



# **FACHSCHULE FÜR SOZIALPÄDAGOGIK**

## **Schulübergreifende Abschlussprüfung Sommer 2023**

Schwerpunktthemen für die schulübergreifenden  
schriftlichen Prüfungsaufgaben für die Fächer

Sprache und Kommunikation  
Entwicklung und Bildung  
Gesellschaft, Organisation und Recht

## **Inhaltsverzeichnis**

Allgemeine Regelungen .....	3
Verfahren zur Vorbereitung der schulübergreifenden Aufgabenstellung .....	4
Verfahren zum Umgang mit eigener Literatur und Gesetzestexte in Prüfungen.....	4
Rechtliche Regelungen .....	4
Anforderungsbereiche .....	5
Liste der Operatoren .....	7
Sprache und Kommunikation.....	9
Entwicklung und Bildung .....	14
Gesellschaft, Organisation und Recht: .....	17

**April 2022**

## **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 2020 begonnen hat, die Angaben über die Schwerpunkte, auf die sich die schulübergreifenden Aufgabenstellungen für den Sommer 2023 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
<b>nennen (I)</b>	ohne nähere Erläuterungen aufzählen	Nennen Sie einige Sprachförderkonzepte. Nennen Sie wesentliche rhetorische Mittel.
<b>definieren (I)</b>	begrifflich bestimmen, die Bedeutung nennen, angeben, worum es sich handelt	Definieren Sie den Begriff Gruppe.
<b>beschreiben (I-II)</b>	Sachverhalte und Zusammenhänge (evtl. mit Materialbezug) in eigenen Worten sachlich wiedergeben	Beschreiben Sie das Beobachtungsverfahren SISMIK.
<b>darstellen (I-II)</b>	einen erkannten Zusammenhang oder Sachverhalt strukturiert wiedergeben	Stellen Sie die Argumentationsstrategie des Verfassers dar.
<b>zusammenfassen (I-II)</b>	wesentliche Aussagen komprimiert und strukturiert wiedergeben	Geben Sie den Inhalt des Textes wieder. Fassen Sie Ihre Untersuchungsergebnisse zusammen.
<b>einordnen (I-II)</b>	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.
<b>erschließen (II)</b>	etwas Neues oder nicht explizit Formuliertes durch Schlussfolgerungen aus etwas Bekanntem herleiten/ermitteln	Erschließen Sie aus der Szene die Vorgeschichte der Familie.
<b>erläutern (II)</b>	nachvollziehbar und verständlich veranschaulichen	Erläutern Sie die Bedeutung von Fingerspielen für die Sprachförderung.
<b>planen (II)</b>	eingegrenzte Aktivitäten vorausschauend, umfassend und zielgerichtet vorbereiten	Planen Sie für die Gruppe der der bis sechsjährigen ein gesundes Frühstück.
<b>analysieren (II-III)</b>	unter gezielten Fragestellungen Elemente, Strukturmerkmale und Zusammenhänge herausarbeiten und die Ergebnisse darstellen	Analysieren Sie den Romananfang unter den Gesichtspunkten der Erzählperspektive und der Figurenkonstellation.
<b>in Beziehung setzen (II-III)</b>	zusammenhänge unter vorgegebenen oder selbst gewählten Gesichtspunkten begründet herstellen	Setzen Sie Sprachfördermaßnahmen der Kita XYZ in Bezug zum Konzept der ganzheitlichen Sprachförderung.
<b>vergleichen (II-III)</b>	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
<b>begründen (II-III)</b>	eine Meinung, Argumentation, Wertung methodisch korrekt und sachlich fundiert durch Belege, Beispiele absichern	Begründen Sie Ihre Auffassung.
<b>beurteilen, bewerten, Stellung nehmen (III)</b>	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.
<b>auseinandersetzen mit ... (III)</b>	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.
<b>überprüfen (III)</b>	die Darstellung ausgewiesener Kriterien eines Sachverhaltes gegenüberstellen und zu einem Urteil gelangen	Überprüfen Sie, ob die vorgestellten Maßnahmen geeignet sind, Kinder sprachlich zu fördern.
<b>erörtern (III)</b>	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.
<b>interpretieren (III)</b>	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.
<b>entwerfen, entwickeln (III)</b>	auf einer Basis ein zukünftiges Konzept in seinen wesentlichen Zügen planen und darstellen	Entwerfen Sie eine mögliche Fortsetzung der Erzählung.
<b>Schlussfolgerungen ziehen</b>	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.
<b>gestalten (III)</b>	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/contentblob/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](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](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: *kj&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; S. 12/13

Schlinkert, Heinz (2015): Zur Methodik der Bilderbuchbetrachtung. <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/bildungsbereiche-erziehungsfelder/medienerziehung-informations-technische-bildung/512>; (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](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](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](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 begleiten und anzuregen. Ausgehend von einem Bild des Kindes als aktive Konstrukteure ihrer Entwicklungs- und Bildungsprozesse werden auf der Grundlage einer systemisch-konstruktivistischen Pädagogik diese Prozesse professionell begleitet. Erkenntnisse aus der Entwicklungspsychologie und Neurowissenschaften bilden hierbei die Grundlage.

Aus ko-konstruktivistischer Sicht sind Interaktionspartner:innen aktiv in Bildungsprozesse eingebunden, gestalten diese mit und konstruieren mit Kindern neues Wissen, Erkenntnisse und Lösungswege. Soziale Interaktionen werden nicht nur als ein Weg betrachtet, Wissen auszutauschen, sondern als grundlegend für die Entstehung von Wissen und Erkenntnis. Pädagogische Professionalität zeichnet sich hier durch Verantwortung, Handlungssicherheit und Reflexion aus. Um frühkindliche Selbstbildungsprozesse bei Kindern zu begleiten, sind folgende fachliche Kompetenzen grundlegend:

##### **Die Prüflinge...**

- können die lerntheoretischen und pädagogischen Grundlagen im Kontext der frühkindlichen Bildung umfassend darlegen.
- beschreiben die Grundsätze systemisch-konstruktivistischer Pädagogik und können daraus folgerichtige Handlungsmöglichkeiten für die pädagogische Praxis ableiten.
- können die Erkenntnisse der Neurobiologie mit der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik in Zusammenhang setzen.
- setzen sich mit den Handlungskonzepten der Selbstbildung, der Ko-Konstruktion und der Instruktion auseinander und begründen den jeweiligen Einsatz angemessen.
- kennen die Möglichkeiten Selbstbildungsprozesse bei Kindern förderlich zu gestalten und analysieren diesbezüglich situationsabhängig die Erzieher:in-Kind-Interaktion.
- überprüfen pädagogisches Verhalten hinsichtlich der Unterstützung von Selbstbildungsprozessen von Kindern.

##### **Verbindliche Literatur:**

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. 12-32

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

Singer, Wolf (2007). Was kann ein Mensch wann lernen? Ein Beitrag aus Sicht der Hirnforschung In: Fthenakis, Wassilios E. Elementarpädagogik nach Pisa. Freiburg, Basel, Wien: Herder, S.67-75

Fthenakis, Wassilios (2009). Bildung neu definieren und hohe Bildungsqualität von Anfang an sichern (Quelle: [http://www.fthenakis.de/cms/BetrifftKinder\\_03-09.pdf](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](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

### **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 und beginnt spätestens ab Geburt. Insbesondere die primären Bezugspersonen beeinflussen diese Entwicklung und alle weiteren sozialen Beziehungen stehen in enger Wechselwirkung zum Aufbau von sozialen und emotionalen Kompetenzen. Ab dem Eintritt in die Kindertagesbetreuung erweitern Kinder ihre Beziehungsräume und müssen sich in ein neues Beziehungsgeflecht einfinden. 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 der ressourcenorientierte Ansatz in der pädagogischen Arbeit an Bedeutung. Es sollen bei diesem Ansatz nicht länger Defizite, Probleme und Entwicklungsverzögerungen im Fokus stehen, sondern es werden Ressourcen aufgedeckt, um an ihnen anzuknüpfen um von dort die Entwicklung zu begleiten.

Diese Begleitung des Entwicklungsbereichs sozialer und emotionaler Fähigkeiten erfordert professionelle Kompetenz.

### **Die Prüflinge...**

- beschreiben die Theorie der sozial-emotionalen Entwicklung von Kindern, erläutern die damit verbundenen Entwicklungsaufgaben und können kindliches Verhalten richtig einordnen.
- stellen die Einflussfaktoren in der Entwicklung sozialer und emotionaler Kompetenz dar.
- können die sozial-emotionale Begleitung von Kindern in Bezug zum ressourcenorientierten Ansatz setzen.
- stellen die grundlegenden Kenntnisse über den ressourcenorientierten Ansatz und dem salutogenetischen Ansatzes von Antonovsky dar.
- setzen sich mit den Möglichkeiten der Umsetzung des ressourcenorientierten Ansatzes im erzieherischen Denken und Handeln auseinander, um Kinder ressourcenorientiert zu begleiten und zu unterstützen.
- sind in der Lage pädagogisches Verhalten im Hinblick auf eine ressourcenorientierte Haltung kritisch zu überprüfen.

### **Verbindliche Literatur:**

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

Weltzien, Dörte; Fröhlich-Gildhoff, Klaus; Rönnau-Böse, Maïke; 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](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](https://www.nifbe.de/images/nifbe/Infoservice/Downloads/Themenhefte/Ressourcen_online.pdf) Zugriff 23.09.21

Gloogler-Wendland, Kerstin; Reekers, Helga (2014). Ressourcenorientierte Videoarbeit in der Kita S. 4-9 Auf: [https://www.nifbe.de/images/nifbe/Infoservice/Downloads/Themenhefte/Video\\_Druck\\_neu\\_online.pdf](https://www.nifbe.de/images/nifbe/Infoservice/Downloads/Themenhefte/Video_Druck_neu_online.pdf) Zugriff 23.09.21



## **Gesellschaft, Organisation und Recht:**

### **Themenbereich: Kinderarmut in Deutschland**

#### **Themenschwerpunkt I: Kinderarmut in Kita und Ganztagschule: Gesellschaftliche Ursachen und individuelle Folgen.**

#### **Basiskompetenzen**

Die Befunde über die anhaltende Armut von Kindern in Deutschland sind ernüchternd. Gleichwohl ist die fortschreitende soziale Exklusion von armutsbetroffenen Kindern kein Thema, das die Gesellschaft anhaltend bewegt. Auch im Bildungssystem, in der Kita und der Ganztagsgrundschule wird nicht immer wahrgenommen, dass das Aufwachsen in Armut behindert. Dies mag damit zusammenhängen, dass die Kinderarmut in Deutschland sich nicht so spektakulär darstellt, wie die absolute Armut in Entwicklungsländern. Dabei können die eingeschränkten Teilhabemöglichkeiten, durch die relative Armut in einer Konsumgesellschaft, für das Selbstwertgefühl der betroffenen Kinder sehr bedrückend sein und vermindern ihre Zukunftschancen. Um sich die Ausgrenzung von Kindern aufgrund ihrer Armutslage bewusst zu machen und ins Handeln zu kommen, ist es jedoch für sozialpädagogische Fachkräfte nicht ausreichend, die Erscheinungsformen und Folgen von Kinderarmut in ihren Arbeitsfeldern zu (er)kennen. Ebenso notwendig ist das Verständnis ihrer gesellschaftlichen Ursachen in ihren Zusammenhängen. Um den Kreislauf der Armut zu durchbrechen, können Kindertagesstätten und Grundschulen im Ganztagsbetrieb ein wichtiger Baustein in einer verschiedene gesellschaftliche Teilbereiche umfassenden Strategie sein.

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

- Formen von Armut kennen und definieren können.
- die Entstehung von (Kinder-)Armut als mehrdimensionales Problem darstellen, sowie die Chancen und Grenzen der Armutsbekämpfung in den Bildungsinstitutionen Kita und Ganztagsgrundschule erläutern können.
- die Folgen von Einkommensarmut und ihren Einfluss auf die Lebenswirklichkeit von Kindern kennen und aus diesen Kenntnissen Handlungsmöglichkeiten für eine armutssensible pädagogische Arbeit in Kitas und Ganztagsgrundschulen entwickeln können.
- Armutsfolgen mit dem Lebenslagekonzept in unterschiedlichen Dimensionen im sozialpädagogischen Alltag erkennen und einordnen können.
- sozialisatorische Risiko- und Resilienzfaktoren und ihre Bedeutung für sozialpädagogische Handlungsansätze erläutern können.
- in armutsbetroffenen Familien die Auswirkungen von familiären Stress analysieren können.

#### **Verbindliche Literatur:**

Fratzscher, Marcel (2020). Eine Frage der Berechnung. Berlin: DIW. [https://www.diw.de/de/diw\\_01.c.795862.de/nachrichten/eine\\_frage\\_der\\_berechnung.html](https://www.diw.de/de/diw_01.c.795862.de/nachrichten/eine_frage_der_berechnung.html) (zugegriffen am 4.9.2021)

Bertelsmann Stiftung (2020). Factsheet – Kinderarmut in Deutschland. Auf: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/factsheet-kinderarmut-in-deutschland> (zugegriffen am 27.8.2021). S. 2-8

Butterwegge, Christoph (2020). Was gegen Kinderarmut zu tun ist. In: Rahn, Peter/ Chassé, Karl August. Handbuch Kinderarmut. Opladen&Toronto: Barbara Budrich. S. 275-282

Seddig, Nadine/Holz, Gerda/ Laubstein, Claudia (2016). Das „Kindergesicht“ der Armut. In: TPS. Theorie und Praxis der Sozialpädagogik. 10/2016. S. 32-36

Walper, Sabine/Reim, Julia (2020). Kinderarmut und Sozialisation. In: Rahn, Peter/ Chassé, Karl August. Handbuch Kinderarmut. Opladen&Toronto: Barbara Budrich. S. 56-61

Arbeiterwohlfahrt Bezirksverband Mittelrhein e.V. (Hrsg.). (2019). Wie Armut behindert und pädagogische Fachkräfte herausfordert – Perspektiven aus dem Kitaalltag. In: Vielfalt – Das Bildungsmagazin. Schwerpunkt Kinderarmut 2019. S. 2-10

Wachs, Sebastian, u.a. (2020). Kinderarmut in der Grundschule – Schule als Teil des Problems oder Teil der Lösung? In: Rahn, Peter/ Chassé, Karl August. Handbuch Kinderarmut. Opladen&Toronto: Barbara Budrich. S. 235-241

Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e. V. (2012). Zwei (ehemals) arme KiTa-Kinder und ihre Lebensgeschichten. In: Lebenslagen und Zukunftschancen von (armen) Kindern und Jugendlichen in Deutschland. S. 25-27. Auf: <https://www.awo.org/sites/default/files/2017-07/AWO-ISS-Studie.pdf> (eingesehen am 5.9.2021)

## **Themenschwerpunkt II: Armutssensibles Handeln in Kita und Ganztagschule: Professionelle Haltung und konzeptionelle Strategien.**

### **Basiskompetenzen:**

Kindertagesstätten und Ganztagschulen könnten in einem Verbund mit anderen Institutionen zu einer Präventionskette einen wichtigen Beitrag zur Bekämpfung von Kinderarmut und ihren negativen Wirkungen leisten. Um das kompensatorische Potential von Kita und GBS zu entfalten und sozial benachteiligte Kinder in ihrer Entwicklung zu fördern, ist jedoch eine gute pädagogische Qualität notwendig. Für beide Institutionen ist eine Orientierung an einer übergreifenden Integrationsperspektive erforderlich, um Bildung und Sozialpädagogik im Zusammenwirken neu zu denken. Maßgebend für ein armutssensibles Handeln der Erzieher\*innen in multiprofessionellen Teams ist ein breites Verständnis von Inklusion, das in bestehende Konzepte eingearbeitet wird.

Damit Erzieher\*innen den Auswirkungen von Armut begegnen und Kinder in ihrer Entwicklung stärken können ist es erforderlich, **dass Erzieher\*innen...**

- beschreiben können, wie Kinder Diskriminierung aufgrund von Armut erleben.
- erläutern können, welche Funktionen Kitas und Grundschulen im Ganztagsbetrieb, eingebunden in ein (Hilfe-)Netzwerk, haben und welche Anforderungen sich daraus für die sozialpädagogischen Fachkräfte ergeben.
- das Konzept des Familienzentrums und seine Bedeutung für die Bekämpfung von Kinderarmut beschreiben können.

- umfassende Kenntnisse über armutssensibles Handeln auf konzeptioneller Ebene haben und daraus sozialpädagogische Handlungsansätze in Kita und Ganztagsgrundschule entwickeln können.
- Vorurteile, stigmatisierende und stereotype Bilder über arme Kinder und arme Familien erkennen und sich damit kritisch auseinandersetzen.

### **Verbindliche Literatur:**

Gleich, Johann M. (2020). Kinderarmut. Anforderungen an Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. In: Rahn, Peter/ Chassé, Karl August. Handbuch Kinderarmut. Opladen&Toronto: Barbara Budrich. S. 331-339

Fuchs-Rechlin. (2020). Kindertageseinrichtungen. In: Rahn, Peter/ Chassé, Karl August. Handbuch Kinderarmut. Opladen&Toronto: Barbara Budrich. S. 217-223

Schlevogt, Vanessa (2016). Empowerment von Familien. In: TPS. Theorie und Praxis der Sozialpädagogik. 9/2016. S. 26-27

Koné, Gabriele (2019). Armutssensibles Handeln in der Kita. In: Welt des Kindes 1/2019. S. 16-19

Derman-Sparks, Louise/Olsen Edwards, Julie (2010). Lernen über sozioökonomischen Status & Gerechtigkeit. Fachstelle Kinderwelten für Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung (Hrsg.). Auf: <https://baustelle2018.kinderwelten.net/lernen-ueber-soziooekonomischen-status-gerechtigkeit/>. (zugegriffen am 28.8.2021)

Arnoldt, Bettina (2019). Ziele und Potentiale von ganztägiger Bildung aus Sicht der Kinder- und Jugendhilfe. AWO Bundesverband e.V. Auf: <https://www.awo.org/ziele-und-potentiale-von-ganztaegiger-bildung-aus-sicht-der-kinder-und-jugendhilfe> (zugegriffen am 06.09.2021), S. 1-3