



FACHSCHULE FÜR SOZIALPÄDAGOGIK

Abschlussprüfung im Sommer 2022

Schwerpunktthemen für die schulübergreifenden schriftlichen
Prüfungsaufgaben für die Fächer

Sprache und Kommunikation
Entwicklung und Bildung
Gesellschaft, Organisation und Recht

Inhaltsverzeichnis

Allgemeine Regelungen	3
Verfahren zur Vorbereitung der schulübergreifenden Aufgabenstellung	4
Rechtliche Regelungen	4
Anforderungsbereiche	5
Liste der Operatoren	7
Sprache und Kommunikation.....	9
Entwicklung und Bildung	14
Gesellschaft, Organisation und Recht:	18

Dezember 2020

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

Allgemeine Regelungen

Seit dem Prüfungsdurchgang im Sommer 2008 erhalten die Schülerinnen und Schüler der Hamburger Fachschulen für Sozialpädagogik zentral erstellte Prüfungsaufgaben für die schriftliche Abschlussprüfung in den drei Klausurfächern.

Die zentrale Aufgabenstellung in der schriftlichen Prüfung ist Bestandteil der Standard- und Qualitätssicherung schulischer Arbeit. Verbindlichkeit und Vergleichbarkeit der Unterrichts- und Prüfungsleistungen sind Qualitätsmerkmale der Fachschulen für Sozialpädagogik in Hamburg:

- Einheitliche Standards für Unterricht und Abschlüsse der Schulen werden gesichert.
- Die in den einzelnen Schulen erbrachten Lernleistungen werden durch Evaluation der schulischen Arbeit vergleichbar.
- Die Qualität des Unterrichts wird angehoben, die Fächer werden didaktisch weiterentwickelt.
- Die Qualität der Abschlussqualifikation in der Erzieherausbildung wird gesichert.
- Die Lehrkräfte werden im Bereich der Erstellung der Prüfungsaufgaben entlastet.

Die schriftliche Abschlussprüfung mit zentraler Aufgabenstellung erstreckt sich auf die Fächer:

- Sprache und Kommunikation
- Entwicklung und Bildung oder Gesellschaft, Organisation, Recht

Schulübergreifende Aufgabenstellungen für die Facharbeit im Fach „Sozialpädagogisches Handeln“ und für die mündlichen Prüfungen sind nicht vorgesehen.

Verfahren zur Vorbereitung der schulübergreifenden Aufgabenstellung

Festlegung der Themenschwerpunkte

In diesem Heft erhalten Sie für den dreijährigen Bildungsgang mit dem Ziel „Staatlich anerkannte Erzieherin“ bzw. „Staatlich anerkannter Erzieher“, der am 1. August 2019 begonnen hat, die Angaben über die Schwerpunkte, auf die sich die schulübergreifenden Aufgabenstellungen für den Sommer 2022 beziehen werden. Die Themenschwerpunkte sind Eingrenzungen und Konkretisierungen der im Bildungsplan enthaltenen Fächer und Lernfelder. Weiterhin gibt es Literaturhinweise, wobei in der Regel für die Erarbeitung des Themas zwischen verbindlicher Lektüre und weiterführenden Hinweisen unterschieden wird.

Erstellung von Aufgaben

Die Prüfungsaufgaben werden von bewährten und zur Verschwiegenheit verpflichteten Fachlehrerinnen und Fachlehrern aus den Schulen entworfen und anschließend durch das Hamburger Institut für Berufliche Bildung geprüft und genehmigt.

Organisation

- Die Schülerinnen und Schüler treffen die Wahl zwischen den Prüfungsfächern „Entwicklung und Bildung“ sowie „Gesellschaft, Organisation, Recht“ in dem Semester, an dessen Ende die schriftlichen Prüfungen stattfinden. Für jedes Fach wird am Prüfungstag ein Aufgabensatz zur Bearbeitung vorgelegt.
- Am Prüfungstag für das Fach „Sprache und Kommunikation“ werden den Prüflingen zwei Aufgabensätze vorgelegt, von denen sie einen zur Bearbeitung auswählen.
- Die schriftliche Prüfung in den einzelnen Prüfungsfächern findet an allen Schulen am selben Tag und zur selben Zeit statt.
- Für die Bearbeitung der Prüfungsaufgaben stehen jeweils vier Zeitstunden zur Verfügung.
- Die Schulen werden rechtzeitig vorher mit den erforderlichen Aufgabensätzen und Prüfungsunterlagen ausgestattet. Für die Korrektur erhalten die Lehrkräfte Erwartungshorizonte und Bewertungshinweise.

Rechtliche Regelungen

Es gelten die Regelungen, die in der APO-AT vom 25. Juli 2000, in der APO-FSH vom 16. Juli 2002 und in der Handreichung für Prüfungen in den Vollzeitformen der beruflichen Schulen vom Juni 2016 aufgeführt sind.

Anforderungsbereiche

Die Anforderungen in der Prüfung unterscheiden sich nach der Art, der Komplexität und dem Grad der Selbständigkeit der geforderten Leistung; sie verlangen unterschiedliche Arbeitsweisen. Zur Erhöhung der Transparenz und Vergleichbarkeit lassen sich drei Anforderungsbereiche beschreiben, ohne dass diese in der Praxis der Aufgabenstellung immer scharf voneinander getrennt werden können. Daher ergeben sich Überschneidungen bei der Zuordnung der Teilaufgaben zu den Anforderungsbereichen. Im Laufe der Ausbildung soll die Fähigkeit erworben werden, zu erkennen, auf welcher Ebene gemäß der Aufgabenstellung gearbeitet werden muss.

Die zentralen Aufgaben der schriftlichen Prüfung ermöglichen Leistungen in allen drei Anforderungsbereichen, dabei liegt der Schwerpunkt im Anforderungsbereich II. „Gute“ oder „sehr gute“ Leistungen setzen angemessene Ergebnisse auch im Anforderungsbereich III voraus. „Ausreichende“ Leistungen setzen Leistungen im Anforderungsbereich I und teilweise im Anforderungsbereich II voraus.

Anforderungsbereich I (Reproduktion)

Der Anforderungsbereich I umfasst die Wiedergabe von Sachverhalten und Kenntnissen im gelernten Zusammenhang (Reproduktion) sowie die Beschreibung und Anwendung geübter Arbeitstechniken und Verfahrensweisen in einem wiederholenden Zusammenhang.

Das bedeutet zum Beispiel:

- Inhalte von Texten wiedergeben
- Im Unterricht behandelte Ansätze und Maßnahmen in pädagogischen Handlungsfeldern darstellen
- Theorien darstellen
- Im Unterricht behandelte Begriffe erläutern

Anforderungsbereich II (Reorganisation und Transfer)

Der Anforderungsbereich II umfasst das selbstständige Auswählen, Anordnen, Verarbeiten und Darstellen bekannter Sachverhalte unter vorgegebenen Gesichtspunkten in einem durch Übung bekannten Zusammenhang und das selbstständige Übertragen und Anwenden des Gelernten auf vergleichbare neue Zusammenhänge und Sachverhalte.

Das bedeutet zum Beispiel:

- Den Inhalt eines bisher nicht bekannten, komplexen, berufsbezogenen Textes oder einen umfassenden fachspezifischen Sachverhalt in eigenständiger Form wiedergeben und ihn dabei zusammenfassen
- Die Struktur eines Textes erfassen
- Die Argumentation eines Textes beschreiben
- Generalisierende Aussagen konkretisieren
- Wortschatz, Satzbau und poetische / stilistische / rhetorische Mittel eines Textes beschreiben und auf ihre Funktion und Wirkung hin untersuchen
- Erlernte Untersuchungsmethoden auf vergleichbare neue Gegenstände anwenden
- Konkrete Aussagen angemessen abstrahieren
- Begründete Folgerungen aus Analysen und Erörterungen ziehen
- Strukturen (der Kommunikation) erkennen und beschreiben
- Sprachverwendung in pragmatischen Texten erkennen und beschreiben
- Fachspezifische Verfahren im Umgang mit Texten reflektiert und produktiv anwenden
- Eine Argumentation funktionsgerecht gliedern

- Eine angemessene Stilebene / Kommunikationsform (differenzierte und klare Darstellungsweise) wählen
- Text-Bild-Ton-Beziehungen in ihrer wechselseitigen Wirkung erkennen (zum Beispiel im Lernfeld 10, „Kinder- und Jugendliteratur“, in dem auch Hörspiele und Kinderfilme behandelt werden)

Anforderungsbereich III (Problemlösendes Denken)

Der Anforderungsbereich III umfasst das zielgerichtete Verarbeiten komplexer Sachverhalte mit dem Ziel, zu selbständigen Lösungen, Gestaltungen oder Deutungen, Folgerungen, Begründungen und Wertungen zu gelangen. Dabei müssen die zur Bewältigung der Aufgabe geeigneten Arbeitstechniken und Verfahren ausgewählt, in einer neuen Problemstellung angewendet und das eigene Vorgehen beurteilt werden.

Das bedeutet:

- Die Wirkungsmöglichkeiten eines Textes beurteilen
- Beziehungen herstellen, z.B. in einem Text vertretene Positionen in umfassendere theoretische Zusammenhänge einordnen
- Argumentationsstrategien erkennen und werten
- Aus den Ergebnissen einer Texterschließung oder Erörterung begründete Schlüsse ziehen
- Bei gestalterischen Aufgaben selbständige und zugleich textangemessene Lösungen erarbeiten und (unter selbst gewählten Gesichtspunkten) reflektieren
- Fachspezifische Sachverhalte erörtern, ein eigenes Urteil gewinnen und argumentativ vertreten
- Ästhetische Qualität bewerten
- Eine Darstellung eigenständig strukturieren

Allgemeine Anforderungen:

Zusätzlich zu den Anforderungen, die sich aus der Themenformulierung ergeben, sollen hinsichtlich Aufbau und Inhalt sowie Ausdruck und Sprachrichtigkeit folgende Kriterien erfüllt sein:

- Sich einer verständlichen und sachangemessenen Ausdrucksweise bedienen
- Eine aufgabengemäße Stilebene wählen
- Fachbegriffe richtig verwenden
- Eigene Wertungen begründen
- Gedanken folgerichtig darstellen
- Begründungszusammenhänge herstellen; zwischen Thesen, Argumenten und Beispielen unterscheiden
- Ergebnisse durch funktionsgerechtes Zitieren absichern
- Normgerecht schreiben im Hinblick auf Rechtschreibung, Grammatik, Satzbau und Zeichensetzung

Liste der Operatoren

Zentrale Prüfungsaufgaben müssen hinsichtlich des Arbeitsauftrages und der erwarteten Leistung eindeutig formuliert sein. Die in den schriftlichen Aufgaben verwendeten Operatoren (Arbeitsaufträge) werden in der folgenden Tabelle definiert und inhaltlich gefüllt. Entsprechende Formulierungen in den Klausuren der vorangegangenen Semester sind ein wichtiger Teil der Vorbereitung auf die Prüfung.

Neben Definitionen und Beispielen enthält die Tabelle auch Zuordnungen zu Anforderungsbereichen. Die konkrete Zuordnung kann auch vom Kontext der Aufgabenstellung abhängen. Eine scharfe Trennung der Anforderungsbereiche ist nicht immer möglich.

Operatoren	Erklärung / Ziel der Anweisung	Beispiele
nennen (I)	Ohne nähere Erläuterungen aufzählen	Nennen Sie einige Sprachförderkonzepte. Nennen Sie wesentliche rhetorische Mittel.
beschreiben (I – II)	Sachverhalte und Zusammenhänge (evtl. mit Materialbezug) in eigenen Worten sachlich wiedergeben	Beschreiben Sie das Beobachtungsverfahren SISMIK.
Darstellen (I – II)	Einen erkannten Zusammenhang oder Sachverhalt strukturiert wiedergeben.	Stellen Sie die Argumentationsstrategie des Verfassers dar.
zusammenfassen (I – II)	Wesentliche Aussagen komprimiert und strukturiert wiedergeben	Geben Sie den Inhalt des Textes wieder. Fassen Sie Ihre Untersuchungsergebnisse zusammen.
einordnen (I – II)	Mit erläuternden Hinweisen in einen genannten Zusammenhang einfügen	Ordnen Sie die Aussagen zur Sprachförderung einem Sprachförderkonzept zu. Ordnen Sie das genannte Kapitel in den Handlungszusammenhang des Romans ein.
erschließen (II)	Etwas Neues oder nicht explizit formuliertes durch Schlussfolgerungen aus etwas Bekanntem herleiten/ermitteln	Erschließen Sie aus der Szene die Vorgeschichte der Familie.
erläutern (II)	Nachvollziehbar und verständlich veranschaulichen	Erläutern Sie die Bedeutung von Fingerspielen für die Sprachförderung.
analysieren (II – III)	Unter gezielten Fragestellungen Elemente, Strukturmerkmale und Zusammenhänge herausarbeiten und die Ergebnisse darstellen	Analysieren Sie den Romananfang unter den Gesichtspunkten der Erzählperspektive und der Figurenkonstellation.
in Beziehung setzen (II – III)	Zusammenhänge unter vorgegebenen oder selbst gewählten Gesichtspunkten begründet herstellen	Setzen Sie Sprachfördermaßnahmen der Kita XYZ in Bezug zum Konzept der ganzheitlichen Sprachförderung.
vergleichen (II – III)	Nach vorgegebenen oder selbst gewählten Gesichtspunkten Gemeinsamkeiten, Ähnlichkeiten und Unterschiede ermitteln und darstellen	Vergleichen Sie die Beobachtungsverfahren SISMIK und HAVAS unter dem Gesichtspunkt der Praktikabilität.

Operatoren	Erklärung / Ziel der Anweisung	Beispiele
begründen (II – III)	eine Meinung, Argumentation, Wertung methodisch korrekt und sachlich fundiert durch Belege, Beispiele absichern	... und begründen Sie Ihre Auffassung.
Beurteilen, bewerten, Stellung nehmen (III)	Zu einem Sachverhalt ein selbständiges Urteil unter Verwendung von Fachwissen und Fachmethoden auf Grund von ausgewiesenen Kriterien formulieren und begründen	Beurteilen Sie traditionelle Kinderverse eigener Auswahl hinsichtlich ihres Sprachförderpotentials. Bewerten Sie das Verhalten der Figur am Ende der Romanhandlung.
auseinandersetzen mit ... (III)	Nach ausgewiesenen Kriterien ein begründetes eigenes Urteil zu einem dargestellten Sachverhalt und / oder zur Art der Darstellung entwickeln	Setzen Sie sich mit der Auffassung des Autors zu einer gesellschaftlichen Erscheinung auseinander.
überprüfen (III)	Die Darstellung eines Sachverhaltes ausgewiesenen Kriterien gegenüberstellen und zu einem Urteil gelangen	Überprüfen Sie, ob die vorgestellten Maßnahmen geeignet sind, Kinder sprachlich zu fördern.
erörtern (III)	Ein Problem erkennen und darstellen, unterschiedliche Positionen einander gegenüberstellen, eine Schlussfolgerung erarbeiten und darstellen <u>oder:</u> Ein Beurteilungs- oder Bewertungsproblem erkennen und darstellen, unterschiedliche Positionen sowie Pro- und Kontra-Argumente abwägen und eine Schlussfolgerung erarbeiten und vertreten	Erörtern Sie die Frage, ob die Romanfigur X angemessen gehandelt hat. Erörtern Sie einen pädagogischen Zielkonflikt.
interpretieren (III)	Ein komplexeres Textverständnis nachvollziehbar darstellen: auf der Basis methodisch reflektierten Deutens von textimmanenten und ggf. textexternen Elementen und Strukturen zu einer resümierenden Gesamtdeutung über einen Text oder einen Textteil kommen	Interpretieren Sie das 8. Kapitel aus dem Roman XYZ vor dem Hintergrund des gesamten Romangeschehens.
entwerfen, entwickeln (III)	Auf einer Basis ein zukünftiges Konzept in seinen wesentlichen Zügen planen und darstellen	Entwerfen Sie eine mögliche Fortsetzung der Erzählung.
gestalten (III)	Ein Konzept nach ausgewiesenen Kriterien sprachlich oder visualisierend ausführen	Gestalten Sie einen Elternbrief für einen Informationsabend zum Thema Wortschatzförderung.

Sprache und Kommunikation

Themenschwerpunkt I - Literarischer Bereich:

Kindheit und Jugend, zentrale Themen im Werk Hermann Hesses am Beispiel der Erzählung „Unterm Rad“ und des Fragments „Kindheit des Zauberers“

Basiskompetenzen:

Die Prüflinge

1. kennen den Autor Hermann Hesse und können seine Bedeutung einschätzen;
2. kennen die beiden genannten Werke;
3. erkennen die biografischen Bezüge in den Werken;
4. erfassen Zusammenhänge zwischen dem literarischen Text und Zeitdokumenten (z.B. Briefen);
5. sind in der Lage, Textteile zusammenfassend wiederzugeben;
6. können Inhaltsaspekte analysieren (Handlung, Figuren, Setting, Themen, Motive);
7. können formale Aspekte analysieren (Erzähltechnik, Sprache, Metaphorik);
8. erkennen die strukturelle Gestaltung der Erzählung „Unterm Rad“ (Linearität, Wechsel der Handlungsorte, Figurenkonstellation, Kontraste);
9. können die literarische Handlung im Kontext der Zeitgeschichte verstehen (Gesellschaftsstruktur, Schulsystem und politischer Hintergrund im Kaiserreich);
10. können themenbezogene Vergleiche zur Gegenwart herstellen (schulischer Leistungsdruck, Erwartungshaltung, Lehrer-Schülerverhältnis, krisenhafte Phasen in der Pubertät u.a.);
11. können Interpretationsansätze zu den Werken aus unterschiedlichen Perspektiven formulieren (biografisch, systemkritisch, psychologisch, ggf. religiös/philosophisch);
12. kennen grundlegende Aspekte der Rezeptionsgeschichte.

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

13. den Gründen der wechselvollen Hesse-Rezeption nachzuspüren;
14. weitere Werke des Autors in den Blick zu nehmen. (Gegensätze, die im Verhältnis zwischen Hans Giebenrath und Hermann Heilner zum Ausdruck kommen, werden z.B. in „Siddhartha“ und „Narziss und Goldmund“ thematisiert.);
15. sich mit den (unterrepräsentierten) Frauengestalten in „Unterm Rad“ auseinanderzusetzen.

Verbindliche Literatur:

Von den Prüflingen anzuschaffen:

Hesse, Hermann: „Unterm Rad“, z.B. bei Suhrkamp, ISBN 978-3-518-36552-6

Hesse, Hermann: „Kindheit des Zauberers“, erschienen in: Hesse, Hermann: „Die Märchen“ Suhrkamp Taschenbuch, Frankfurt am Main, 1975, S. 212-229

Esselbron-Krumbiegel, Helga: „Erläuterungen und Dokumente, Hermann Hesse, Unterm Rad“, Reclam, Ditzingen, 1995, Auszüge aus den Abschnitten „Zur Entstehungsgeschichte“, „Zur Rezeptionsgeschichte“

Patzer, Georg: „Lektüreschlüssel für Schülerinnen und Schüler, Hermann Hesse, Unterm Rad“, Reclam, Ditzingen 2004, Auszüge aus den Abschnitten „Interpretation“

Rogal, Stefan: „Ein Fach Deutsch, Unterrichtsmodell, Hermann Hesse, Unterm Rad“, Hrsg.: Diekhans, Johannes, Schöningh, Braunschweig, Paderborn, 2004, Auszüge: S. 28/29, S. 58

Wahl, Johannes: „Lektürehilfen, Hermann Hesse, Unterm Rad“, Klett, Stuttgart 2015, Auszüge zu „Handlung“, „Themen“, „Erzählweise“

Weiterführende Literatur:

Primärliteratur:

Hesse, Hermann: „Peter Camenzind“, bei Suhrkamp

derselbe: „Narziß und Goldmund“, bei Suhrkamp

derselbe: „Siddhartha“, bei Suhrkamp

Sekundärliteratur:

Die obengenannte Sekundärliteratur verweist in den Anhängen auf umfangreiche Forschungsliteratur zu „Unterm Rad“.

Sprache und Kommunikation

Themenschwerpunkt II - Pragmatischer Bereich:

Erwerb und Entwicklung lexikalisch-semantischer Kompetenzen ein- und mehrsprachiger KiTa-Kinder und Möglichkeiten frühpädagogischer Fachkräfte, diese Entwicklung zu fördern.

Basiskompetenzen:

Basiskompetenz 1 [Semantisch-lexikalische Entwicklung]

Die Prüflinge haben Kenntnis von der semantisch-lexikalischen Sprachentwicklung und können diese anhand der Wort-Objekt-Zuordnung, der Kategorienbildung, der Über- und Untergeneralisierung (semantische Hierarchie) und der Bedeutung der Umweltanregungen erläutern sowie entsprechende Aktivitäten zur Wortschatzförderung entwickeln und durchführen.
(u.a. Iven 2012)

Basiskompetenz 2 [Wortschatzerwerb professionell fördern]

Die Prüflinge

- wissen, dass Förderziele auf Grundlage der kommunikativen Bedürfnisse des Kindes und seiner sprachlich-lexikalischen Ausgangslage formuliert werden müssen,
- wissen, wie sie Kindern beim Aufbau des Lexikons und im Erwerb von Wortbedeutungen unterstützen können und
- können Aktivitäten entwickeln und vielfältige Anregungen geben, um den Wortschatzerwerb planvoll und effektiv anzuregen, zu festigen und zu erweitern sowie deren Einsatz professionell begründen.
(Tracy 2008; Ruberg / Rothweiler / Koch-Jensen 2017)

Basiskompetenz 3 [Wortschatz im Kontext lernen]

Die Prüflinge sind sich darüber bewusst, dass Verstehensprozesse die Analyse sprachlicher Einheiten, des Welt- und Handlungswissens und des Wissens über die konkrete Situation voraussetzen und können jede Routinehandlung in der KiTa zur Förderung des entsprechenden Wortschatzes nutzen.

(u.a. Bunse / Hoffschildt 2011; Ruberg / Rothweiler / Dörte Utecht 2012)

Basiskompetenz 4 [mentales Lexikon]

Die Prüflinge wissen, dass die Lexeme in einer Art Spinnennetz im mentalen Lexikon des Menschen in hierarchischen Verknüpfungen nach bestimmten Eigenschaften miteinander verbunden, gespeichert und geordnet sind und im Verstehen und Sprechen miteinander verknüpft werden.

(u. a. Bunse / Hoffschildt 2011; Ruberg / Rothweiler / Koch-Jensen 2017)

Basiskompetenz 5

Die Prüflinge können die Begriffe Script / Frame, Überordnungen, Unterordnungen und Nebenordnungen, Synonym und Antonym und Kollokation erläutern und Aktivitäten entwickeln, mit denen ein Verständnis über hierarchische Verknüpfungen ausgebildet wird. Sie sind sich dabei möglicher Erwerbsfehler (z. B. Über- und Untergeneralisierungen bzw. Über- und Unterdehnungen) bewusst und können dies an Beispielen illustrieren.

(u. a. Bunse / Hoffschmidt 2011; Ruberg / Rothweiler / Koch-Jensen 2017; Ruberg / Rothweiler // Dörte Utecht 2012)

Basiskompetenz 6 [Sprachebenen und grammatisches Wissen]

Die Prüflinge kennen die vier Ebenen der Sprache und können deren typische Charakteristika benennen. Sie können über die Bereiche Wörter, Flexion von Wörtern und Bedeutungen von Wörtern kompetente Aussagen treffen.

(u. a. Iven 2012; Ruberg / Rothweiler / Koch-Jensen 2017)

Basiskompetenz 7 [Wortschatzlernen und DaZ]

Die Prüflinge wissen um die unterschiedlichen Sprach- und Erfahrungswelten mehrsprachiger Kinder durch den Erwerb ihrer Muttersprache; ebenso, dass DaZ-Lernende beim Zweitspracherwerb bereits über ein sprachliches Regelsystem verfügen und somit Voraussetzungen im Bereich Wort und Bedeutungen mitbringen, aber auch neue Bedeutungen / Begriffe und Skripte erlernen müssen.

(u. a. Iven 2012; Jampert et al. 2009; Ruberg / Rothweiler / Koch-Jensen 2017)

Basiskompetenz 8 [Erwerbsaufgaben und Erwerbsstrategien]

Die Prüflinge können darstellen, worin für ein- und mehrsprachige Kinder die Erwerbsaufgabe bei ihrem Wortschatzerwerb besteht und deren Erwerbsstrategien benennen. Sie können an Beispielen die einzelnen Schritte des Erwerbs zeitlich und inhaltlich illustrieren.

(u. a. Ruberg / Rothweiler / Dörte Utecht 2012; Ruberg / Rothweiler / Koch-Jensen 2017)

Verbindliche Literatur

Bunse, Sabine / Hoffschmidt, Christiane (2011): Sprachentwicklung und Sprachförderung im Elementarbereich. Olzog Verlag / München, S. 25 bis 29
[SPRACHEBENEN] - BK 3 + 4 + 5

Iven, Claudia (2012): Sprache in der Sozialpädagogik. Bildungsverlag EINS / Köln, S. 14f, S. 82 bis 85; S. 114 bis 120
[SPRACHEBENEN / WORTSCHATZFÖRDERUNG - FÖRDERZIELE, -STRATEGIEN / SPRACHERWERB, -ENTWICKLUNG] - BK 1 + 6 + 7

Jampert, Karin et al. (Hrsg.) (2009): Kinder-Sprache stärken! Wie kommt das Kind zur Sprache?, verlag das netz / Weimar, Berlin (Heft 1), S. 10 / 11
[WORTSCHATZFÖRDERUNG - FÖRDERZIELE, -STRATEGIEN / (WORT-) BEDEUTUNG; MENTALES LEXIKON; ERWERB] - BK 7

Ruberg, Tobias / Rothweiler, Monika (unter Mitarbeit von Dörte Utecht) (2012): Spracherwerb und Sprachförderung in der KiTa. Verlag W. Kohlhammer / Stuttgart, S. 106 bis 114
[WORTSCHATZFÖRDERUNG - FÖRDERZIELE, -STRATEGIEN] - BK 3 + 5 + 8

Ruberg, Tobias / Rothweiler, Monika / Koch-Jensen, Levka (2017): Spracherwerb und sprachliche Bildung. Lern- und Arbeitsbuch für sozialpädagogische Berufe. Bildungsverlag EINS Westermann: Köln, S. 103 / 104; S. 107 bis 109; S. 113 bis 119; S. 120 bis 123; S. 124 bis 132; S. 138 bis 140; S. 141 bis 144; S. 150 bis 153
[WORTSCHATZFÖRDERUNG - FÖRDERZIELE, -STRATEGIEN / (WORT-) BEDEUTUNG; MENTALES LEXIKON; ERWERB / WORTSCHATZ UND SPRACHERWERBSSTÖRUNGEN] - BK 2 + 4 + 5 + 6 + 7 + 8

Tracy, Rosemarie (22008): Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können. Narr Francke Attempto Verlag / Tübingen, S. 193 bis 198
[WORTSCHATZFÖRDERUNG - FÖRDERZIELE, -STRATEGIEN / (WORT-) BEDEUTUNG; MENTALES LEXIKON; ERWERB] – BK 2

Weiterführende Literatur:

Hellrung, Uta (2002): Sprachentwicklung und Sprachförderung beobachten - verstehen - handeln. Verlag Herder / Freiburg, Basel, Wien, S. 87 bis 103
[WORTSCHATZFÖRDERUNG - FÖRDERZIELE, -STRATEGIEN]

Iven, Claudia (32012): Sprache in der Sozialpädagogik. Bildungsverlag EINS / Köln, S. 42 bis 45; S. 52 bis 57; 119 bis 122
[SPRACHEBENEN / WORTSCHATZFÖRDERUNG - FÖRDERZIELE, -STRATEGIEN / SPRACHERWERB, -ENTWICKLUNG]

Jampert, Karin et al. (Hrsg.) (2009): Kinder-Sprache stärken! Wie kommt das Kind zur Sprache?, verlag das netz / Weimar, Berlin (Heft 1), S. 38 bis 43; S. 51 bis 56
[WORTSCHATZFÖRDERUNG - FÖRDERZIELE, -STRATEGIEN / (WORT-) BEDEUTUNG; MENTALES LEXIKON; ERWERB]

Jungmann, Tanja / Albers, Timm (2013): Frühe sprachliche Bildung und Förderung. (Mit 2 Abbildungen und 7 Tabellen. Mit Online-Materialien) Ernst Reinhardt Verlag / München, Basel, S. 33 bis 42; S. 62 bis 67
[WORTSCHATZFÖRDERUNG - FÖRDERZIELE, -STRATEGIEN]

Ruberg, Tobias / Rothweiler, Monika (unter Mitarbeit von Dörte Utecht) (2012): Spracherwerb und Sprachförderung in der KiTa. Verlag W. Kohlhammer / Stuttgart, S. 63 bis 75; S. 96 bis 106; S. 177 bis 184
[WORTSCHATZFÖRDERUNG - FÖRDERZIELE, -STRATEGIEN]

Ruberg, Tobias / Rothweiler, Monika / Koch-Jensen, Levka (22017): Spracherwerb und sprachliche Bildung. Lern- und Arbeitsbuch für sozialpädagogische Berufe. Bildungsverlag EINS Westermann: Köln, S. 133 bis 136
[WORTSCHATZFÖRDERUNG - FÖRDERZIELE, -STRATEGIEN / (WORT-) BEDEUTUNG; MENTALES LEXIKON; ERWERB / WORTSCHATZ UND SPRACHERWERBSSTÖRUNGEN]

Tracy, Rosemarie (22008): Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können. Narr Francke Attempto Verlag / Tübingen, S. 25 bis 37; S. 69 bis 76
[WORTSCHATZFÖRDERUNG - FÖRDERZIELE, -STRATEGIEN / (WORT-) BEDEUTUNG; MENTALES LEXIKON; ERWERB]

Tracy, Rosemarie / Lemke, Vytautas (Hrsg.) (2009): Sprache macht stark. Cornelsen Verlag Scriptor / Berlin, Düsseldorf, S. 57 bis 64; S. 100 bis 104
[WORTSCHATZFÖRDERUNG - FÖRDERZIELE, -STRATEGIEN / (WORT-) BEDEUTUNG; MENTALES LEXIKON; ERWERB]

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. Eine diesbezügliche Pädagogik kann als ein steter Prozess der Interaktionen zwischen Subjekten betrachtet werden, die vielfältige Strukturen von Benachteiligungen erkennen und beseitigen müssen.

Hamburger Bildungseinrichtungen sind vielfältig. Die Herausforderung vorurteilsbewussten Handelns soll nicht zu einer Überforderung der pädagogischen Kräfte führen, sondern der Bereicherung ihrer Arbeit dienen. Bei einer individuellen Entwicklung, sowohl von Kindern als auch 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 begleitet wird, dann ist das Finden des grundsätzlich Gemeinsamen durch positive Bindungsbeziehungen zu gestalten.

- Die Erziehungskräfte kennen und reflektieren die Subjektivität eigener Wahrnehmungen im Spannungsfeld von Selbst- und Fremdwahrnehmung und sind sich Ihrer Vorbildfunktion für Kinder bewusst.
- Sie haben die Bereitschaft und sind zur Überprüfung eigener Werte, Normen und Stereotype auf der Grundlage einer Auseinandersetzung mit den eigenen kulturellen Prägungen in der Lage.
- Sie kennen ihre biographischen Anteile des eigenen Handelns und ziehen entsprechende Schlussfolgerungen für ihre berufliche Identität.
- Sie wissen um die Vielfalt und Komplexität gesellschaftlicher Lebenslagen, auch von Zielen und Werten in einer demokratischen Gesellschaft und sehen diese als Möglichkeiten der Initiierung und Mitgestaltung von ressourcenorientierten Bildungsprozessen.
- Sie begleiten Identitätsbildungsprozesse und interkulturelles Lernen.
- Sie handeln präventiv gegenüber den Tendenzen von Exklusion.

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-persoenlichkeitsbildung/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

Basiskompetenzen:

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 Erziehungskräfte wissen um Bedeutung der interinstitutionellen Zusammenarbeit, wobei sowohl die abgebende wie die aufnehmende Instanz die individuellen Herausforderungen der Kinder einbezieht, um eine „Kindfähigkeit“ der Einrichtungen zu gestalten.
- Sie kennen Eingewöhnungsmodelle und können Transitionen systematisch aufgrund wissenschaftlicher Erkenntnisse und konzeptioneller Vorstellungen gestalten.
- Sie sind in der Lage, dabei ihre pädagogischen Kompetenzen im Team und der innerinstitutionellen Zusammenarbeit weiterzuentwickeln.
- Sie können Kinder und deren Eltern in einer emotional aufregenden Übergangsphase mit deren Veränderungen und Anpassungen an neue Identitäten ko-konstruktiv begleiten.
- Sie können altersangemessene und ressourcenorientiert vorausschauende Angebote planen, reflektieren sowie evaluieren.

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

Bahrenberg, Colja: Übergangsobjekte und Übergangsphänomene; in: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, 2016 Heft 1, S. 32 – 35

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_UEbergangKita-Schule_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-die-tagesbetreuung/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:

Elterliche Sorge und Kinderschutz¹ bei Gefährdung des Kindeswohls aus rechtlicher und fachlicher Perspektive

Themenschwerpunkt I: Elterliche Sorge und Kinderschutz bei Kindeswohlgefährdung in familiären Belastungssituationen

Basiskompetenzen

Kinder haben ein Recht auf gewaltfreie Erziehung. Eine der Hauptaufgaben von pädagogischen Fachkräften besteht folglich darin, die ihnen anvertrauten Kinder und Jugendlichen vor Gefahren für ihr Wohl zu schützen und bei der Umsetzung ihres Rechts auf Förderung ihrer gesunden Entwicklung und ihrer gewaltfreien Erziehung hin zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit zu unterstützen.

Damit dies gelingen kann, arbeiten pädagogische Fachkräfte partnerschaftlich mit den Eltern bzw. Personensorgeberechtigten der Kinder und Jugendlichen und in Kooperation mit anderen Fachdiensten zusammen. Hierfür sind fachliche und rechtliche Kenntnisse über verschiedene Familienformen und -Funktionen sowie deren belastenden Situationen notwendig sowie Kenntnisse über die Elterliche Sorge im Familienrecht des BGB und die Elterliche Sorge unterstützende, begleitende und beratende Angebote des SGB VIII. Ferner bedarf es fachlicher und rechtlicher Kenntnisse über mögliche Gefahren für das Kindeswohl, inklusive einer frühzeitigen Wahrnehmung möglicher Anhaltspunkte für eine Kindeswohlgefährdung und aller Wege zur Gefahrenabwehr und Hilfen zur Erziehung, gemäß SGB VIII und BGB, um eine professionelle berufliche Arbeit pädagogischer Fachkräfte zu ermöglichen..

Für die Prüflinge bedeutet dies, dass sie ...

- sich mit verschiedenen Familienformen und -Funktionen sowie deren belastenden Situationen auseinandersetzen.
- über genaue Kenntnisse zur Elterlichen Sorge bezüglich deren Inhalte, Umfang, Ausübung und Grenzen, wie auch den jeweils dazugehörigen gesetzlichen Vorschriften, einschließlich deren Bedeutung verfügen und diese bei ihrem beruflichen Handeln berücksichtigen.
- die Begriffe Kinderschutz, Kindeswohl und Kindeswohlgefährdung sowie mögliche Formen von Kindeswohlgefährdung und deren Erkennungsmerkmale bestimmen, abgrenzen und zuordnen können.
- die Interventionsmöglichkeiten zur Abwehr von Kindeswohlgefährdung sowie ihre Rolle und Aufgabe als pädagogische Fachkraft bei der Erfüllung des Schutzauftrag und die Inobhutnahme, laut §§ 8a und 42 SGB VIII und die gerichtlichen Maßnahmen bei Kindeswohlgefährdung, laut §§ 1666 - 1666a BGB samt deren Bedeutung und Anwendungsvoraussetzungen kennen.
- bei Verdacht einer Kindeswohlgefährdung entsprechend der Erfüllung des Schutzauftrages bei Kindeswohlgefährdung, laut § 8a SGB VIII zum Wohle des Kindes handeln und die

¹ **Verbindliches Hilfsmittel für die Examensklausur, die sich aus beiden Schwerpunkten speist: Jugendrecht – JugR (2015): Gesetzessammlung, Beck-Texte im dtv, ab 36. Aufl., München.**

Gefahr abwenden, indem sie sich ihrer Rolle und Aufgabe als pädagogische Fachkraft bewusst sind, die gesetzlich vorgeschriebenen Interventionsschritte des SGB VIII kennen und anwenden können.

- bei Verdacht einer Kindeswohlgefährdung beratende und unterstützende Angebote der Hilfen zu Erziehung, laut §§27 - 35 SGB VIII sowie die Voraussetzungen für deren Inanspruchnahme und die ausführenden familienergänzenden und unterstützenden Einrichtungen der Kinder und Jugendhilfe und andere Fachdienste kennen und individuell geeignete Maßnahmen, Einrichtungen und Fachdienste empfehlen können.
- über Kenntnisse der individuellen Hilfeplanerstellung verfügen und gemäß des Schutzauftrages bei Kindeswohlgefährdung, laut § 8a SGB VIII gemeinsam mit allen Beteiligten (betroffenen Kindern, Jugendlichen, Eltern/ Personensorgeberechtigten, Team) kooperieren und einen individuellen und einzelfallbezogenen Hilfeplan erstellen, sich an dessen Umsetzung beteiligen, diesen überprüfen und gegebenenfalls modifizieren können.

Verbindliche Literatur:

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

Doll, Erhard (2014): Rechtskunde für sozialpädagogische Berufe, 7. Aufl., Bildungsvlag EINS, Köln, S. 71-90

Alle, Friederike (2017): Kindeswohlgefährdung. Das Praxishandbuch. 3. aktualisierte Aufl., Lambertus, Freiburg im Breisgau, S. 19-28.

Maywald, Jörg (2011): Kinderschutz in Kindertageseinrichtungen. Gefährdungen: multifaktorielle Ursachen. Kita-Fachtexte. www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen//FT_maywald_2011.pdf, S. 11-13 (zuletzt geprüft am 28.09.2020)

Gartinger, Silvia & Janssen, Rolf (Hrsg.) (2015): Professionelles Handeln im sozialpädagogischen Berufsfeld Erzieherinnen & Erzieher. Hilfen zur Erziehung. Band 1, Cornelsen, Berlin, S. 78-85

Der Paritätische Gesamtverband (Hrsg.) (2012): Arbeitshilfe: Kinderschutz in Kindertageseinrichtungen. Umsetzung des § 8a SGB VIII, 2. Aufl., Berlin. www.der-paritaetische.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/doc/2_kinderschutz_august2012_web.pdf, S. 4-11 (zuletzt geprüft am 28.09.2020)

Maywald, Jörg (2020): Kindeswohlgefährdung in der Corona-Krise. Ein Interview mit Kinderrechtler Jörg Maywald. Kindergarten heute 05/2020. S. 14-15.

Weiterführende Literatur:

Gartinger, Silvia & Janssen, Rolf (Hrsg.) (2015): Professionelles Handeln im sozialpädagogischen Berufsfeld Erzieherinnen & Erzieher. Kinder- und Jugendschutz. Band 1, Cornelsen, Berlin, S. 324-329.

Netzwerk für Kinderschutz und Frühe Hilfen Dresden (Hrsg.) (2013): Dresdner Kinderschutzordner. Dresden. www.dresden.de/media/pdf/jugend/jugend-kinderschutz/Kinderschutzordner_Farbe.pdf, S. 2-5, zuletzt geprüft am 28.09.2020.

Themenschwerpunkt II: Kinderschutz bei institutioneller Kindeswohlgefährdung

Basiskompetenzen:

Kinder und Jugendliche vor Gefahren für ihr Wohl zu schützen ist ein wichtiges Anliegen und eine Aufgabe der Gesellschaft und des Staates. Die Tatsache, dass Kinder und Jugendliche nicht nur im familiär-häuslichen Umfeld, sondern auch in Institutionen der Kinder- und Jugendhilfe Gefahren für ihr Wohl ausgesetzt sein können, fand lange keine Berücksichtigung. Aufgrund vieler aktuell diskutierter Fälle und Berichte von Kindesmisshandlungen und -vernachlässigung änderte sich dies in den letzten Jahren. Mit dem Inkrafttreten des Bundeskinderschutzgesetzes im Jahre 2012 wird die Möglichkeit einer Gefährdung des Kindeswohls innerhalb von Institutionen nunmehr bewusst hervorgehoben.

In Folge dessen wird eine Implementierung von Konzepten zum Schutz von Kindern und Jugendlichen in Institutionen der Kinder- und Jugendhilfe verbindlich vorgeschrieben. Die Erstellung, Implementierung und Umsetzung der Schutzkonzepte ist eine gemeinschaftliche Aufgabe aller Beschäftigter in der Kinder- und Jugendhilfe und somit eine Aufgabe von pädagogischen Fachkräften. Konkretisiert wird diese Aufgabe im § 8a SGB VIII als Schutzauftrag bei Kindeswohlgefährdung, denen alle Beschäftigten der Kinder- und Jugendhilfe verpflichtet sind. Hierfür sind fachliche und rechtliche Kenntnisse über mögliche Gefährdungen des Kindeswohls in Institutionen der Kinder- und Jugendhilfe unerlässlich, ebenso wie die Aneignung von Fähigkeiten und Fertigkeiten über präventive und interventive Handlungsstrategien, um eine professionelle berufliche Arbeit pädagogischer Fachkräfte zu ermöglichen.

Für die Prüflinge bedeutet dies, dass sie ...

- alle möglichen Formen von Kindeswohlgefährdung in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe bestimmen, abgrenzen und zuordnen können.
- ihr eigenes pädagogisches Verhalten kritisch reflektieren und korrektes pädagogisches Verhalten von pädagogisch kritischem Verhalten oder Fehlverhalten unterscheiden können.
- die verschiedenen Präventionsmöglichkeiten zur Vermeidung von Kindeswohlgefährdung in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe kennen und umsetzen können.
- die gesetzlichen Vorschriften der §§ 45 und 79a SGB VIII zur Erstellung von präventiven Schutzkonzepten für die Einrichtungen der Jugend- und Eingliederungshilfe kennen, aktiv an der Erstellung und Weiterentwicklung einrichtungsbezogener Schutzkonzepte mitarbeiten und diese umsetzen können.
- die Interventionsmöglichkeiten und Verfahrensabläufe zur Abwehr von Kindeswohlgefährdung in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe kennen und diese bei vermuteter Kindeswohlgefährdung durch pädagogische Fachkräfte oder durch andere betreute Kinder und Jugendliche der Einrichtung individuell und fallbezogen umsetzen können, um ihren Schutzauftrag bei Kindeswohlgefährdung (§ 8a SGB VIII) für die ihnen anvertrauten Kinder und Jugendlichen zu entsprechen.
- geeignete, individuelle fallbezogene Schutzmaßnahmen für die betroffenen und mit betroffenen Kindern, Jugendlichen und Personensorgeberechtigten kennen und professionell ergreifen können.

- geeignete, individuelle beratende und unterstützende Hilfsangebote sowie die ausführenden Einrichtungen und Fachdienste für die betroffenen Kinder, Jugendlichen und Personensorgeberechtigten kennen und empfehlen können..

Verbindliche Literatur:

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

Hafeneger, Benno (2011): Strafen, prügeln, missbrauchen. Gewalt in der Pädagogik, 1. Aufl., Frankfurt am Main, S. 7-8, 13-21

Enders, Ursula (Hrsg.) (2012): Grenzen achten. Schutz vor sexuellem Missbrauch in Institutionen. Ein Handbuch für die Praxis, 1. Aufl., Köln, S. 17-20, 23-25

Der Paritätische Gesamtverband (Hrsg.) (2016): Arbeitshilfe: Kinder- und Jugendschutz in Einrichtungen. Gefährdung des Kindeswohls innerhalb von Institutionen, 2. Aufl., Berlin.
www.paritaet-berlin.de/fileadmin/user_upload/Dokumente/2016/September/2016_09_29_kinder-und-jugendschutz-in-einrichtungen_web.pdf, S. 3-6, 7-9, 12-13, 17, 20-23, 24-29 (zuletzt geprüft am 29.09.2020)

Hochdorf – Evangelische Jugendhilfe im Kreis Ludwigsburg e. V. (Hrsg.) (2014): „Damit es nicht nochmal passiert ...“ Gewalt und (Macht-)Missbrauch in der Praxis der Jugendhilfe verhindern, 3. Aufl., Remseck am Neckar.

www.jugendhilfe-hochdorf.de/images/1_Jugi/arbeitshilfe/Jugendhilfe_Hochdorf_Arbeitshilfe_2014_Inhalt.pdf, S. 19-29, 59-61, 71, 117-119, 122-123 (zuletzt geprüft am 29.09.2020)

Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Arbeit, Soziales, Familien und Integration, Amt für Familie (Hrsg.) (o.J.): Leitfragen zur Erstellung von Schutzkonzepten in Einrichtungen gem. §§ 45, 79a SGB VIII.

www.fruehehilfen.de/fileadmin/user_upload/fruehehilfen.de/pdf/Kinderschutzkonzept_Hamburg_Leitfragen_zur_Erstellung_von_Schutzkonzepten_in_Einrichtungen.pdf, S. 1-4 (zuletzt geprüft am 27.09.2020)

Weiterführende Literatur:

Hochdorf – Evangelische Jugendhilfe im Kreis Ludwigsburg e. V. (Hrsg.) (2014): „Damit es nicht nochmal passiert ...“ Gewalt und (Macht-)Missbrauch in der Praxis der Jugendhilfe verhindern, 3. Aufl., Remseck am Neckar. www.jugendhilfe-hochdorf.de/images/1_Jugi/arbeitshilfe/Jugendhilfe_Hochdorf_Arbeitshilfe_2014_Inhalt.pdf, S. 74-80, 81-88 (zuletzt geprüft am 29.09.2020)

Enders, Ursula (Hrsg.) 2012): Grenzen achten. Schutz vor sexuellem Missbrauch in Institutionen. Ein Handbuch für die Praxis, 1. Aufl., Köln, S. 63-108, 116-119, 182-185