



FACHSCHULE FÜR SOZIALPÄDAGOGIK

Schulübergreifende Abschlussprüfung Sommer 2026 (alte APO)

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	12
Gesellschaft, Organisation und Recht:	17

April 2025

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 2022 begonnen hat, die Angaben über die Schwerpunkte, auf die sich die schulübergreifenden Aufgabenstellungen für den **Sommer 2026 (nach der alten APO)** 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.

Verfahren zum Umgang mit eigener Literatur und Gesetzestexte in Prüfungen

In der Prüfung Sprache und Kommunikation sowie Gesellschaft, Organisation und Recht dürfen die Prüflinge bei den literarischen und rechtlichen Themen ihre eigene Ausgabe der Literatur und 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.
- 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.
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: Literarische Früherziehung - Kinder erleben Volksmärchen der Brüder Grimm

Basiskompetenzen:

Die Prüflinge...

1. kennen ausgewählte Märchen der Brüder Grimm.
2. verfügen über grundlegendes Wissen zur **Gattung Märchen** (Definition, Entstehung bzw. Herkunft, Unterscheidung Volksmärchen – Kunstmärchen).
3. kennen zentrale **literarische Merkmale** von Volksmärchen (Handlungsverlauf, Personal und Requisiten, Darstellungsart bzw. Stilmerkmale, Themen) und können sie erläutern. Sie sind in der Lage, Märchen im Hinblick auf diese Merkmale hin zu untersuchen und dabei auch die **symbol- und bildhafte Sprache** von Märchen zu berücksichtigen.
4. kennen die **Bedeutung von Märchen** insbesondere für Kinder und deren Entwicklung. Sie können dabei auch erläutern, inwiefern Märchen dem Denken und Empfinden von Kindern besonders entgegenkommen. Sie können Märchen daraufhin untersuchen und beurteilen, inwieweit sie Kinder bei ihrer Entwicklung bzw. ihren Entwicklungsaufgaben unterstützen.
5. wissen, dass Märchen auf unterschiedliche Weise interpretiert werden können (z.B. auch soziologisch oder tiefenpsychologisch bzw. psychoanalytisch). Sie **interpretieren** Märchen nach den für die Arbeit mit Kindern wichtigen, fachlichen Gesichtspunkten (v.a. literarische Merkmale, pädagogische Funktion) und berücksichtigen dabei einen rezipientenorientierten Ansatz.
6. kennen zentrale **Argumente**, die für oder gegen den Einsatz von Märchen in der Arbeit mit Kindern sprechen und können sich mit diesen differenziert auseinandersetzen.
7. kennen Kriterien für eine angemessene Auswahl und Präsentation von Märchen. Sie können verschiedene **Präsentationsformen** von Märchen (Erzählen, Vorlesen, Bilderbuch, Audioformate, Film) aus sprachlicher und pädagogischer Perspektive beurteilen. Sie kennen **Methoden bzw. Angebote**, die Kindern Märchen näherbringen und können sie differenziert beurteilen. Sie sind in der Lage, solche Angebote für Kinder im Elementar- und Grundschulalter zu entwickeln.

Mögliche Aufgabenformate

- Darstellung fachwissenschaftlicher Inhalte
- Untersuchung und Beurteilung von Märchen im Hinblick auf literarische sowie pädagogische und psychische Funktionen
- Interpretation von Märchen
- Erörtern bzw. Überprüfen von Thesen, Stellungnahmen
- Bewertung und Entwicklung von Angeboten zur Präsentation von Märchen

Verbindliche Literatur:

Primärliteratur (zur Basiskompetenz 1):

Rölleke, Heinz (Hrsg.): Grimms Märchen. Text und Kommentar, Frankfurt am Main 2016 (6. Auflage), ISBN: 978-3-518-18806-4

Sekundärliteratur:

(Hinweis: Die Quellen sind nicht nach Alphabet, sondern nach Basiskompetenzen und einer inhaltlich sinnvollen Bearbeitungsreihenfolge sortiert.)

Zur Basiskompetenz 2:

Vom Wege, Brigitte/ Wessel, Mechthild: Kinderliteratur für sozialpädagogische Berufe, Troisdorf 2009, S. 32 – 37 (enthält durch die Beschreibung der Stilmerkmale auch Elemente der Basiskompetenz 3)

Zur Basiskompetenz 3:

Lüthi, Max: Märchen, Stuttgart 1996, 9. durchges. und erg. Auflage (Auszüge)

Übersicht über die Märchenmerkmale (Arbeitsergebnis aus dem Unterricht)

Fürst, I./ Helbig, E./ Schmitt, V.: Märchensprache: Worte, die Bilder zaubern, in: Dies.: Kinder- und Jugendliteratur. Theorie und Praxis, Troisdorf 2013, S. 86f

Zur Basiskompetenz 4:

Schwalb, Renate: Was Märchen zur Entwicklung und Bildung beitragen, in: Dies.: Kinder fördern mit Märchen, Reimen und Geschichten. Freiburg i. B. 2010, S. 93 – 99 (Auszüge) (enthält durch die Beschreibung der Bild- und Symbolsprache auch Elemente der Basiskompetenz 3)

Haas, Gerhard: Wege in die Welt – Wege in die Literatur, in: Wardetzky, K./ Zitzlsperger, H. (Hrsg.): Märchen in Erziehung und Unterricht heute, Bd.2, Baltmannsweiler 1997, S. 44-58 (Auszüge) (enthält durch die Darstellungen zur Bildsprache/ figurativen Logik auch Elemente der Basiskompetenz 3)

Lutkat, Sabine: Märchen erleben heißt Welterfahrung machen, in: TPS extra 37 (Märchen), Selze 2000, S. 18-21

Zur Basiskompetenz 5:

Bucher, Anton A.: Warum das Käppchen rot sein musste. Zur Interpretation von Märchensymbolik, in: TPS extra 37 (Märchen), Selze 2000, S. 14ff (Auszüge)

Sahr, Michael: Stichwort: Märchenanalyse – aber wie?, in: Ders.: Zeit für Märchen. Kreativer und medienorientierter Umgang mit einer epischen Kurzform, Hohengehren 2002, S. 45-47

Zur Basiskompetenz 6:

Sahr, Michael: Märchen sind nicht unumstritten, werden aber gegenwärtig hoch geschätzt, in: Ders.: Zeit für Märchen. Kreativer und medienorientierter Umgang mit einer epischen Kurzform, Hohengehren 2002, S. 37 – 42 (Auszüge)

Schwalb, Renate: Zwei Einwände gegen Märchen, in: Dies.: Kinder fördern mit Märchen, Reimen und Geschichten. Freiburg i. B. 2010, S. 104 – 106

Knoch, Linde: Zur Grausamkeit im Märchen, in: Dies.: Praxisbuch Märchen. Gütersloh 2001, S. 96 – 103 (Auszüge)

Joffe, Josef: Me Too im Märchenland, in der ZEIT Nr. 48/2018

Zur Basiskompetenz 7:

Pertler, C./ Pertler, R.: Die Auswahl des Märchens, in: Dies.: Kinder erleben Märchen. Methoden und Ideen, München 1995, S. 31-33

Wragge-Lange, Irmhild: Märchen als frühes literarisches Erlebnis, in: Thiele J./ Steitz-Kallenbach, J. (Hrsg.): Handbuch Kinderliteratur, Freiburg i. B. 2003, S. 200-202 (Auszüge)

Fürst, I./ Helbig, E./ Schmitt, V.: Unterschiedliche Vermittlungsmethoden, in: Dies.: Kinder- und Jugendliteratur. Theorie und Praxis, Troisdorf 2013, S. 95 - 96

Schwalb, Renate: Gestaltung einer Märchenstunde: Einige Anregungen, in: Dies.: Kinder fördern mit Märchen, Reimen und Geschichten. Freiburg i. B. 2010, S. 111 – 114

Pertler, C./ Pertler, R.: Methoden des Erzählens/ Methoden zum Märchenerleben, in: Dies.: Kinder erleben Märchen. Methoden und Ideen, München 1995, S. 33 – 42 (Auszüge, stark gekürzt)

Weiterführend zu empfehlen:

Freund, Winfried: Deutsche Märchen: eine Einführung, München 1996 (verständliche Interpretationen bekannter Volksmärchen; die Interpretationen sind keiner psychologischen Schule zugehörig)

Hensgen, Andrea: Praxishandbuch Märchen für Kita und Grundschule, Freiburg i. B. 2015 (Praxisideen zu ausgewählten Märchen)

Knoch, Linde; Vom Menschenbild im Märchen, in: Dies.: Praxisbuch Märchen. Gütersloh 2001, S. 115f (zur Basiskompetenz 6)

Mangold, I./Pauer, N.: „Müssen Märchen woke werden?“ Podcast, Zeit online 2024 <https://www.zeit.de/kultur/2024-10/maerchen-brueder-grimm-feuilleton-podcast>

Pertler, C./ Pertler, R.: Kinder erleben Märchen. Methoden und Ideen, München 1995 (viele praktische Ideen zur Umsetzung ausgewählter Märchen, auch Analyse dieser Märchen)

Schmiedel, Stevie Meriel: Bruno Bettelheim liest Märchen, in: Dies.: Pink für alle! Der neue feministische Protest gegen Sexismus in Werbung und Spielzeug, Hamburg 2015, S. 139 – 145 (zur Basiskompetenz 6, sehr kritische Einstellung gegenüber Märchen)

Schödel, Siegfried (Hrsg.): Märchenanalysen. Arbeitstexte für den Unterricht, Stuttgart 2005 (Überblick über verschiedene Ansätze der Märcheninterpretation, auch anhand von Beispielen)

Senckel, Barbara: Wenn es schneit, schüttelt Frau Holle die Betten. Über den Bezug von typischen Märchenmerkmalen zu kindlichen Denkweisen, in: Kindergarten heute, Heft 7-8 (2001), S. 6-12 (dieser Text ist auch online erhältlich)

Zitzlsperger, Helga: Märchen in Erziehung und Unterricht heute. Pädagogische Zielvorstellungen und aktuelle didaktische Konzeption, in: Franz, Kurt (Hrsg.): Märchenwelten. Das Volksmärchen aus der Sicht verschiedener Fachdisziplinen. Baltmannsweiler 2004, S. 103 – 126 (ausführliche und vertiefte Darstellung der sprachlichen, entwicklungspsychologischen sowie kognitiven Bedeutung des Märchens)

Sprache und Kommunikation

Themenschwerpunkt II - Pragmatischer Bereich: Gespräche führen - Kommunikationsprozesse im sozialpädagogischen Alltag im Team und mit Eltern gestalten

Basiskompetenzen:

Gespräche mit Kindern, Jugendlichen, Angehörigen, im Team oder mit Kolleg:innen anderer Institutionen gehören zum Alltag einer pädagogischen Fachkraft. Gesprächskompetenz wird daher auch zu einer Schlüsselkompetenz. Die Basis für Gesprächskompetenz ist die Fähigkeit, situationsangemessen zu kommunizieren. Kommunikation ist ein Austausch von Gedanken, Inhalten und Gefühlen zum Zwecke der Verständigung und dient auch dem Ziel, Einfluss auf unseren Gesprächspartner zu nehmen. Sowohl diese Verständigung als auch die Einflussnahme werden in der professionellen Gesprächsführung gezielt und systematisch nutzbar gemacht, um Problemlöseprozesse beim Gesprächspartner in Gang zu setzen. Nicht um Einfluss zu nehmen, zu manipulieren, zu überreden oder Ratschläge zu erteilen, sondern zu helfen, selbstbestimmt den eigenen richtigen Weg zu finden. Deshalb geht es in der Gesprächsführung darum, gemeinsam mit dem Gesprächspartner herauszufinden, welche Fragen, Probleme und Bedürfnisse dieser erlebt und wie mögliche Lösungen aussehen können. (vgl. Metschies/ Gerhard 2018: 8f)

Die Prüflinge

- stellen die jeweiligen Grundannahmen der Kommunikationsmodelle nach P. Watzlawick und F. Schulz von Thun dar.
- analysieren Botschaften in Kommunikationsverläufen und begründen anhand der Modelle die Störanfälligkeit von Kommunikation.
- gestalten Gespräche im Team und mit Eltern, indem sie zunächst Gespräche in ihrer Phasenstruktur beschreiben, verschiedene Gesprächssettings im sozialpädagogischen Alltag unterscheiden und geeignete Gesprächstechniken gezielt anwenden.
- unterscheiden Kommunikations- und Gesprächsführungstechniken nach Rogers und Rosenberg und erörtern in diesem Zusammenhang deren Bedeutung für Kommunikationsprozesse.
- nehmen aus der Perspektive der Metakommunikation zu Möglichkeiten und Grenzen der Gesprächstechniken Stellung.

Verbindliche Literatur

Jaszus, R. u.a. (2014): Sozialpädagogische Lernfelder für Erzieherinnen und Erzieher. Stuttgart. S.107-116

Weltzien, D. (2011): Gesprächsführung und Gesprächssetting: https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_WeltzienII_OV.pdf (abgerufen am 04.09.2021) (Auszüge)

Reinhardt, G. (2020): Werkzeug Sprache. Deutsch und Kommunikation für Erzieherinnen und Erzieher. Hamburg. S.79.

Weltzien, D./ Kebbe, A. (2011): Handbuch Gesprächsführung in der Kita. Freiburg i.Br. S.64-69, S.72/73 (C.Rogers, M. Rosenberg)

Bröder, M. (2014): Gesprächsführung in Kita und Kindergarten. Freiburg i. Br. S. 76-80

Leitner, B. (2018): Gewaltfreiheit in der Kita. online unter: https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publicationen/KiTaFT_Leitner_II_2018_GewaltfreieKita.pdf (abgerufen am 04.09.2021) (Auszüge)

Leitner, B. (2020): Gewaltfreie Kommunikation in der KiTa. Paderborn. S.72-74

Weiterführende Literatur:

Rosenberg, M.B. (2010): Gewaltfreie Kommunikation. Paderborn.

Birkenbihl, V.F. (2021): Kommunikationstraining. München.

Holler, I. (2016): Trainingsbuch Gewaltfreie Kommunikation. Paderborn.

Metschies, H./ Gerhards, A. (2018): KompaktWISSEN Gesprächsführung in Kita und Jugendhilfe. Hamburg.

Entwicklung und Bildung

Themenbereich: Übergänge begleiten und gestalten

Themenschwerpunkt I: Vorurteilsbewusste Pädagogik als übergreifendes Bildungsziel

Basiskompetenzen:

Vorurteilsbewusstes Handeln ist eine Querschnittsaufgabe für Erzieherinnen und Erzieher, die mit der Arbeit über die eigene Biografie beginnt. Ziel ist es, die vielfältigen Strukturen von Benachteiligungen zu erkennen und zu beseitigen. Hamburger Bildungseinrichtungen sind von Heterogenität und Vielfalt geprägt. Die Herausforderung vorurteilsbewussten Handelns soll nicht zu einer Überforderung der pädagogischen Kräfte führen, sondern die eine Arbeit konstruktiv bereichern. Bei einer individuellen Entwicklung, sowohl von Kindern als von Erziehungskräften, muss aus einer Vielheit etwas für sich selbst Stimmiges ausgewählt werden, ohne dass die notwendigen Entscheidungen mit der Ablehnung und mangelnden Wertschätzung von Anderen verbunden wird. Wenn ein Kind zu Solidarität und Loyalität mit Anderen angeregt wird, dann ist ein demokratisches und wertschätzendes Miteinander erlebbar.

Die Prüflinge...

- beschreiben die Subjektivität von Wahrnehmungen pädagogischer Fachkräfte im Spannungsfeld von Selbst- und Fremdwahrnehmung und erläutern die Vorbildfunktion pädagogischer Fachkräfte für Kinder in Bezug auf vorurteilsbewusste Pädagogik.
- setzen die Bereitschaft zur Überprüfung von handlungsleitenden Werten, Normen und Stereotype in Bezug zur Auseinandersetzung mit kulturellen Prägungen einer pädagogischen Fachkraft.
- beurteilen biografische Anteile des pädagogischen Handelns und die Bedeutung für die berufliche Identität einer pädagogischen Fachkraft.
- erschließen die Vielfalt und Komplexität gesellschaftlicher Lebenslagen, von Zielen und Werten in einer demokratischen Gesellschaft und nutzen diese als Ansatz für die Planung ressourcenorientierter Bildungsprozesse.
- planen auf Basis des Anti-Bias-Ansatzes pädagogische Erfahrungsangebote, um Identitätsbildungsprozesse und interkulturelles Lernen zu ermöglichen.
- überprüfen eine berufliche Ausgangssituation auf Potenziale zur Prävention von Exklusionstendenzen.

Verbindliche Literatur:

Ansari, Mahdohkt: Mit Vorurteilen umgehen und Diskriminierung vermeiden – Anti Bias-Workshop mit ErzieherInnen, in: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, 2003 Heft 5, S. 8–11

Fischer, Stefanie: Vom Umgang mit Vorurteilen gegenüber Eltern, in: Kindergarten heute, 2017, Heft 10, S.32 – 35

Flammer, August: Vielfalt als Bereicherung und Vielfalt als Belastung, in: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, 2003 Heft 5, S. 12 – 16

Richter, Sandra: Eine vorurteilsbewusste Lernumgebung gestalten, 2014, S. 4 – 22
www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_richterII_2014-End.pdf,
(Zugriff am 30.9.2020)

Wagner, Petra: Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen, 2009, <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/bildungsbereiche-erziehungsfelder/soziale-und-emotionale-erziehung-persoennlichkeitsbildung/1989>; (Zugriff am 30.9.2020)

Wessler- Kühl, Hella: Ob ein Kind groß oder klein ist, schüchtern oder lebhaft; Zieldifferenzierte Pädagogik nimmt jedes Kind ernst, in: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, 2003 Heft 5, S. 28 – 31

Weiterführende Literatur:

Gerspach, Manfred: Vielfalt macht schlau – Unterschiede machen stark; Identitätsentwicklung und Integration, in: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, 2003 Heft 5, S.17 – 20

Kobelt Neuhaus: Dazugehören ist nicht logisch – Ausgrenzungsprozesse in Kindertageseinrichtungen, in: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, 2003 Heft 5, S. 4 – 7

Krause, Anke: Persona Dolls - Mit Kinder Dialoge über Ausgrenzung und Diskriminierung eröffnen, in: Kinder in Europa, 2007, Ausgabe 13, S.24 -26

York, Stacey: Welche Unterschiede Kinder wahrnehmen; herausgegeben vom Institut für Situationsansatz;

<https://www.situationsansatz.de/publikationen/welche-unterschiede-kinder-wahrnehmen> (Zugriff am 30.9.2020)

Themenschwerpunkt II: Transitionen in Kita und Schule unterstützen.

Übergänge sind regelhafte sowie komplexe Herausforderungen in Lebenssituationen, wie die Schritte von der Familie in eine Kita oder von dort in die Vor- bzw. Grundschule oder Förderschule. Doch auch scheinbar kleinere Übergänge, z. B. der Schritt von der Krippe in den Kita-Bereich derselben Einrichtung weisen ähnlich herausfordernde Strukturen auf und betreffen u. a. die Ebenen innerhalb des Subjektes, seiner Beziehungen sowie seiner Lebenswelt. Das Kind erlebt diese Veränderungen ambivalent. So freut es sich einerseits z. B. auf die Möglichkeiten der Exploration, die ein neues System mit einem anderen Regelwerk bietet, andererseits bereitet das Unbekannte ihm u. a. Angst vor den neuen Identitäten oder Verhaltenserwartungen, zumal auch Bindungsbeziehungen gelöst und neue aufgenommen werden müssen. Damit Kinder Übergänge als Entwicklungschance nutzen können, ist es notwendig, dass sie sich ihrer strukturellen, sozialen und personalen Ressourcen bewusst sind und auf diese Zugriff haben. Das daraus erwachsende Selbstvertrauen sowie das Erkennen einer Selbstwirksamkeit führen dazu, dass ein Kind altersangemessene Autonomie erlangt.

Die Prüflinge...

- stellen Transitionsprozesse in ihrer Komplexität umfassend dar.
- beschreiben die Bedeutung von interinstitutioneller Zusammenarbeit und Kriterien für gelingende Transitionsprozesse bei abgebenden und aufnehmenden Institutionen.
- analysieren die Bildungsbedingungen für Kinder in Kindergärten und Grundschulen mittels Kriterien der Kindfähigkeit von Institutionen.
- planen kindgemäße Transitionsprozesse auf Basis von Eingewöhnungsmodellen und wissenschaftlicher Erkenntnisse.
- setzen sich mit unterschiedlichen pädagogischen Kompetenzen im Team auseinander, um inner- und interinstitutionelle Zusammenarbeit zu stärken.
- erschließen pädagogische Handlungsansätze, um Kinder und deren Eltern in einer emotional aufregenden Übergangsphase ko-konstruktiv zu begleiten.
- planen altersangemessene und ressourcenorientiert vorausschauende Angebote, zur Bewältigung von komplexen Transitionsprozessen.

Verbindliche Literatur:

Andresen, Sabine: Zeit verlieren, um Zeit zu gewinnen -Schulfähigkeitskonzepte vor neuen Herausforderungen; in: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, 2016 Heft 1, S. 18f Dreyer, Rahel: Eingewöhnungsmodelle – Der Übergang des Kindes in die frühe Tagesbetreuung, in: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, 2016 Heft 1, S. 8 – 12

Fuchs, Mandy: Der Übergang von der Kita in die Grundschule aus der Perspektive von Inklusion, 2016; https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen//KiTaFT_Fuchs_UEbergangKitaSchule_2016.pdf, Zugriff am 11.09.2020 (gekürzte Fassung)

Griebel, W./Niesel, R.: Die Bewältigung von Übergängen zwischen Familie und Bildungseinrichtungen als Co-Konstruktion aller Beteiligten, 2005;

<https://kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/gestaltung-von-uebergaengen/uebergang-von-der-familie-in-dietagesbetreuung/1220>, Zugriff am 30.9.2020 (gekürzte Fassung)

Jendahl, Anke: Kontinuierliche Kooperation über das Jahr – Kita und Grundschule arbeiten eng zusammen; in: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, 2016 Heft 1, S. 20f

Keller, Heidi: Kulturkontakt – Perspektiven auf Multikulturalität in der Kita; in: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, 2016 Heft 1, S. 36 - 39

Plehn, Manja: Übergänge und Transitionen; Professionelles Verständnis entwickeln; in: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, 2016 Heft 1, S. 4 – 7

Ries-Schemainda, Gerlinde: Brücken bauen – Von der Familie in die Krippe, von der Krippe in den Kindergarten; in: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, 2016 Heft 1, S. 13 – 15

Weiterführende Literatur:

Fthenakis, Wassilios E. et al.: Auf den Anfang kommt es an –Perspektiven für eine Neuorientierung frühkindlicher Bildung, herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung 2007; https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/frontdoor/deliver/index/docId/8353/file/09020854_bildungsreform_band_16.pdf; Zugriff am 30.9.2020

Gesellschaft, Organisation und Recht:

Themenbereich: Kinderrechte

Themenschwerpunkt I: Kinderrechte im Alltag von Familien (Kinderrechte ins Grundgesetz, materielle Absicherung, Bildungs-chancen, soziale Teilhabe, Gesundheit, Partizipation)

Basiskompetenzen

Kinder sind (Rechts-) Subjekte. Deutschland hat die UN-Kinderrechtskonvention 1992 überwiegend und 2010 vollständig ratifiziert. Seitdem gelten die in der Konvention festgelegten Rechte auch für Kinder mit Flüchtlingsstatus und damit für alle in Deutschland lebenden Kinder und Jugendlichen von 0-18 Jahren. Eine an den Kinderrechten orientierte Pädagogik innerhalb und außerhalb der Familie muss vor diesem Hintergrund dafür sorgen, dass jedes Kind und jeder Jugendliche über seine Rechte auf Schutz, Beteiligung und Förderung informiert wird. Pädagogische Fachkräfte und Eltern sollten gemeinsam daran arbeiten, dass allen Kindern und Jugendlichen ihre Rechte zuteilwerden.

Darum ist es wichtig, dass pädagogische Fachkräfte den Inhalt und Aufbau der UN-Kinderrechtskonvention sowie den Kinderrechteansatz (im Gegensatz zum sog. Bedürfnisansatz) kennen und in der Lage sind, im Rahmen ihrer Erziehungspartnerschaft mit Eltern angemessen über die Rechte von Kindern und Jugendlichen zu kommunizieren.

Darüber hinaus brauchen Fachkräfte ein Grundverständnis über den Zusammenhang zwischen sozialpolitischen Entscheidungen und der Umsetzung von Kinderrechten in Deutschland. Sie sollten in der Lage sein, eine eigene Haltung mit Blick auf mögliche und sinnvolle Maßnahmen zur positiven Weiterentwicklung der Kinderrechtssituation im Alltag von Familien in Deutschland zu entwickeln.

Das bedeutet, die Absolventinnen und Absolventen ...

- verfügen über ein grundlegendes Wissen zur Geschichte, dem Aufbau und den allgemeinen Prinzipien der UN-Kinderrechtskonvention (Art 2: Recht auf Nichtdiskriminierung, Art. 3: Recht auf vorrangige Berücksichtigung des Kindeswohls, Art. 4: Verpflichtung zur Verwirklichung der Kinderrechte, Art 5: Respektierung des Elternrechts und Achtung vor den sich entwickelnden Fähigkeiten des Kindes, Art. 6: Recht auf Leben und bestmögliche Entwicklung, Art 12: Recht auf Berücksichtigung der Meinung des Kindes in allen es betreffenden Angelegenheiten).
- können die wesentlichen Schutz-, Förderungs- und Beteiligungsrechte von Kindern ein-ordnen und die daraus sich ergebende Konsequenzen für ihre pädagogische Arbeit reflektieren.
- sind in der Lage, die gesellschaftliche Bedeutung des Kinderrechtsansatzes der Kinder als (Rechts-)Subjekten versteht, zu erörtern und kennen den Unterschied zum Bedürfnisansatz.
- können an konkreten Beispielen aus den Themenfeldern Kinderarmut, Teilhabe- und Bildungschancen relevante individuelle, soziale und politische Faktoren darstellen (wie z.B. Herkunft, Wohngegend, sozial-ökonomischer Status und Bildungsstand der Eltern, Migrationserfahrungen, Gesundheit etc.), welche die konkrete Erfahrung von Kindern mit Blick auf Ihre Rechte beeinflussen.
- können darauf aufbauend geeignete pädagogische und gesellschaftspolitische Ansatz-punkte zur Unterstützung von den Kindern in Deutschland entwickeln, denen ihre Rechte noch nicht angemessen zuteilwerden.

Verbindliche Literatur:

Krappmann, Lothar (2015): Die Kinderrechtskonvention. Eine Einführung für alle, die sich für Kinder einsetzen. In: TPS 10, 2015: Kinderrechte, S. 6-9

Maywald, Jörg (2012): Das Gebäude der Kinderrechte. In: Kinder haben Rechte! Kinderrechte kennen-umsetzen-wahren. Beltz Verlag, S. 40-51

Maywald, Jörg (2012): Kinderrechte in der Familie. In: Kinder haben Rechte! Kinderrechte kennen-umsetzen-wahren. Beltz Verlag, S. 122-125

Deutsches Kinderhilfswerk (2018): Bekanntheit der UN-Kinderrechtskonvention in Deutschland. In: Kinderreport Deutschland 2018. Rechte von Kindern in Deutschland. S. 32-40

Maywald, Jörg (2012): Impulse der National Coalition für die kommende Dekade. In: Kinder haben Rechte! Kinderrechte kennen-umsetzen-wahren. Beltz Verlag, S. 161-174

Liebel, Manfred (2015): Kinderinteressen zwischen Paternalismus und Partizipation. Beltz Verlag, S. 358-360

Weiterführende Literatur:

Böttcher, Hartmut; Ellinghaus, Britta et al (2012): Die Kinder- und Jugendhilfeberichte der Bundesregierung. In: Erziehen, bilden und begleiten. Das Lehrbuch für Erzieherinnen und Erzieher. Bildungsverlag Eins, S. 166-176

Liebel, Manfred (2015): Kinderinteressen zwischen Paternalismus und Partizipation. Beltz Verlag, S. 60

Maywald, Jörg (2012): Kinderrechte – ein Blick zurück. In: Kinder haben Rechte! Kinderrechte kennen-umsetzen-wahren. Beltz Verlag, S. 20-33

Maywald, Jörg (2012): Die Prinzipien des Kinderrechtsansatzes. In: Kinder haben Rechte! Kinderrechte kennen-umsetzen-wahren. Beltz Verlag, S. 110-117

Maywald, Jörg (2012): Impulse der National Coalition für die kommende Dekade. In: Kinder haben Rechte! Kinderrechte kennen-umsetzen-wahren. Beltz Verlag, S. 161-174

Spuida, Kirsten (2015): „Ich hab` ein Recht auf den Hort!“ Was Kinder über ihre Rechte wissen. In: TPS 10: Kinderrechte, S. 4-5

Themenschwerpunkt II: Das Recht auf (Selbst-)Bildung in Kita und Schule im Spannungsfeld von Bildung und Macht

Basiskompetenzen:

Pädagogische Fachkräfte in Krippe, Kita, Schule und öffentlicher Erziehung haben – in Ergänzung zu den Eltern – dafür Sorge zu tragen, dass Kinder altersgemäß ihre eigenen Rechte kennenlernen und im pädagogischen Alltag die tatsächliche Umsetzung ihrer Rechte auf Schutz, Förderung und Beteiligung erleben.

Eine konsequente Orientierung an Kinderrechten und eine damit verbundene Umsetzung des Kinderrechtsansatzes sind zentrale Bausteine der Qualität pädagogischen Handelns in Krippe, Kita, Schule und Jugendhilfe. Dazu brauchen Fachkräfte zum einen fundierte Kenntnisse über Kinderrechte und müssen zum zweiten in der Lage sein, ihr eigenes pädagogisches Handeln, institutionelle Bedingungen und gesellschaftliche Zusammenhänge regelmäßig kritisch zu reflektieren. Machtverhältnisse zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern und Jugendlichen, müssen überprüft werden, um pädagogisches Handeln im Alltag verantwortlich gestalten zu können.

Fachkräfte müssen wissen, welche Handlungsschritte möglich und erforderlich sind, sofern Rechte von Kindern in pädagogischen Institutionen nicht ausreichend geschützt werden. Darüber hinaus geht es darum, individuelle, institutionelle und gesellschaftliche Ansätze und damit die konkreten Bedingungen in Kita und Schule so weiterzuentwickeln, dass Schutz, Förderung und Beteiligung von Kindern im Sinn ihrer Rechte durchgängig ermöglicht werden.

Das bedeutet, dass die Absolventinnen und Absolventen ...

- in Grundzügen den Aufbau und die Zielsetzung der UN-Kinderrechtskonvention beschreiben können.
- über ein grundlegendes Wissen über den Zusammenhang zwischen der UN-Kinderrechtskonvention und dem Deutschen Kinder- und Jugendhilfegesetz (SGB VIII) insbesondere §1: Recht auf Erziehung, Elternverantwortung, Jugendhilfe, §8: Beteiligung von Kindern und Jugendlichen, §22-24: Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen und Tagespflege verfügen.
- in der Lage sind, Konflikte in Kita und Schule aus einer Kinderrechtsperspektive zu analysieren, mögliche Lösungsvorschläge zu entwickeln und diese kritisch zu reflektieren.
- in diesem Zusammenhang die Bedeutung einer bewussten Gestaltung von Machtverhältnissen zwischen Fachkräften und Kindern in pädagogischen Institutionen erkennen.
- über das nötige Wissen verfügen, um Gelingensbedingungen im Betreuungsalltag und in den Rahmenbedingungen von Kita und Schule zu identifizieren, die dazu beitragen, dass Kinder zu ihrem Recht auf Schutz, Förderung und Beteiligung kommen.
- die Bedeutung von Kinder- und Menschenrechtsbildung in Kita und Schule erläutern können und eine eigene Haltung dazu entwickelt haben.
- im Stande sind, zu ausgewählten praktischen Ansätzen der Kinder- und Menschenrechtsbildung in Kita und Schulen (wie Partizipation, Subjektorientierung, vorurteilsbewusste Pädagogik) Stellung zu nehmen.

Verbindliche Literatur:

Beate Rudolf (2014): Kinderrechte als Maßstab pädagogischer Beziehungen. In: Annedore Prengel, Ursula Winkelhofer (Hg) (2014): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Budrich Verlag, Opladen, Berlin, S. 21-31

S. Maywald, Jörg (2014): Recht haben und Recht bekommen. Der Kinderrechtsansatz in Kindertageseinrichtungen. 9-26. Verfügbar unter: https://www.kita-fachtexte.de/uploads/media/KiTaFT_maywald_II_2014_1_.pdf Zugriff am 04.10.2018

Haberkorn, Rita; Irskens, Beate (2017): Innehalten! Damit Erzieher/innen den Jüngsten keinen Zwang antun. In: TPS 4, 2017: Bildung und Macht, S. 44-47

Gartinger, Silvia und Janssen, Rolf (Hg.) (2015): Professionelles Handeln im sozialpädagogischen Berufsfeld. Erzieherinnen und Erzieher. Band 1. Modelle und Methoden partizipativer pädagogischer Arbeit. Cornelsen. Berlin S.240-244

Henkel, Nicole; Neumann, Sascha: Dabeisein (2016): Mitmachen, Einflussnehmen. Ein Blick auf Kinder als Akteure im Betreuungsalltag. In: TPS 10, 2016: Kindheitsforschung, S.22-25

Lohrenscheit, Claudia (2013): Kinderrechte mit COMPASITO & Co - Menschenrechtbildung für und mit Kindern; in: Polis – Zeitschrift des Verbands für Politische Bildung in Schule, Hochschule, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung; Heft 1/2013, S. 6-12

Hutschenreuter, Ilka (2010): „Ja, aber so bei uns mitbestimmen eigentlich nicht, oder?“ Partizipation von Kindern in der Grundschule. In: Friederike Heinzl / Grundschulverband (Hrsg.): Kinder in Gesellschaft – Was wissen wir über aktuelle Kindheiten? Beiträge zur Reform in der Grundschule (Nr. 130). Frankfurt am Main, S. 210-221

Weiterführende Literatur:

Gartinger, Silvia und Janssen, Rolf (Hg.) (2015): Professionelles Handeln im sozialpädagogischen Berufsfeld. Erzieherinnen und Erzieher. Band 1. Modelle und Methoden partizipativer pädagogischer Arbeit. Cornelsen. Berlin S.245-251

Liebel, Manfred (2006): Vom Kinderschutz zur politischen Partizipation? Anmerkungen zu Praxis und Theorie der Kinderrechte. In: ZSE Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation. 26.Jahrgang / Heft 1/2006, S.86-99

Maywald; Jörg (2017): Machtausübung in pädagogischen Beziehungen. Kinderrechte sind Schutz vor Machtmissbrauch. In TPS 4, 2017: Bildung und Macht, S.6-9

Rabe-Kleberg (2017): Erzieherinnen und Macht. Fünf Thesen zu gefühlter Machtlosigkeit und tatsächlicher Machtausübung. In TPS 4, 2017: Bildung und Macht, S.14-16

Edelstein, Wolfgang, Krappmann, Lothar, Student, Sonja (Hg.) (2016): Kinderrechte in die Schule. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag