



FACHSCHULE FÜR SOZIALPÄDAGOGIK

Schulübergreifende Abschlussprüfung
Winter 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	14
Gesellschaft, Organisation und Recht: Kinderrechte	17

November 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 „Staatlich anerkannte Erzieherin“ bzw. „Staatlich anerkannter Erzieher“ (nach der alten APO) die Angaben über die Schwerpunkte, auf die sich die schulübergreifenden Aufgabenstellungen für den Winter 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.
begründen (II-III)	eine Meinung, Argumentation, Wertung methodisch korrekt und sachlich fundiert durch Belege, Beispiele absichern	Begründen Sie Ihre Auffassung.

Operatoren	Erklärung / Ziel der Anweisung	Beispiele
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 Kinder-verse 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: "Auerhaus" von Bov Bjerg

Eine Gruppe junger Erwachsener, die an der Schwelle zum Erwachsensein stehen, bilden das Zentrum des Romans "Auerhaus" von Bov Bjerg. Themen wie Ich-Findung, Sinnsuche, Prüfungsstress, Emanzipation vom Elternhaus, Suche nach Geborgenheit, Liebe, Sexualität und Freundschaft berühren die Lebenswelt der Schüler:innen und bergen ein hohes Maß an Identifikationspotenzial.

Im Roman findet weiterhin ein oftmals tabuisiertes Thema seinen Raum. In der Person des *Frieder* wird der Umgang mit jugendlicher Depression und Suizidalität literarisch erlebbar. In der unterrichtlichen Auseinandersetzung mit dem Thema Suizid in der Literatur steht der Sorge, Nachahmungen anzuregen, die große Chance für junge Erwachsene sich mit dem Thema auseinanderzusetzen und sich in diesem Zusammenhang Fragen nach einem lebenswerten Leben und der Verantwortung für sich selbst und andere zu stellen, entgegen.

Ergänzend sei an dieser Stelle auch auf das Beratungsangebot der Schulen bzw. auf externe Beratungsstellen hingewiesen:

Informationsblatt Hilfe für suizidgefährdete Kinder und Jugendliche und ihre Angehörigen

<https://www.hamburg.de/contentblob/12997898/584cd7147f6ce0e802e-abf47e7cea5cf/data/hilfe-suizidgefahr-kinder-jugendliche-download.pdf>

Informationsblatt Hilfe für suizidgefährdete Menschen und ihre Angehörigen

<https://www.hamburg.de/content-blob/12903094/55b52a1364623ec58a6883393dc20b4a/data/download-infoblatt-suizidgefaehrdung.pdf>

Basiskompetenzen:

Die Prüflinge...

- fassen Romaninhalte zusammen und ordnen ausgewählte Textstellen in den Gesamtzusammenhang des Romans ein.
- erläutern anhand von Textstellen zentrale Aspekte des Romans, insbesondere haben die Prüflinge Kenntnisse über Frieders Erkrankung und decken die Enttabuisierung des Themas Depression und Suizid im Roman auf.
- charakterisieren Haupt- und Nebenfiguren.
- stellen Figurenkonstellationen dar und setzen sie in Beziehung zur Romanhandlung, z.B. im Hinblick darauf, welche Bedeutung die Gruppe für einzelne Protagonisten hat oder welche Konflikte ausgetragen werden.
- analysieren Textauszüge des Romans hinsichtlich formaler Aspekte wie der sprachlichen Gestaltung, der Erzähltechnik und -haltung und beschreiben die Wirkung auf die Leser:innen.
- erschließen die Bedeutung der Symbolik und wiederkehrender Motive im Roman, z.B. im Hinblick auf das "Auerhaus" als Familienersatz, Ort der Utopie usw., und beziehen ihre Analyse in den Interpretationszusammenhang ein.

- erschließen in der Textanalyse weitere Symbole und Leitmotive im Roman, wie z.B. die Axt oder den Song "Birth, school, work, death".
- beziehen den zeitgeschichtlichen Hintergrund der 1980er Jahre in die Interpretation ein.
- stellen einen Gattungsbezug zum Adoleszenzroman her, auch vergleichend mit anderen Werken der Jugendliteratur, die Suizidalität thematisieren.
- haben Kenntnisse über den Autor und die Entstehungsgeschichte des Romans.
- nehmen zur Aktualität des Romans und zu ausgewählten Rezensionen kritisch Stellung.
- wenden kreative Methoden der Texterschließung an, indem sie eigene fiktionale Texte formal und inhaltlich passend gestalten.

Verbindliche Literatur:

Primärliteratur

Bjerg, Bov (2020): *Auerhaus*. Berlin

Sekundärliteratur

Fritz, Winfried (2012): "*Manchmal wünschte ich, ich wäre tot ...*" online unter: <https://www.caritas.de/neue-caritas/heftarchiv/jahrgang2012/artikel/manchmal-wuenschte-ich-ich-waere-tot> [27.10.21] oder In: Diekhans, J. (Hg) (2020): Bov Bjerg. Auerhaus. EinFach Deutsch. Unterrichtsmodell. Braunschweig. S.54-56

Holtmeyer, Britta/ Schwanenberg, Britta/ Ewert, Katrin (o.J.): *Wenn die Seele Trauer trägt*. online unter: https://www.planet-wissen.de/gesellschaft/krankheiten/depression_wenn_die_seele_trauer_traegt/index.html [am 04.09.21]

Prangemeier, Heike (2019): Bov Bjerg. Auerhaus. EinFach Deutsch. Unterrichtsmodell. Braunschweig. S. 83, S.85-87

Interview mit dem Autor Bov Bjerg: "*Warum jemand versucht, sich das Leben zu nehmen, ist schwer zu sagen*" online unter: https://www.deutschlandfunk.de/autor-bov-bjerg-warum-jemand-versucht-sich-das-leben-zu.1202.de.html?dram:article_id=346229 [04.09.21]

Hugendick, David (2015, 26.November): *Bitte nicht vor 18 sterben*. Zeit.de. online unter: <https://www.zeit.de/2015/48/auerhaus-bov-bjerg-coming-of-age-roman-jugend> [04.09.21]

Reitzammer, Wolfgang (2021): Bov Bjerg. Auerhaus. Königs Erläuterungen. Hollfeld. S. 13-17

Reinhardt, Gabriele (2020): *Werkzeug Sprache. Deutsch und Kommunikation für Erzieherinnen und Erzieher*. Hamburg. S.249

Weiterführende Literatur:

Andres, Beate (Regie) (2016). *Auerhaus*. RBB. [Hörspiel]

Bilke, Oliver (2009): *Herausforderung Suizidalität*. In: JuLit, 1/2009, S. 9-15

Brüggemann, Romy (2014): *Selbstmord als Thema im Literatur- und (Praktischen) Philosophieunterricht*. In: kjl&m, 4/2014, S. 24-32

Lison, Inger (2012): *“Morgen werde ich nicht mehr da sein”* In: JuLit, 3/2012, S. 38-43

Scholz, Eva-Maria (2018): *Bov Bjerg*. Auerhaus. Lektüreschlüssel XL. Stuttgart.

Vollmar, Neele Leana (Regie) (2019): *Auerhaus*. Pantaleon Films GmbH und Warner Bros. Film Productions Germany [Film]

Literaturtipps zum Thema Suizid im Jugendbuch: <https://www.jugendliteratur.org/search/result?keyword=Suizid> [27.10.21]

Sprache und Kommunikation

Themenschwerpunkt II - Pragmatischer Bereich: Frühkindliche literale Sprachbildung in der KiTa durch Bilderbuchbetrachtung und Vorlesen

Basiskompetenzen:

Die Prüflinge...

- erläutern differenziert, was unter "literaler Sprachbildung" bzw. "Literacy" oder "Literalität" zu verstehen ist.
- beschreiben die sprachlichen und frühen literalen Kompetenzen von Kindern.
- setzen die "Meilensteine der Sprachentwicklung" und die "Meilensteine der frühen literalen Entwicklung" – besonders vor dem Hintergrund des Sprachstandes von Kindern – in Beziehung.
- analysieren Bilderbücher hinsichtlich ihrer Sprache, ihrer Struktur und ihres Inhalts.
- ordnen Bilderbücher dem sprachlichen Entwicklungsstand von Kindern zu, um deren literale Entwicklung angemessen unterstützen zu können.
- begründen und beurteilen die Auswahl und den Einsatz von Bilderbüchern anhand von Kriterien, die sich sowohl aus den sprachlichen Kompetenzen des Kindes als auch aus der Struktur des Buches, seiner Sprache (als "nicht-situativer" Sprache) und seinem Inhalt herleiten lassen.
- erörtern, wie die Entwicklung literaler Kompetenzen in ihrer praktischen Arbeit gefördert werden kann. Dabei berücksichtigen sie besonders die Bedeutung der Rolle der pädagogischen Fachkraft aber auch den Einfluss organisatorischer und situativer Bedingungen, unter denen diese Förderung stattfindet.
- setzen sich mit der Methode und mit dem Einfluss der dialogischen Bilderbuchbetrachtung auf die Entwicklung früher literaler Sprachbildung differenziert auseinander, und gehen dabei auch auf den Einfluss des dialogischen und klassischen Vorlesens ein.
- erörtern die Bedeutung von Büchern für Kinder.

Verbindliche Literatur

Baldaeus, Annika et al. (2021): Sprachbildung mit Bilderbüchern. Ein videobasiertes Fortbildungsmaterial zum dialogischen Lesen. Waxmann Verlag: Münster, S. 28-39; S. 40-49; S. 57-59

Jungmann, Tanja et al. (2018): Überall steckt Sprache drin. Alltagsintegrierte Sprach- und Literacy-Förderung für 3- bis 6-jährige Kinder. Ernst Reinhardt Verlag: München, S. 11-30

Näger, Sylvia (2017): Literacy. Kinder entdecken Buch-, Erzähl- und Schriftkultur. Verlag Herder: Freiburg i. Breisgau, S. 11-13

Schlinkert, Heinz (2015): Zur Methodik der Bilderbuchbetrachtung. <https://www.kindergarten-paedagogik.de/fachartikel/bildungsbereiche-erziehungsfelder/medienerziehung-informations-technische-bildung/zur-methodik-der-bilderbuchbetrachtung/> (o. S.)

Schlösser, Elke (2018): Chancen frühkindlicher Literalität. Unsere Lieblingsgeschichten in zwei, drei, vier und mehr Sprachen. SchauHoer Verlag: Pulheim, S. 15-19; S. 44/45

Ulich, Michaela (2005): Literacy – sprachliche Bildung im Elementarbereich. https://www.verwaltung.steiermark.at/cms/dokumente/11683159_74836416/40e3ed99/Literacy_Ulich.pdf; (o. S.) / zuerst erschienen in: Kindergarten heute. 5/2003, S. 6-18

Weiterführende Literatur:

Alt, Katrin (2017): Mit Kindern Bilderbuchwelten vielfältig entdecken. Basiswissen und Praxisideen. Beltz: Weinheim Basel, S. 44-53

Bunse, Sabine et al. (2011): Sprachentwicklung und Sprachförderung im Elementarbereich. Olzog Verlag: München, S.180-184

Füssenich, Iris et al. (2018): Literacy im Kindergarten. Vom Sprechen zur Schrift. Ernst Reinhardt Verlag: München, S. 5-16; S. 16-26; S. 26-31; S. 32-36; S. 40/41

Kieschnick, Annegret (2015): Literacy im Kindergarten. https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_Kieschnick_Literacy_2016.pdf; S. 1-16

Kraus, Karoline (2005): Dialogisches Lesen - neue Wege der Sprachförderung in Kindergarten und Familie. In: Susanna Roux (Hrsg.): Pisa und die Folgen: Sprache und Sprachförderung im Kindergarten. Landau: Verlag Empirische Pädagogik 2005, S. 109-129 / ebenso unter: <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/bildungsbereiche-erziehungsfelder/sprache-fremdsprachen-literacy-kommunikation/1892>

Näger, Sylvia (2017): Literacy. Kinder entdecken Buch-, Erzähl- und Schriftkultur. Verlag Herder: Freiburg i. Breisgau, S. 41-45

Nickel, Sven (o. J., aber nach 2011): Sprache und Literacy im Elementarbereich. https://www.uni-bremen.de/fileadmin/user_upload/fachbereiche/fb12/fb12/pdf/D-Dd/Nickel_Handbuch_Sprache_Literacy.pdf; S. 87/88

Pascall, Mareen & De Houwer, Annick (2021): Mehrsprachige Literacy-Erziehung in der Kita. In: Das Kita-Handbuch herausgegeben von Martin R. Textor und Antje Bostelmann <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/bildungsbereiche-erziehungsfelder/sprache-fremdsprachen-literacy-kommunikation/mehrsprachige-literacy-erziehung-in-der-kita>

Rau, Marie-Luise (2009): Literacy. Vom ersten Bilderbuch zum Erzählen, Lesen und Schreiben. Haupt Verlag: Bern Stuttgart Wien, S. 19-31

Schlösser, Elke (2018): Chancen frühkindlicher Literalität. Unsere Lieblingsgeschichten in zwei, drei, vier und mehr Sprachen. SchauHoer Verlag: Pulheim, S. 20-43, S. 56-61, S. 62-75)

Textor, Martin R. (o. J.): Literacy-Erziehung im Kindergarten. <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/bildungsbereiche-erziehungsfelder/sprache-fremdsprachen-literacy-kommunikation/1719>; S.1-3

Entwicklung und Bildung

Themenbereich: Bildung und Entwicklung in Kindertageseinrichtungen begleiten

Themenschwerpunkt I: Frühkindliche Bildungsprozesse durch konstruktivistische Pädagogik begleiten

Basiskompetenzen:

Eine der Hauptaufgaben von pädagogischen Fachkräften ist neben der Betreuung und Erziehung, Bildungsprozesse zu anzuregen und konstruktiv zu begleiten. Ausgehend von einem Bild des Kindes als aktive Konstrukteure ihrer Entwicklungs- und Bildungsprozesse werden auf der Grundlage eines systemisch-konstruktivistischen Pädagogikverständnisses diese Prozesse professionell begleitet.

Aus ko-konstruktivistischer Sicht sind Interaktionspartner:innen aktiv in Bildungsprozesse eingebunden, gestalten diese mit und ko-konstruieren mit Kindern neues Wissen, Erkenntnisse und Lösungswege. Soziale Interaktionen sind also nicht nur ein Weg, Wissen zu vermitteln, sondern die Grundlage für die Entstehung von Wissen und Erkenntnis. Um frühkindliche Selbstbildungsprozesse bei Kindern anzuregen und zu begleiten, sind folgende fachliche Kompetenzen grundlegend:

Die Prüflinge...

- beschreiben die lerntheoretischen und pädagogischen Grundlagen im Kontext der frühkindlichen Bildung umfassend.
- analysieren das Handeln von pädagogischen Fachkräften bezüglich Kriterien systemisch-konstruktivistischer Pädagogik und erschließen Handlungsmöglichkeiten für die pädagogische Praxis.
- vergleichen die Handlungskonzepte der Selbstbildung, der Ko-Konstruktion und der Instruktion und begründen deren Einsatz anhand pädagogischer Zielsetzungen.
- analysieren pädagogisches Verhalten hinsichtlich der Unterstützung von Selbstbildungsprozessen bei Kindern.
- überprüfen die Erzieher:innen-Kind-Interaktion auf Förderlichkeit und entwickeln situationsangemessene, ko-konstruktivistische Handlungsalternativen.

Verbindliche Literatur:

Fthenakis, Wassilios (2009). Bildung neu definieren und hohe Bildungsqualität von Anfang an sichern (Quelle: http://www.fthenakis.de/cms/BetrifftKinder_03-09.pdf Zugriff 23.09.21)

O'Conner, Katharina (2014). Spiel und Pädagogik im Kindergarten. S. 26-32 (Quelle: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2014/OConnor_final.pdf Zugriff 23.09.21)

Schmidt, Thilo; Smidt, Wilfried (2021). Selbstbildung, Ko-Konstruktion oder Instruktion? Orientierung von Erzieherinnen und Kindheitspädagoginnen zur Förderung von Kindern im Kindergarten. In: Zeitschrift für Pädagogik April 2021 S. 253-258

Reich, Kersten (2019). Konstruktivistische und inklusive Didaktik in der frühen Kindheit. In: Schenker, Ina (Hrsg.) Didaktik in Kindertageseinrichtungen. Eine systemische-konstruktivistische Perspektive. Weinheim: Beltz Juventa, S. 26-32

Schmitt, Annette; Simon, Eric (2020). Ko-Konstruktion in der Kita-Praxis. Kronach: Carl Link, S.19-20; 67-71

Weiterführende Literatur:

Schenker, Ina (Hrsg.) 2019. Didaktik in Kindertageseinrichtungen. Eine systemische-konstruktivistische Perspektive. Weinheim: Beltz Juventa

Themenschwerpunkt II: Sozial-emotionale Entwicklung von Elementarkindern ressourcenorientiert unterstützen.

Basiskompetenzen:

Die Entwicklung von sozial-emotionalen Fähigkeiten ist ein lebenslanger Prozess. Insbesondere die primären Bezugspersonen beeinflussen diese Entwicklung grundlegend und alle weiteren sozialen Beziehungen stehen in enger Wechselwirkung zum Aufbau von sozialen und emotionalen Kompetenzen. Mit dem Eintritt in die Kindertagesbetreuung erweitern Kinder ihre Beziehungsräume und finden sich in ein neues Beziehungsgeflecht ein. Fühlen sich Kinder aufgrund ihrer Kompetenz in sozialen Beziehungen wertschätzt und akzeptiert hat dies wiederum Einfluss auf die Bildungsprozesse der Kinder. Eine nicht altersangemessene Entwicklung der sozial-emotionalen Kompetenzen stellt hingegen ein Risikofaktor für weitere Entwicklungsprozesse dar. Die Fähigkeit mit Gefühlen umzugehen und angemessenes Sozialverhalten zu zeigen sind jedoch nicht nur individuell betrachtet bedeutsam. Für ein demokratisches Miteinander in unserer Gesellschaft sind sozial kompetente Mitglieder grundlegend. Die professionelle Begleitung der Entwicklung sozial-emotionaler Kompetenz von Kindern stellt somit ein Kernbestandteil pädagogischer Arbeit dar.

Das Erlernen von sozialer-emotionaler Kompetenz geht nicht immer störungsfrei vonstatten. Hierbei gewinnt eine ressourcenorientierte Perspektive in der pädagogischen Arbeit an Bedeutung. Es sollen bei diesem Ansatz nicht länger Defizite, Probleme und Entwicklungsverzögerungen im Fokus stehen, sondern es werden Ressourcen entdeckt, um an ihnen pädagogisch anzuknüpfen.

Diese Begleitung des Entwicklungsbereichs sozialer und emotionaler Fähigkeiten erfordert folgende professionelle Kompetenzen.

Die Prüflinge...

- beschreiben die sozial-emotionalen Kompetenzen von Kindern umfassend und die damit verbundenen Entwicklungsaufgaben und ordnen kindliches Verhalten kriteriengeleitet ein.

- stellen die Einflussfaktoren in der Entwicklung sozialer und emotionaler Kompetenz dar.
- setzen die sozial-emotionale Begleitung von Kindern zum ressourcenorientierten Ansatz in Beziehung.
- ordnen die grundlegenden Kenntnisse dieses ressourcenorientierten Ansatzes und des salutogenetischen Ansatzes von Antonovsky in einer Praxissituation fachlich ein.
- setzen sich mit den Möglichkeiten der Umsetzung des ressourcenorientierten Ansatzes im erzieherischen Denken und Handeln auseinander, um Kinder ressourcenorientiert zu begleiten und zu unterstützen.
- überprüfen pädagogisches Verhalten im Hinblick auf eine ressourcenorientierte Haltung.

Verbindliche Literatur:

Simone Pfeffer (2019). Soziale-emotionale Entwicklung fördern. Freiburg, Basel, Wien: Herder, S. 9-20

Weltzien, Dörte; Fröhlich-Gildhoff, Klaus; Rönnau-Böse, Maike; Wünsche, Michael (2016) Gefühl und Mitgefühl von Kindern begleiten und fördern. Freiburg, Basel, Wien: Herder, S. 92-103

Frank, Angela (2008). Kinder in ihrer sozial-emotionalen Entwicklung fördern. In: Kindergarten heute. Freiburg, Basel, Wien: Herder S. 2-5

Zimmer, Renate (2019). Ressourcen- und Lösungsorientierung, S. 2-8 Auf: https://kita-einstieg.fruehe-chancen.de/fileadmin/PDF/Kita-Einstieg/190903_nifbe-Kriterientext_Loesungsorientierung.pdf Zugriff: 23.09.2021

Kiso, Carolin; Lotze, Miriam; Behrens, Birgit (2014). Ressourcenorientierung in Kita & Grundschule. S. 4-20 Auf: https://www.nifbe.de/images/nifbe/Infoservice/Downloads/Themenhefte/Ressourcen_online.pdf Zugriff 23.09.21

Gesellschaft, Organisation und Recht: Jugenddelinquenz und Jugendkriminalität als Herausforderung im pädagogischen Kontext

Themenschwerpunkt I: Delinquentes und kriminelles Verhalten von Jugendlichen und Heranwachsenden in soziologischer und strafrechtlicher Betrachtung

Basiskompetenzen

Erzieherinnen und Erzieher sind häufig mit Jugendlichen in den Arbeitsfeldern offene Kinder- und Jugendarbeit, betreutes Wohnen und Schule tätig. Pädagogische Fachkräfte werden insbesondere in den genannten Arbeitsfeldern delinquentem und kriminellem Verhalten konfrontiert. Es ist für pädagogische Fachkräfte zunächst notwendig, die wesentlichen fachlichen Begriffe und theoretischen Erklärungsansätze für Delinquenz und Kriminalität von Jugendlichen zu kennen und zu verstehen. Hierzu gehören u.a. verschiedene Bedingungs- und Risikofaktoren in den Bereichen Erziehung, Sozialisation und soziale Milieus. Aufbauend darauf sollten pädagogische Fachkräfte den Erziehungsgedanken im Jugendstrafrecht kennen und kritisch reflektieren können, um junge Menschen und ihre Eltern bzw. Personensorgeberechtigten professionell bei strafrechtlichen Konsequenzen im Jugendgerichtsverfahren o.ä. begleiten zu können.

Eine Hauptform der Jugenddelinquenz und Jugendkriminalität besteht aus Gewaltdelikten. Diese findet in Schulen, aber auch mehrheitlich im öffentlichen Raum statt.

Für die Absolventinnen und Absolventen bedeutet dies, dass sie ...

- die Termini von Delinquenz und Kriminalität differenzieren bzw. Überschneidungen verdeutlichen können.
- Kenntnisse über den kriminologischen Forschungsstand haben, um Jugenddelinquenz einordnen zu können, z.B. über das ubiquitäre und episodische Verhalten.
- in der Lage sind, die Besonderheit des Jugendstrafrechts gegenüber dem allgemeinen Strafrecht herauszustellen und dies mit den möglichen strafrechtlichen Konsequenzen verknüpfen sowie in relevante Rechtsnormen einordnen und begründen können.
- den Ablauf eines Jugendgerichtsverfahrens nachvollziehen und die Tätigkeit der Jugendgerichtshilfe darstellen können.
- unterschiedliche Erklärungstheorien und -Ansätze von delinquenten und kriminellen Verhalten kennen und einordnen können.
- die Konstrukte Gewalt und Aggression differenziert beschreiben und in ihrer Reziprozität verdeutlichen können.

Verbindliche Literatur:

Bundeszentrale für politische Bildung: Ursachen von Kriminalität
<https://www.bpb.de/izpb/268217/ursachen-von-kriminalitaet?p=all>, abgerufen am 02.10.2020, S. 1-6.

Deutsches Jugendinstitut: Fische, Thomas A. Fischer; Schmoll, Annemarie et.al.: Zahlen- Daten-Fakten-Jugendgewalt. Eigenverlag, München, 2020, S. 6-9.

Doll, Erhard: Rechtskunde für sozialpädagogische Berufe. Bildungsverlag EINS Köln, 2014, 7. Auflage, S. 206 – 212

Prof. Dr. Boers, Klaus: Delinquenz im Altersverlauf. In: Monatsschrift für Kriminologie und Strafrechtsreform, Band 102, Heft 1: https://www.degruyter.com/view/journals/mks/102/1/article-p3.xml?tab_body=pdf-78589, abgerufen am 25.09.2020, S. 7-11.

Schnurr, Heike: Sicher im Recht. Kompetent in der Praxis. Lehrbuch und Nachschlagewerk für pädagogische Fachkräfte. Westermann, Braunschweig 2016. S. 187-193.

Walkenhorst, Phillip; Meuter, Rebecca: Jugend und Delinquenz. In: Deimel, Daniel; Köhler, Thorsten: Delinquenz und soziale Arbeit: Prävention-Beratung-Resozialisierung. Lehrbuch für Studium und Praxis. PABST, Lengerich, 2020, S. 43-45.

Weiterführende Literatur:

Dollinger, Bernd, Schlabdach, Michael: Jugendkriminalität. Springer VS, Wiesbaden, 2013.

Hobmair, Herman et al.: Soziologie. Bildungsverlag EINS, Köln, 2014

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

Nowacki, Katja; Remiorz, Silke: Junge Geflüchtete in der Jugendhilfe: Chancen und Herausforderungen der Integration. Springer VS, Wiesbaden, 2019.

Themenschwerpunkt II: Pädagogische Maßnahmen der Prävention und Intervention bei Jugenddelinquenz und Jugendkriminalität

Pädagogische Fachkräfte müssen die Hauptursachen für herausfordernde und gefährdende Lebenssituationen (Schulabsentismus, Armut, soziale Milieus, Gewalterfahrung in Familie und sozialem Umfeld, mediale Einflüsse) kennen und im Einzelfall hinsichtlich des Gefährdungspotentials einschätzen können.

Sie sollten jungen Menschen im Umgang mit schwierigen Lebenssituationen Handlungsalternativen anbieten bzw. gemeinsam mit ihnen entwickeln. Hierbei stellen Maßnahmen der Prävention einen wichtigen Bereich pädagogischer Arbeit dar. In diesem Zusammenhang stellt der Aspekt der Gewalt einen immer wiederkehrenden Indikator im Zusammenhang mit auffälligem Verhalten von jungen Menschen dar.

Pädagogische Fachkräfte müssen demnach nicht nur Wissen über diese Zusammenhänge, sondern auch Einblicke in Maßnahmen der Prävention und Intervention haben, um diese ggf. im eigenen Arbeitsfeld zu integrieren und/oder, um in der Vernetzung bzw. Zusammenarbeit mit anderen Institution neue Maßnahmen entwickeln zu können.

Für die Absolventinnen und Absolventen bedeutet dies, dass sie ...

- den Terminus Prävention differenziert erläutern (z.B. primäre, sekundäre und tertiäre Prävention) und die Kriminal- und Gewaltprävention kontextuell einbetten können.
- in der Lage sind die unterschiedlichen Handlungsfelder der Gewaltprävention mit ihrem Vorgehen darzustellen und in ihrer Wirksamkeit zu hinterfragen.
- die Beziehungsgestaltung als wichtige Grundlage für eine erfolgreiche Intervention beschreiben, begründen und in Praxissituationen anwenden zu können.

- die Tragweite von Präventionsmaßnahmen kritisch einordnen und auf die pädagogische Arbeit mit Jugendlichen übertragen können.

Verbindliche Literatur:

Dollinger, Bernd; Schabdach, Michael: Jugendkriminalität. Springer VS, Wiesbaden, 2013, S. 182-183, S.187-191, S. 237-243.

Mayer, Klaus: In: Deimel, Daniel; Köhler, Thorsten: Delinquenz und soziale Arbeit: Prävention-Beratung-Resozialisierung. Lehrbuch für Studium und Praxis. PABST, Lengerich, 2020, S. 95-99, S. 105-108.

Stiftung deutsches Forum für Kriminalprävention: Gelingensbedingungen für die Prävention von interpersonaler Gewalt im Kindes- und Jugendalter. Bundesministerium für des Inneren, Bonn 2012, 3. überarbeitete Auflage S. 8-14, S. 16-19, S.74-90, S.102-104

Weiterführende Literatur:

Deimel, Daniel; Köhler, Thorsten: Delinquenz und soziale Arbeit: Prävention-Beratung-Resozialisierung. Lehrbuch für Studium und Praxis. PABST, Lengerich, 2020.

Dollinger, Bernd; Schmidt-Semisch: Handbuch Jugendkriminalität. Kriminologie und Sozialpädagogik im Dialog. VS Verlag, Wiesbaden, 2011, 2. Auflage.

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