinheim: Verlagsgruppe Beltz

Kaufmann, Elke; Wach, Katharina und Stolz, Heinz-Jürgen: Die soziale Konstruktion der Hausaufgabensituation – Hausaufgabe: Eltern erwünscht! – In: Ganztägig bilden – Eine Forschungsbilanz (2006) S.18-19, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung

Sauerwein, Markus N.; Thieme, Nina; Chiapparini, Emanuela
Wie steht es mit der Ganzttagsschule? Ein Forschungsreview mit sozialpädagogischer Kommentierung. In: Soziale Passagen 11 (2019) 1, S. 81-97, Heidelberg: Springer Scientific

Weiterführende Literatur:

Popp, Ulrike: Vielfältig fördern und fordern durch soziales Lernen - In: Appel, Stefan [Hrsg.]; Ludwig, Harald [Hrsg.]; Rother, Ulrich [Hrsg.]: Vielseitig fördern. Schwalbach, Taunus : Wochenschau-Verl. 2009, S. 79-88

Kiso, Carolin; Lotze, Miriam; Behrendsen, Birgit. Ressourcenorientierung in Kita und Grundschule. In: Nifbe-Themenheft Nr. 24. 2014. Verfügbar unter:
https://www.nifbe.de/images/nifbe/Infoservice/Downloads/Themenhefte/Ressourcen_online.pdf, Zugriff am: 25.01.2023

Themenschwerpunkt II: Herausforderndem Verhalten bei Kindern multiprofessionell begegnen

Aus der Transition in Vorschule oder Schule entstehen immer wieder Risikolagen für Kinder, die sich in herausforderndem Verhalten für das Umfeld manifestieren können. Im Kontext Vorschule und Schule arbeiten Akteure verschiedener Professionen zusammen. Diese Zusammenarbeit ist von verschiedenen Gelingensbedingungen geprägt. Dadurch erhöht sich die Komplexität aller Beteiligten. Pädagogische Fachkräfte kennen die Chancen und Risiken der Kooperation von verschiedenen Professionen und schöpfen dabei ihren Verantwortungsbereich aus. Sie können hilfreiche Ideen entwickeln und initiieren, die es den Kindern ermöglichen neue Verhaltensweisen zu erproben. Dieses kann dazu führen, dass sich, als problematisch bezeichnete, Dynamiken verändern.

Basiskompetenzen:

Die Prüflinge...

- können eine systemische Perspektive einnehmen und damit herausforderndes Verhalten von Kindern als Hinweise auf veränderungswürdige Zustände darstellen.
- können verschiedene Perspektiven von Akteuren in Problemdynamiken beschreiben und Hypothesen zu ressourcenorientierten Lösungsstrategien entwerfen.

- können Hintergründe herausfordernden Verhaltens darstellen und sowohl reaktive als auch präventive Handlungsstrategien erschließen.
- können Gelingensbedingungen von wirksamen und multiprofessionell kooperierenden Akteuren kritisch konstruktiv bewerten.
- können mit ihren Klienten ko-konstruktiv Bewältigungsstrategien für belastende Situationen gestalten.

Verbindliche Literatur:

Piontek, Rosemarie: Rote Ampel im Beziehungsgeflecht – Das störende Kinde als Symptom für ein problematisches System, In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik (2003) 7, S.17-21, Stuttgart: Klett Kita

Schmieder, Jeanette: Jedes Verhalten macht Sinn. Herausfordernde Situationen in der Kita systemisch betrachtet, In: Kita Fachtexte (2018) 7. Verfügbar unter: https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_Schmieder_2018_JedesVerhaltenmachtSinn_02.pdf. Zugriff am 24.01.2023

Hohmann, Katharina: Aggressionen von „unbelehrbaren“ Gundschulkindern, In: Kita Fachtexte (2020) 2. Verfügbar unter: https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/user_upload/201216_KitaFachtexte_2_2020_Hohmann.pdf. Zugriff am 24.01.2023

Bethge, Andrea: Multiprofessionalität und Netzwerke als Generallösung? – Ein Plädoyer für einen Perspektivwechsel, In: ESE Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen (2021) Heft 3, S. 55-63, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt

Hülst, Lena: Kooperation im Ganzttag gestalten, In: Pädagogik (2022) 2, S.17-19, Weinheim: Verlagsgruppe Beltz

Ellinger, Stephan: Effektive Förderung bei drohendem Schulabsentismuns – In: Appel, Stefan, Lduwig, Halrad, Rothe Urlich, Rutz, Georg: Leben – Lernen – Leisten (Jahrbuch Ganztagschule) (2009), S. 189-196, Taunus: Wochenschau Verlag

Weiterführende Literatur:

Urton, Karolina; Hertel, Sophia; Hennemann, Thomas: Umsetzung und Evaluation eines multiprofessionellen und systemübergreifenden Inklusionskonzeptes für Kinder und Jugendliche im Schulalter. In: Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen: ESE 3 (2021) 3, S. 164-171, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt

Gesellschaft, Organisation und Recht:

Themenbereich: Demokratische Mitwirkungsmöglichkeiten, Gesellschaftliche Werte und Normen

Themenschwerpunkt I: Demokratiepädagogik in sozialpädagogischen Arbeitsfeldern - Theoretische und konzeptionelle Grundlagen für Demokratische Erziehung und Bildung in Kita, Ganztagschule und Heimerziehung

Basiskompetenzen:

Eine demokratische Gesellschaft ist immer wieder mit Krisenphänomenen und Herausforderungen konfrontiert. Dies führt dazu, dass Demokratie immer wieder aufs Neue von Bürgern und Institutionen aktiv praktiziert und vertreten werden muss. So befasst sich der 16. Kinder und Jugendbericht mit der Förderung von Demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter und stellt fest, dass in jedem Lebensalter eine an Demokratie orientierte politische Bildung unverzichtbar ist.

Alle jungen Menschen haben ein Recht auf eine demokratische politische Bildung, welches sich aus dem Recht auf Förderung ihrer Entwicklung und auf die Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit ableiten lässt (§ 1 SGB VIII). Für sozialpädagogische Arbeitsfelder bedeutet dies, mit Kindern und Jugendlichen im Alltag Erfahrungsräume zu entwickeln, in denen sie Demokratie im direkten Miteinander erleben können. Durch entsprechende Konzepte und Methoden soll sozialpädagogisches Handeln ermöglichen, dass sich junge Menschen grundlegende demokratische Kompetenzen aneignen können.

Dafür ist es notwendig, dass Erzieher*innen...

- verschiedene Demokratietheorien beschreiben sowie darstellen, welche Konsequenzen daraus für die Demokratiepädagogik in sozialpädagogischen Arbeitsfeldern resultieren
- Machtverhältnisse in Erziehungsprozessen differenziert analysieren und ihre demokratiepädagogische Bedeutung darstellen
- die Entwicklung moralischer Urteile von Kindern und Jugendlichen beschreiben können
- unterschiedliche Formen von Regeln kennen und definieren, sowie die Herausforderungen und Aufgaben von Regeln in demokratischen Aushandlungsprozessen erklären
- grundlegende demokratiepädagogische Konzepte und Modelle kennen und daraus demokratiepädagogische Handlungskonzepte entwerfen

Verbindliche Literatur:

Eberlein, Noemi, u.a. (2021). Bildung und Demokratie mit den Jüngsten: Bezugstheorien, Diskurse und Konzepte zur Demokratiebildung in der Kindertagesbetreuung. (1. Auflage). Beltz Juventa, S. 1-14

Siegel, Michael (2022). Demokratische Fähigkeiten und Überzeugungen fördern – aber wie? In: Huffmann, Johann-Friedrich u.a. (Hrsg.) Gelingende Partizipation. Ein Praxisbuch zur Beteiligung von Kindern und Jugendlichen. Debus Pädagogik Verlag, S. 24-32 (neu)

Knauer/Hansen/Sturzenhecker (2016). Demokratische Partizipation in Kindertageseinrichtungen: Konzeptionelle Grundlagen. In: Knauer, Raingard, und Benedikt Sturzenhecker, (Hrsg.) Demokratische Partizipation von Kindern. Beltz Juventa, S. 31-45

Evangelischer Fachverband für Erzieherische Hilfen RWL (2020). Das Modell der Gerechten Gemeinschaften – eine Chance für Gruppengespräche in der Heimerziehung. Eine Arbeitshilfe für Fach und Leitungskräfte mit einem eigenständigen Kapitel für Jugendliche. S. 11-16 (<https://www.diakonie-rwl.de/themen/hilfen-zur-erziehung/partizipation-jugendhilfe>, eingesehen am 10.09.2023) (neu)

Höhme-Serke, Evelyne, u.a. (2011). Mit Kindern Demokratie leben. Praxisbuch für die Fortbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Shaker, S. 92-97

Themenschwerpunkt II: Demokratische Partizipation und Möglichkeiten der Beschwerde in Kita, Ganztagschule und der stationären Jugendhilfe

Basiskompetenzen:

Auch wenn sozialpädagogischen Fachkräften die Bedeutung von Demokratischer Bildung und den daraus resultierenden Rechten auf Beteiligung und Beschwerden überwiegend bekannt ist, wird oftmals in der sozialpädagogischen Praxis an etablierten Handlungsmustern festgehalten. So werden die Spielräume für die Ermöglichung von Partizipationserfahrungen im pädagogischen Alltag nicht immer ausgenutzt. Beispielsweise werden Anordnungen als „Partizipation“ etikettiert oder Beteiligungsmöglichkeiten werden aufgrund von Rahmenbedingungen als nicht verwirklicht abgetan. Zudem ist die Erziehung von Kindern und Jugendlichen in Heimen und Wohngruppen von besonderen Herausforderungen im Kinderschutz geprägt. Angesichts krisenhafter früherer Erlebnisse der Kinder ist hier die Gefahr besonders groß, das vermeintliche Kindeswohl zu stark und den ausdrücklichen Kindeswillen zu wenig zu berücksichtigen. Neben einer Beziehungspädagogik sind deswegen gruppenpädagogische, demokratische Beteiligungskonzepte unerlässlich. Dazu gehört auch eine konzeptionelle Verankerung der Beteiligungs- und Beschwerderechte der Kinder, in welcher geklärt wird, wie diese im Alltag konkretisiert werden.

Damit Erzieher*innen gemeinsam mit den Kindern und Jugendlichen eine demokratische Kultur der Partizipation entwickeln, ist es notwendig, dass sie ...

- die pädagogischen Herausforderungen und Aufgaben für Fachkräfte und Institutionen in einer demokratischen Kultur der Beteiligung in sozialpädagogischen Arbeitsfeldern darstellen.
- an Beispielen aus der sozialpädagogischen Praxis Abwehrmuster in der pädagogischen Haltung gegenüber einer zunehmenden demokratischen Partizipation erläutern.
- anhand von unterschiedlichen Bereichen der stationären Jugendhilfe das Konzept der „kleinen Gesellschaft“ darstellen und Möglichkeiten der Mitbestimmung und Mitverantwortung beschreiben.
- unterschiedliche Beschwerdeverfahren für Kinder und Jugendliche erläutern und ihre Bedeutung für eine Demokratisierung von Einrichtungen beschreiben.
- Rechtskenntnisse über die demokratischen Beteiligungsrechte von Kindern besitzen und in der Lage sind, demokratiepädagogisches Handeln rechtlich zu begründen.
- Ansätze und Verfahren kennen, wie Kinder und Jugendliche ihre Rechte in sozialpädagogischen Einrichtungen wahrnehmen und daraus demokratische Beteiligungskonzepte entwerfen.

Verbindliche Literatur:

Bartosch, Ulrich, u.a (2016). *Was müssen pädagogische Fachkräfte für Demokratiebildung in der Kindertageseinrichtung können und wie können sie ihre Kompetenzen ausbauen?* In: Knauer, Raingard, und Benedikt Sturzenhecker, (Hrsg.) Demokratische Partizipation von Kindern. Beltz Juventa, S. 254-262

Storck/Aghamiri (2016). *Partizipation von Kindern in Wohngruppen der stationären Kinder- und Jugendhilfe.* In: Knauer, Raingard, und Benedikt Sturzenhecker, (Hrsg.) Demokratische Partizipation von Kindern. Beltz Juventa, S. 207-217

Sturzenhecker, Benedikt (2014). *Partizipationskultur in der Heimerziehung: verlässliche Beziehungen, mitverantwortliche Herstellung der Lebensverhältnisse und demokratische Öffentlichkeit.* In: „Demokratie in der Heimerziehung“ – Dokumentation eines Praxisprojektes in fünf Schleswig-Holsteinischen Einrichtungen der stationären Erziehungshilfe. Ministerium für Soziales, Gesundheit, Wissenschaft und Gleichstellung. (Hrsg.). S. 69-79

Smessaert, Angela (2018). *Ombudschaft in der Kinder- und Jugendhilfe.* (2018). In: Dossier Ombudschaft in der Kinder- und Jugendhilfe 1/2018. Bundesarbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz e. V. (Hrsg.). S. 1-4

Hansen/Knauer (2016). *Beschwerdeverfahren für Kinder in Kindertageseinrichtungen: Annäherungen an Standards für die Umsetzung des § 45 SGB VIII.* In: Knauer, Raingard, und Benedikt Sturzenhecker, (Hrsg.) Demokratische Partizipation von Kindern. Beltz Juventa, S. 47-49 und S. 69-72

Aghamiri, Kathrin (2014). *Institutionalisierte Beteiligung im Kinder- und Jugendhaus St. Josef Bad Oldesloe – eine Verfassung für das Kinder- und Jugendparlament schafft Transparenz für Jugendliche, Kinder und Mitarbeiter/-innen.* In: „Demokratie in der Heimerziehung“ – Dokumentation eines Praxisprojektes in fünf Schleswig-Holsteinischen Einrichtungen der stationären Erziehungshilfe. Ministerium für Soziales, Gesundheit, Wissenschaft und Gleichstellung. (Hrsg.). S. 45-51