

**Richtlinien und Lehrpläne
für das Berufskolleg
in Nordrhein-Westfalen**

**Fachschule für Sozialwesen
Aufbaubildungsgang Sprachbildung**

Herausgegeben vom Ministerium für Schule und Weiterbildung

des Landes Nordrhein-Westfalen

Völklinger Straße 49, 40221 Düsseldorf

7628/2016

**Auszug aus dem Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung
des Landes Nordrhein-Westfalen
Nr. nn/16**

**Sekundarstufe II - Berufskolleg;
Bildungsgänge der Fachschulen; Lehrpläne**

Rd.Erl. d. Ministeriums für Schule und Weiterbildung
v. 15.04.2016 - 311.6.08.01.13

Für die in der Anlage 1 aufgeführten Bildungsgänge der Fachschulen werden hiermit Lehrpläne gemäß § 6 in Verbindung mit § 29 Schulgesetz (BASS 1-1) festgesetzt. Sie treten zum 01.08.2016 in Kraft.

Die Veröffentlichung erfolgt in der Schriftreihe „Schule in NRW“.

Die in der Anlage 2 aufgeführten Lehrpläne werden aufgehoben.

Anlage 1

Heft	Neue Lehrpläne, die zum 1.8.2016 in Kraft treten:
7105	Fachschule für Agrarwirtschaft, Fachrichtung Landwirtschaft, Schwerpunkt Agrarservice
7303	Fachschule für Ernährungs- und Versorgungsmanagement, Fachrichtung Hotel und Gaststätten
7603	Fachschule des Sozialwesens, Fachrichtung Heilpädagogik
7628	Fachschule des Sozialwesens, Aufbaubildungsgang Sprachförderung
7630	Fachschule des Sozialwesens, Aufbaubildungsgang Fachkraft für heilpädagogische Förderung mit dem Pferd

Anlage 2

Folgende Lehrpläne treten ab dem 31.7.2016 auslaufend außer Kraft:

- Fachschule für Hauswirtschaft, Fachrichtung Hotel und Gaststätten, RdErl. v. 7.7.2014 (BASS 15-39 Nr. 303)
- Fachschule des Sozialwesens, Fachrichtung Familienpflege, RdErl. v. 2.1.2006 (BASS 15-39 Nr. 601)
- Fachschule des Sozialwesens, Fachrichtung Heilpädagogik, RdErl. v. 4.5.2004 (BASS 15-39 Nr. 603)
- Fachschule des Sozialwesens, Aufbaubildungsgang Sprachförderung, RdErl. v. 22.7.2008 (BASS 15-39 Nr. 628)
- Fachschule des Sozialwesens, Aufbaubildungsgang Fachkraft für heilpädagogische Förderung mit dem Pferd, RdErl. v. 11.5.2008 (BASS 15-39 Nr. 630)

Inhalt

	Seite	
1	Intention des Bildungsgangs	6
2	Theoretische Grundlagen zum Curriculum	9
3	Organisatorische Struktur	15
4	Didaktische Konzeption	16
5	Studentafel	21
6	Differenzierungsbereich	22
7	Abschlussprüfung	22
8	Lernfelder / Module	23
8.1	Sprachbereiche und Sprachentwicklung	23
8.2	Beobachtung, Dokumentation und Sprachstandserhebung	25
8.3	Didaktik und Methodik der Sprachbildung	26
8.4	Familien-/Elternarbeit	28
8.5	Konzeptentwicklung	30
8.6	Differenzierungsbereich	32
8.7	Projektarbeit	34

1 Intention des Bildungsgangs

Aufbaubildungsgänge setzen den erfolgreichen Besuch einer Fachschule voraus. Sie sind in Voll- oder Teilzeitform organisiert.

Sie ergänzen, vertiefen und erweitern die berufliche Handlungskompetenz der Teilnehmerinnen und Teilnehmer.

Die Zusatzqualifikation wird in Form eines Zertifikats dokumentiert.

Berufliche Handlungskompetenz wird verstanden als erworbene Fähigkeit innerhalb einer bestimmten Domäne, eines bestimmten Arbeitsgebietes.

Sie manifestiert sich in *Wissensvorräten* und in einem *Könnensrepertoire*, wobei sich beide Dimensionen, Wissen und Können, gegenseitig bedingen und überformen. Können setzt einen Vorrat an Wissen voraus und Wissen wird durch gekonntes Handeln ausdifferenziert. Die in den beiden Dimensionen *Wissen* und *Können* aufgeführten Inhalte sind im Unterricht geschlechterdifferenziert zu vermitteln.

Um berufliche Handlungskompetenz zu erreichen, soll den Teilnehmern und Teilnehmerinnen des Aufbaubildungsganges breit angelegtes, komplex strukturiertes und beliebig re-kombinierbares Wissen vermittelt werden, das flexibel an die jeweiligen Praxisanforderungen angepasst werden kann.

Dabei kommt der Ausbildung von professionellen Haltungen, professioneller Reflexion und Entwicklungsfähigkeit einschließlich einer fundierten Genderkompetenz besondere Bedeutung zu.

Elemente professionellen Wissens sind:

- „Wissenschaftliches Wissen“ als Wissen, das nach wissenschaftlichen Regeln generiert ist und generelle Gültigkeit beanspruchen kann, so dass es den Begründungs- und Orientierungsrahmen pädagogischen Handelns zu bilden vermag,
- „Schemata“ als schematisiertes Wissen, das aus Erfahrungen abstrahiert wird und situationsübergreifende Bedeutung beanspruchen kann, so dass es eine Prototyp-/Modellfunktion zur Orientierung in aktuellen Situationen zu übernehmen vermag,
- „Haltung“, als Wissen, das mit Überzeugungssystemen, Idealen und dem Selbstbild zusammenhängt, also emotionale Komponenten beinhaltet, so dass es eine Filter- und Rahmenfunktion für die Konstruktion und Verwendung von Wissen zu erfüllen vermag und
- „Heuristisches Wissen“ (Heuristiken), das bei der Lösung von Problemen und Bearbeitung von Aufgaben erworben wird, so dass es für weitere Herausforderungen zur Verfügung steht bzw. eine Automatisierung von Zugriffen auf Wissen beim Problemlösen ermöglicht.

Das professionelle Wissen ist auf unterschiedliche, die Sprachbildung konstituierende Inhalte (Subdomänen oder Aufgabenbereiche) bezogen. Diese Inhalte lassen sich fünf Aufgabenbereichen zuordnen:

- Erst- und Zweitsprachentwicklung
- Vorläufer der Schriftsprachentwicklung
- Sprachentwicklungsbeobachtung, -dokumentation und ggf. Sprachstandserhebung¹
- Sprachdidaktik und -methodik
- Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern

Die folgende Visualisierung versucht das komplexe Zusammenspiel von Wissensstrukturen und -inhalten zu veranschaulichen:

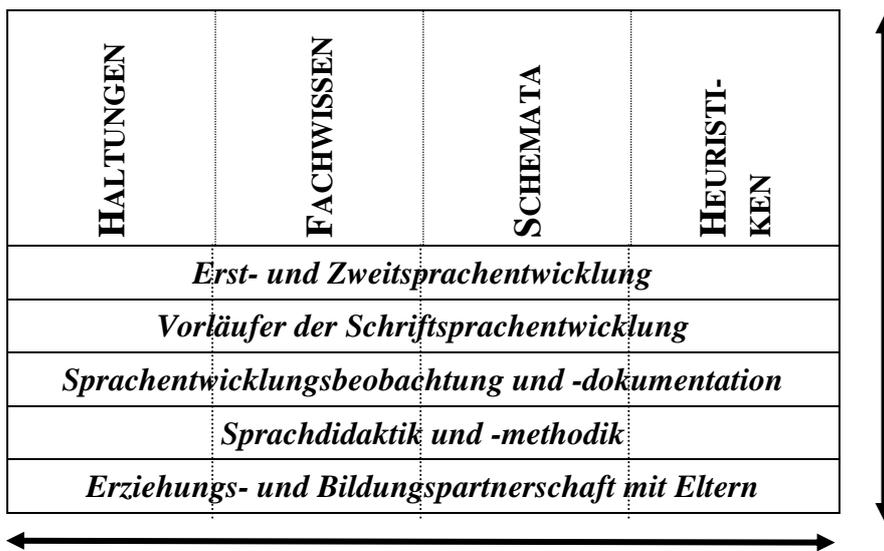


Abb. 1: Strukturen und Inhalte professionellen Wissens im Bereich der Sprachbildung

Struktur und Inhalte des professionellen Wissens bedingen das Können, das bei der Bewältigung der unterschiedlichen Aufgaben im Bereich Sprachbildung sichtbar und wirksam wird. Die wesentlichsten Konstituenten des professionellen Könnens im Bereich der Sprachbildung lassen sich zu vier Dimensionen zusammenfassen:

- Sprachmodell
- Beziehungsqualität
- Managementqualität
- Instruktionsqualität

Professionelles Können zeichnet sich dadurch aus, dass es optimal an die Erfordernisse und Möglichkeiten jeweils gegebener Kontexte angepasst ist. Ganz grob können drei Kontexte benannt werden, die unterschiedliches Herausforderungspotential bezüglich der Sprachbildungsprozesse aufweisen:

- Beiläufige Alltagsintegrierte Sprachbildung

¹ Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen: Alltagsintegrierte Sprachbildung und Beobachtung im Elementarbereich - Grundlagen für Nord-rhein-Westfalen. Düsseldorf 2014, S.14

- systematische Alltagsintegrierte Sprachbildung
- gezielte spezifische Sprachbildung (Sprachprävention, Sprachförderung)

Die folgende Visualisierung versucht das komplexe Zusammenspiel von Könnensdimensionen und Kontexten zu veranschaulichen:

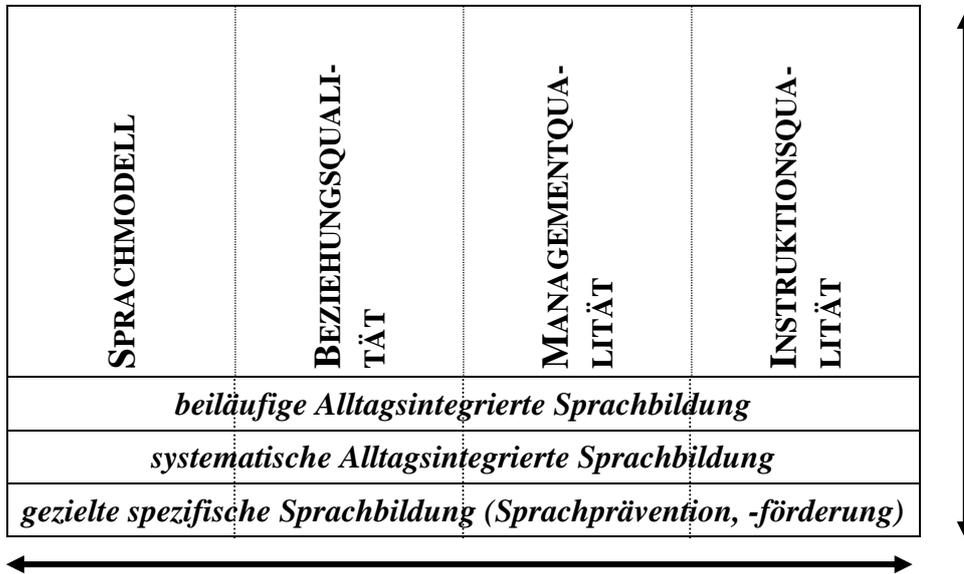


Abb. 2: Dimensionen und Kontexte professionellen Könnens im Bereich Sprachbildung

Der Aufbaubildungsgang qualifiziert die Teilnehmerinnen und Teilnehmer für die Arbeit mit Kindern aller Altersgruppen. Der Schwerpunkt liegt auf der Qualifizierung für die Arbeit mit Kindern im Elementarbereich.

„Sprachbildung umfasst alle Sprachbereiche: Artikulation und Lautwahrnehmung (Phonetik und Phonologie), Wortschatz und Wortbedeutung (Lexik und Semantik), Sprachmelodie (Prosodie), grammatikalische Regelbildung und Satzbau (Morphologie und Syntax) und sprachliches Handeln (Pragmatik). Sprachbildung versteht Sprache als Querschnittsaufgabe der pädagogischen Arbeit.“²

Dabei gilt die Alltagsintegrierte Sprachbildung als Hauptmerkmal der Unterstützung einer individuellen Sprachentwicklung. Sie versteht sich als inklusive Sprachbildung, die sich an den individuellen Interessen und Ressourcen der Kinder von 0 bis 10 Jahren orientiert. Darin inbegriffen ist eine entwicklungs- und prozessbegleitende Beobachtung der Sprachkompetenzen, die von Anfang an für alle Kinder erfolgen soll. Die Eltern sind im Rahmen der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft in die sprachliche Bildung einzubeziehen.³

² Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen: Alltagsintegrierte Sprachbildung und Beobachtung im Elementarbereich - Grundlagen für Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf 2014, S. 7.

³ vgl. ebd. S. 7

2 Theoretische Grundlegungen zum Curriculum

Die internationale Qualitätsforschung (u.a. zum/zur Kindergarten, Erzieherbildung, Schule, Lehrerbildung) hat zahlreiche Belege erbracht, dass die Ausbildungen unterschiedliche Wirkungen erzielen. So haben sie mittel- und langfristigen Einfluss auf die Berufszufriedenheit, die Professionalität, das Engagement im Beruf, die Verbleibdauer im Beruf, die Art und Weise, wie mit beruflichen Herausforderungen umgegangen wird, die Wirkung der Einrichtungen auf die Entwicklungs- und Bildungsverläufe der Kinder (insbesondere in den Bereichen, die für den Schulerfolg bzw. die Bildungslaufbahn entscheidend sind).

In den letzten Jahren ist deutlich geworden, dass die Ansprüche an die Ausbildung der pädagogischen Fachkräfte im Früh-, Elementar- und Primarbereich so gestiegen sind, dass tradierte Professionalisierungs-/Qualifizierungskonzepte diesem Umstand nicht mehr hinreichend gerecht werden. Deshalb ist es erforderlich, die Ausbildungskonzepte so weiterzuentwickeln, dass die pädagogischen Fachkräfte mehr Professionalität bzw. Expertise erwerben können. Dazu müssen u.a. fachliche Standards definiert und dadurch sicht- und verhandelbar gemacht werden.

Angesichts solch vielfältiger Anforderungen muss genau expliziert werden, wie die „Ausbilder“ der Erzieherinnen und Erzieher, also die Lehrenden an den Fachschulen für Sozialpädagogik, darin unterstützt werden können, die Professionalisierung/Qualifizierung der Studierenden im Rahmen des Aufbaubildungsgangs Sprachbildung möglichst wirksam zu unterstützen und herauszufordern. Forschungen zur Entwicklung der pädagogischen Fachkräfte in verschiedenen Einrichtungsformen haben uns gelehrt, dass Professionalität bzw. Expertise erst im Verlauf von Praxis ausgebildet werden kann. Dafür bietet der Aufbaubildungsgang Sprachbildung an den Fachschulen für Sozialpädagogik ideale Rahmenbedingungen. Diese müssen allerdings konzeptionell so ausgefüllt werden, dass eine weiterführende Professionalisierung/Qualifizierung tatsächlich möglich bzw. wahrscheinlich wird. Das kann u.a. durch ein fachgerechtes, also den aktuellen Erkenntnisstand widerspiegelndes Curriculum erreicht werden.

Dementsprechend ist die Konzeption des hier vorgelegten Curriculums an Leitlinien orientiert, die mit bestimmten theoretischen Hintergründen bzw. Forschungsbefunden korrespondieren. Welche das im Einzelnen sind, wird nachfolgend ganz kurz skizziert.

2.1 Konzeptionelle Leitlinien

Angesichts der Vielfalt an relevanten Theoriebeständen und Forschungsergebnissen ist es erforderlich festzulegen, aus welcher Perspektive heraus man bestimmt, welche Erkenntnisse vorrangig beachtet werden sollen. Mit dem hier vorgelegten Curriculum wird der Versuch unternommen, folgende drei Perspektiven zu integrieren:

Perspektive „Kind: Sprachentwicklung/-sozialisation/-bildung“

Der kindliche Spracherwerb ist ein komplexer Prozess, der sich von Geburt an über mehrere Jahre vollzieht und einen wesentlichen Teil des Entwicklungs- und Bildungsverlaufs des Kindes ausmacht. Bildung wird verstanden als ein ganzheitlicher, aktiver und vom Kind aus selbst gestalteter konstruktiver Prozess. Ausgehend von seiner Körperlichkeit erfährt das Kind seine Umwelt. Über die körpereigenen Sinne nimmt das Kind sich selbst und seine Umwelt wahr. Durch Bewegung und Handlung entdeckt es seine Umgebung und tritt mit ihr in Interaktion⁴. Deshalb ist es so wichtig, Kindern ein Umfeld zu ermöglichen, in dem sie ihre Sprachlernpotentiale möglichst umfassend bzw. weitgehend ausschöpfen können. Um das zu gewährleisten muss der aktuelle Erkenntnisstand zur Sprachentwicklung, -sozialisation und -bildung berücksichtigt werden.

Perspektive „Erzieherin: Kompetenz zur Förderung von Sprachbildungsprozessen“

Die Förderung von Sprachbildungsprozessen ist möglich, weil die Sprachentwicklung von Kindern durch spezifische Kontextfaktoren beeinflusst wird. Es gilt also die Faktoren herauszufinden und zu verstärken, welche die Sprachentwicklung gemeinhin positiv beeinflussen oder umgekehrt, die Faktoren herauszufiltern und zu verändern, welche die Sprachentwicklung gemeinhin hemmen bzw. schädigen.

Dabei kann die Erzieherin selbst als das wesentlichste „Sprachbildungsmedium“ gelten. Von ihrem sprachbildungsrelevanten Wissen und Können sowie ihren sprachbildungsbegünstigenden Haltungen hängt entscheidend ab, ob und wie weit die Bemühungen im Kindergarten bzw. in der Kindertageseinrichtung auf Seiten des Kindes Wirkung zeigen. Deshalb verfolgt das Curriculum vornehmlich zwei Strategien: a) das vorhandene Repertoire soll „ins Bewusstsein gehoben“ und b) ausgehend von diesem Stand, systematisch und fachgerecht, z.B. um Sprachbildungspotentiale anderer Bildungsbereiche, insbesondere des Bereiches Bewegung, ergänzt und erweitert werden.

Perspektive „Didaktik: Professionalisierung/Qualifizierung zur Unterstützung sprachbildungsrelevanter Prozesse“

Die Ausbildung der Kompetenz zur Unterstützung von Sprachbildungsprozessen bei Kindern lässt sich - laut Expertise- bzw. Professionsforschung - vor allem dadurch herausfordern bzw. unterstützen, dass man Lehr-Lernarrangements bzw. Lern-Moderation gemäß sozialkonstruktivistischer Vorstellungen gestaltet. Dem muss bei der Formulierung der Ziele/Bildungsstandards sowie der Auswahl und Gewichtung der Wissens-, Könnensaspekte und Haltungen entsprechend Rechnung getragen werden.

2.2 Theoretische Ausrichtungen

Sprachentwicklung/-sozialisation/-bildung von Kindern

⁴ Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen: Alltagsintegrierte Sprachbildung und Beobachtung im Elementarbereich - Grundlagen für Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf 2014, S. 5.

Die Sprachentwicklung von Kindern ist nicht isoliert zu betrachten, sondern sie ist eingewoben in umfassendere Prozesse, wie die Wahrnehmung, Motorik, Emotion, Kognition, Kreativität sowie das Soziale. Sprache ist somit nicht losgelöst vom pädagogischen Alltag zu betrachten, weshalb alle Bildungsbereiche im Rahmen der Sprachbildung zum Tragen kommen. Die Unterstützung von Sprachbildungsprozessen sollte deshalb in weiteren Zusammenhängen reflektiert bzw. geplant und in „ganzheitliche“ Bildungsprozesse integriert werden. Die Auswahl von Themen und Angeboten soll sich dabei an den Lebenswelten und den individuellen Interessen der Kinder orientieren und deren individuelle Sprachentwicklungsverläufe berücksichtigen.

Dabei ist zu berücksichtigen, dass ein Teil der Kinder zwischenzeitlich oder dauerhaft Sprachentwicklungsauffälligkeiten bzw. –verzögerungen hat.

Besonders groß ist die Gefahr, dass Sprachentwicklungsauffälligkeiten bzw. –verzögerungen andauern, wenn Kinder von Sozialisationsrisiken betroffen sind. Probleme mit der Sprachentwicklung haben Kinder verstärkt, wenn sie aus sozioökonomisch benachteiligten bzw. bildungsfernen Familien kommen und bzw. oder migrationsbedingt eine andere Erstsprache erwerben.

Vielen dieser Kinder kann - laut internationalen empirischen Studien - in Kindertageseinrichtungen wirksam geholfen werden. So wissen wir, dass sich Kinder in einer hochqualitativen Einrichtung sprachlich bedeutsam besser entwickeln als Kinder in einer Einrichtung mit nur mäßiger oder schlechter Qualität. Außerdem ist nachgewiesen, dass sich Kinder sprachlich bzw. kognitiv am besten entwickeln, wenn der Sprachentwicklungskontext möglichst genau und flexibel an ihren jeweiligen Sprachentwicklungsstand bzw. ihre jeweiligen Sprachentwicklungsprozesse angepasst ist.

Dass dem so ist, erklärt sich wie folgt: Die Sprachentwicklung eines Kindes unterliegt zwar genetischen Einflüssen, wird aber auch deutlich von sozialen Kontexten geprägt. Dabei spielen vielfältige Faktoren eine Rolle. So beeinflusst z.B. die Art des verbalen Inputs durch die Erzieherin, also die Klarheit ihres Sprachmodells, die Häufigkeit und Vielfalt bzw. Differenziertheit ihrer semantischen und syntaktischen Strukturen, den Wortschatzerwerb. Auch hängt die Sprachentwicklung eines Kindes davon ab, welche bzw. wie viele Möglichkeiten es hat, Sprache zu hören, zu äußern, also sich in Sprache zu „üben“. Des Weiteren ist sie von der Art und Weise geprägt, in der die Gesprächspartner auf die Sprachäußerungen des Kindes reagieren, also ob und wie häufig wertschätzend, interessiert, weiterführend usw. geantwortet wird. Das Kind ist auf die Interaktion mit seinen Bezugspersonen angewiesen. Innerhalb der Abfolge des menschlichen Spracherwerbs eignet sich jedes Kind Sprache auf seine Art und Weise, in seinem Tempo an und folgt dabei einer eigenen Sprachlernstrategie⁵. Sprachbildung besteht nun im Wesentlichen darin, sich all dieser Einflussfaktoren bewusst zu sein und dieses Wissen zu nutzen, um systematisch potentiell sprachbildende Kontexte zu bereiten.

Dabei sollte man sich der möglichen „Teufelskreise“ bewusst sein, die bei Kindern mit spezifischen Sprachentwicklungs- bzw. -sozialisationsrisiken auftreten können. So wissen

⁵ Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen: Alltagsintegrierte Sprachbildung und Beobachtung im Elementarbereich - Grundlagen für Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf 2014, S. 5

wir z.B., dass es Zusammenhänge zwischen Schwierigkeiten bei der Lautartikulation, der Phonembewusstheit bzw. Schriftsprachkompetenz gibt, die, wenn sie durch Umgebungsvariablen ausgelöst bzw. genährt werden, u.a. zu späteren Lern- und Arbeitsstörungen führen können. Das zu beachten ist insofern besonders wichtig, als bei einem erheblichen Teil der davon betroffenen Kinder realistische Kompensations- bzw. Präventionsmöglichkeiten gegeben sind, die, richtig und frühzeitig genutzt, die Chancen zur Teilhabe am Bildungs- und Arbeitsprozess deutlich erweitern.

Kompetenz zur Unterstützung von Sprachbildungsprozessen von Erzieherinnen und Erziehern

International besteht Einigkeit, dass qualitativ gute Früherziehung und dabei insbesondere Sprachbildung wesentlich dazu beitragen kann, weitgehende Chancengleichheit beim Schulstart zu gewährleisten. Das setzt allerdings eine kontinuierliche prozessbegleitende Beobachtung und Dokumentation als Grundlage für die zielgerichtete Unterstützung von Sprachbildungsprozessen voraus.

Legt man die Ergebnisse von Studien zugrunde, so ist davon auszugehen, dass Erzieherinnen und Erzieher über ein mehr oder minder großes Sprachbildungsrepertoire verfügen. So wenden die meisten gängige Sprachbildungsformate an (z.B. Bilderbuchbetrachtung, Stuhlkreisgespräch, Kinderkonferenz), führen tradierte Sprachspiele durch (z.B. Fingerspiele, Abzählreime, Kreisspiele, Lieder), nutzen vorliegende Sprachförderprogramme usw. Erzieherinnen und Erzieher bevorzugen also mehr oder minder schematisierte Sprachbildungsmöglichkeiten.

Gemäß den sozialkonstruktivistischen Lern- und Bildungstheorien helfen diese aber nur bedingt weiter, weil die Sprachlern- und -bildungsprozesse der einzelnen Kinder individuell vonstattengehen, sich also weder exakt vorhersagen, noch genau steuern lassen. Deshalb brauchen Erzieherinnen und Erzieher ein umfassendes, viele unterschiedliche Optionen beinhaltendes Repertoire, wie sie die Sprachentwicklung von Kindern unterstützen können. Zudem müssen sie sensibel für Sprachanlässe werden, die sich in unterschiedlichsten Situationen ergeben (beispielsweise bei musikalischen oder naturwissenschaftlichen Angeboten).

Nur wenn Erzieherinnen und Erzieher über diese Kenntnisse und Fähigkeiten verfügen, besitzen sie die Flexibilität, die erforderlich ist, um jedem Kind genau die Lernmöglichkeiten anzubieten, die es braucht. Darüber hinaus ist von wesentlicher Bedeutung, dass sie sich ihrer Rolle als wichtiges Sprachvorbild bewusst sind und jedes Kind ausgehend von seinen individuellen Sprachkompetenzen in seiner weiteren sprachlichen Entwicklung unterstützen.

Dass es hier besondere Schwachpunkte gibt, zeigen die Ergebnisse nationaler und internationaler Studien. Gut dokumentiert ist u.a., dass Erzieherinnen und Erzieher gemeinhin nicht über hinreichende sprachdiagnostische Kompetenzen verfügen. So kommen sie z.B. zu unterschiedlichen Ergebnissen, wenn sie die Entwicklung bzw. das Verhalten (eigener bzw. von ihnen betreuter) Kinder beobachten und einschätzen sollen, weil sie dazu neigen, die Leistungen eines ihnen vertrauten Kindes entweder zu unter- oder zu überschätzen. Deshalb muss nach Wegen gesucht werden, die Qualifikation dieser

Gruppen diesbezüglich auszuweiten. Ziel sollte dabei sein, dass Erzieherinnen und Erzieher erfassen können, wo ein Kind gerade in seiner Sprachentwicklung steht. Des Weiteren sollte angestrebt werden, dass sie registrieren, wenn ein Kind Signale aussendet, die darauf schließen lassen, dass seine sprachliche Entwicklung temporal oder strukturell abweicht. Je früher nämlich solche Hinweise aufgefangen werden, desto größer die Chance, betroffene Kinder wirksam in ihrer Sprachentwicklung zu unterstützen bzw. herauszufordern.

Sprachbildungsrelevante Professionalisierung/Qualifizierung

Die Ausbildung der Erzieherinnen und Erzieher orientiert sich immer an einem, nicht selten an mehreren (zum Teil widersprüchlichen) Professionsbildern. Internationale Forschungen belegen nun, dass die Entwicklung von Professionalität bzw. Expertise umso eher gelingt, je klarer die Professionalitätsvorstellungen sind, denen man sich im Verlauf der Ausbildung annähern will.

Allgemeine Hinweise, dass die berufliche Handlungskompetenz gestärkt werden soll, helfen da wenig weiter. Hier muss der Anschluss an internationale Entwicklungen gesucht werden. Dort werden die allgemeinen Ziele inzwischen durch sehr konkrete Bildungsstandards ergänzt oder ersetzt. So wird z.B. konkret genannt, was genau an Wissen, Können bzw. Haltungen hinzugewonnen werden soll. Dem wird im hier vorliegenden Curriculum entsprochen. Zentrale Elemente sind:

- *Haltungen*
 - Entwicklung einer positiven Grundhaltung zur prozessbegleitenden Beobachtung und Dokumentation der kindlichen Sprachkompetenzen.
 - Bereitschaft zur fachwissenschaftlich begründeten Unterstützung individueller kindlicher Sprachbildungsprozesse.
 - Bereitschaft zur Zusammenarbeit mit Eltern/Bezugspersonen.
 - Bereitschaft zur Selbstreflexion.

- *Fachwissen*
 - Kenntnisse über Sprachentwicklungsverläufe ein- und mehrsprachig aufwachsender Kinder.
 - grundlegendes Wissen über Wahrnehmung und Beobachtung.
 - differenziertes Wissen über die Sprachbereiche.
 - sprachdidaktisches Grundwissen.
 - Kenntnisse über gezielte Sprachlehrstrategien.

- *Können*
 - Einsatz von Beobachtungsverfahren.
 - Dokumentation und Auswertung von Beobachtungen.
 - theoretisch begründete Ableitung sprachbildender Angebote (Handlungsplanung), die sich an den Interessen und Kompetenzen des individuellen Kindes orientieren.

- Gestaltung sprachanregender Umgebung und sprachanregender Interaktionen.
- alltägliche Anwendung von Sprachlehrstrategien, z.B. kindliche Äußerung bestätigend aufgreifen, Dinge benennen, kindliche Äußerung weiterführen, korrekatives Feedback, eigene oder kindliche Handlungen sprachlich begleiten⁶.
- Zusammenarbeit mit Eltern/Bezugspersonen des Kindes zur Unterstützung der kindlichen Sprachbildungsprozesse.

Ein Schwerpunkt sollte auf der Frage liegen, ob bzw. wieweit die Studierenden die sozialkonstruktivistisch gestalteten Lehr-Lernarrangements vorfinden, die sie brauchen, um sich selbstbestimmt Wissen und Können aneignen zu können, das handlungs- bzw. berufsrelevant ist. Es ist also jeweils vor Ort zu klären, wieweit in den Fachschulen für Sozialpädagogik Lehr-Lernmöglichkeiten vorgehalten werden, die „situierte“ Wissens- und Könnensaneignung begünstigen, also Lernen anhand konkreter Situationen (Lernsituationen) und durch soziale Konstruktion (Expertengemeinschaften) erlauben.

Was dabei zu beachten ist, wird in verschiedenen instruktionalen Modellen expliziert. Dabei hat sich das Konzept „Kognitive Lehre“ als besonders geeignet erwiesen. Den Kern dieses Ansatzes bildet die Verwendung authentischer (Lern-) Aufgaben bzw. die folgende instruktionale Sequenz. Zu Beginn eines Lernprozesses gibt ein Experte ein Modell, wie authentische Aufgabenbearbeitung bzw. Problemlösung aussehen könnte. Hier kann u.a. auf professionell entwickelte, aber auch auf selbst angefertigte videografierte „Best practice-Modelle“ zurückgegriffen werden. Dabei kommt es darauf an, die Modelllösungen so transparent zu machen, dass sie von den Studierenden nachvollzogen bzw. nachgeahmt werden können (Kommentierung, Modellierung). Danach können die Studierenden eigene authentische Aufgaben bzw. Probleme angehen. Sie werden dabei von Experten unterstützt (Coaching bzw. Stützung/Herausforderung), so dass sie Anforderungen erledigen können, die ein wenig über ihrem eigentlichen Kompetenzniveau liegen. Die Unterstützung wird im Laufe des Lernprozesses immer weiter zurückgenommen, um die Eigenständigkeit der Lernenden zu erhöhen. Wichtig ist, über alle Handlungsschritte zu reflektieren, sei es zusammen mit einem Experten oder mit Mitlernenden. Dabei sollte nicht zuletzt der Auseinandersetzung mit Haltungen (Widerständen, Offenheit usw.) genügend Raum gegeben werden. Dieser didaktisch-methodische Ansatz differenziert also das Konzept der „Lernsituationen“ (Lernfeldorientierung) auf der Prozessebene weiter aus.

⁶ s. auch Fried, L. & Briedigkeit, E.: Sprachförderkompetenz: Selbst- und Teamqualifizierung für Erzieherinnen, Fachberatungen und Ausbilder. Berlin 2008.

3 Organisatorische Struktur

Die Aufbaubildungsgänge der Fachschulen setzen den Abschluss eines Fachschulbildungsganges voraus. Als Berechtigung zum Besuch des Aufbaubildungsganges Sprachbildung gilt auch der Nachweis eines erfolgreichen Abschlusses eines Bildungsganges der APO-BK, Anlage B, der zu einem Berufsabschluss nach Landesrecht führt, in Verbindung mit dem Nachweis mehrjähriger Berufspraxis.

Der Stundenumfang für die Studierenden beträgt 600 Unterrichtsstunden. Er umfasst Präsenzunterricht, Selbstlernphasen und Prüfungsphasen.

Studierenden können bis zu 120 Stunden auf den Stundenumfang des Aufbaubildungsganges Sprachbildung angerechnet werden, wenn sie im Rahmen ihrer Fachschulausbildung das Wahlfach zur Vertiefung „Sprache und Kommunikation“ belegt haben.

In allen Ausbildungsphasen sind die drei Elemente beruflicher Handlungskompetenz, Haltung, Wissen und Können in Beziehung zueinander zu setzen.

Diese sind in den Modulen im Einzelnen definiert.

4 Didaktische Konzeption

Handlungskompetenz

Die Entwicklung einer umfassenden Handlungskompetenz erfordert die Orientierung des Unterrichts an der Bearbeitung beruflicher Aufgaben. In diesem Zusammenhang wird mit Handlungsorientierung das didaktische und lernorganisatorische Konzept für die Gestaltung des Unterrichts bezeichnet. Der Unterricht soll die Studierenden zunehmend in die Lage versetzen, die Verantwortung für ihren Lern- und Entwicklungsprozess selbst zu übernehmen.

Handlungsorientierte Lernprozesse sind durch folgende Merkmale gekennzeichnet:

- Den Ausgangspunkt des Lernens bildet eine berufliche Aufgabe, die zum Handeln auffordert.
- Die Handlung knüpft an die Erfahrungen der Studierenden an.
- Die Handlung wird von den Studierenden selbständig geplant, durchgeführt, korrigiert und ausgewertet.
- Die Lernprozesse werden von sozialen und kooperativen Kommunikationsprozessen begleitet.
- Die Ergebnisse der Lernprozesse müssen hinsichtlich ihres Nutzens reflektiert werden.

Handlungsfelder

Handlungsfelder sind zusammengehörige Aufgabenkomplexe mit beruflichen sowie lebens- und gesellschaftsbedeutsamen Handlungssituationen, zu deren Bewältigung befähigt werden soll. Handlungsfelder sind mehrdimensional, indem sie berufliche, gesellschaftliche und individuelle Problemstellungen miteinander verknüpfen. Die Gewichtung der einzelnen Dimensionen kann dabei variieren.

Lernfelder

Lernfelder sind didaktisch begründete, schulisch aufbereitete Handlungsfelder. Sie fassen komplexe Aufgabenstellungen zusammen, deren unterrichtliche Bearbeitung in handlungsorientierten Lernsituationen erfolgt. Lernfelder sind Zielformulierungen im Sinne von Kompetenzbeschreibungen und durch inhaltliche Beiträge der Fächer ausgelegt. Die Konkretisierung der Lernfelder durch Lernsituationen wird in Bildungsgangkonferenzen geleistet.

Lernfelder sind mit Zeitrichtwerten versehen, ihnen sind Stunden der beteiligten Unterrichtsfächer zugeordnet.

Lernsituationen

Das Lernen in Lernfeldern wird über Lernsituationen organisiert und strukturiert. Lernsituationen sind didaktisch ausgewählte praxisrelevante Aufgaben. Sie werden durch die Bildungsgangkonferenz entwickelt und festgelegt. Die Bildungsgangkonferenz muss sicherstellen, dass durch die Gesamtheit der Lernsituationen die Intentionen des Lernfeldes insgesamt erfasst werden. Lernen an Lernsituationen ist handlungsorientiertes Lernen.

Module

Die Professionalisierung der Studierenden des Aufbaubildungsganges Sprachbildung erfordert die Orientierung an der Bearbeitung beruflicher Anforderungen.

Das Curriculum ist in Form von Modulen, die sich an den beruflichen Handlungsfeldern orientieren, strukturiert.

Unter einem Modul ist eine thematisch und zeitlich abgerundete und in sich geschlossene Studieneinheit zu verstehen, die zu einer auf das jeweilige Studienziel bezogenen Teilqualifikation führt. Mit der Gliederung des ganzheitlichen Angebotes des Aufbaubildungsganges „Sprachbildung“ in Module wird ergänzend die Möglichkeit geschaffen, die Lerngruppe um Teilnehmerinnen und Teilnehmer einzelner Module zu ergänzen.

In der curricularen Darstellung der Module wird zunächst das angestrebte Ziel aufgeführt, dann die fachlichen und überfachlichen Kompetenzen, die die Studierenden nach dem erfolgreichen Abschluss eines Moduls erworben haben sollen, bestimmt. Hierzu werden verbindliche Bildungsstandards formuliert. Es schließt sich eine Darstellung zu vermittelnder Inhalte an. Diese orientieren sich an den unter Kapitel 1 des Curriculums genannten Teilaspekten beruflicher Handlungskompetenz „Haltungen“, „Wissen“ und „Können“.

Die einzelnen Inhalte sind so umzusetzen, dass die Studierenden ihre Haltungen überprüfen bzw. entwickeln, aktuelle Wissens- und Könnensbestände erweitern sowie Lerntechniken und metakognitive Fähigkeiten erwerben können.

Abschlussarbeit / Projektarbeit

Die Abschlussprüfung wird als Projektarbeit durchgeführt. Die Projektarbeit wird auf dem Zeugnis unter Angabe des Themas mit einer Note ausgewiesen.

Die unterrichtliche Umsetzung erfolgt im letzten Ausbildungsabschnitt.

Die Projektarbeit liefert den lernorganisatorischen Rahmen, in dem, losgelöst von Zuordnungen zu Fächern oder Lernfeldern, erworbene Kompetenzen bei der Durchführung eines umfassenden berufsrelevanten Projektes angewandt und weiterentwickelt werden können.

Die Themen der Projekte können durch die Arbeitsgruppen selbst gewählt werden. Dabei stehen die Lehrenden beratend zur Seite, um zu gewährleisten, dass die Projekte sowohl realisierbar sind, als auch dem der Kompetenzentwicklung entsprechenden Anforderungsniveau gerecht werden. Die Gestaltung und der Verlauf des Arbeitsprozesses sind neben der Erstellung und Präsentation eines Arbeitsproduktes als Ergebnis der Projektarbeit anzusehen.

Die Lehrenden haben während der Umsetzung des Projektes die Aufgabe, durch ihre moderierende und beratende Unterstützung adäquate Rahmenbedingungen zu schaffen.

In der Projektarbeit werden die Leistungen der einzelnen Studierenden bewertet. Dabei sind sowohl prozess- als auch situationsorientierte Formen der Lernerfolgsüberprüfung vorzusehen.

Bildungsgangarbeit

Die zentrale didaktische Arbeit wird in den Bildungsgangkonferenzen geleistet. Hier finden die nach APO-BK notwendigen Festlegungen und Absprachen sowie die wesentlichen pädagogischen Beratungen und Abstimmungen zur Leistungsbewertung statt. Die Umsetzung der in den vorigen Abschnitten beschriebenen didaktischen Konzeption erfolgt in einer didaktischen Jahresplanung durch die Bildungsgangkonferenz.

Die Bildungsgangkonferenz hat im Rahmen der Umsetzung des Lehrplans folgende Aufgaben:

- Konkretisierung der Lernfelder durch die Lernsituationen, wobei zu beachten ist, dass die im Lehrplan enthaltenen Kompetenzbeschreibungen, Inhaltsangaben und Zeitrichtwerte verbindlich sind.
- Planung der Lernorganisation einschließlich Einbezug externer Kooperationspartner, außerschulischer Lernorte etc.
- Planung der Projektarbeit
- Leistungsbewertung
- Evaluation

Die genannten Aufgaben sind in der didaktischen Jahresplanung zu dokumentieren.

Möglichkeiten der Leistungsdokumentation

Zur Erfassung, Dokumentation, Reflexion und als möglicher Baustein für die Einordnung und den Vergleich von Lern- und Entwicklungsprozessen der Studierenden des Aufbaubildungsganges werden folgende Dokumentationsformen vorgeschlagen:

Lernkontrakte als Vereinbarung darüber, was erarbeitet und gelernt werden soll.

Sie ermöglichen, individuelle Lernziele zu verhandeln und selbstständiges Lernen in der Schule und der Praxis zu verbinden und zu stärken.

Lernkontrakte werden erstellt, indem über Vorgaben durch den Lehrer/die Lehrerin, über Ziele, die erreicht werden sollen, Inhalte, an denen gearbeitet werden soll, Zeiträume, innerhalb derer die Ziele verfolgt werden, Evaluationskriterien, die bei der Bewertung eine Rolle spielen, Ressourcen und Unterstützungsbedingungen, die zur Verfügung stehen und genutzt werden sollen, verhandelt wird und die Vereinbarungen schriftlich fixiert werden. So werden die Studierenden an die Ziele gebunden und organisieren ihre Lernprozesse individuell. Diese müssen allerdings mit den übergeordneten Unterrichtszielen vereinbar sein.

Durch die Reflexion individueller Lernziele und -prozesse sind Lernkontrakte besonders geeignet, den individuellen Lernfortschritt zu erfassen und zu reflektieren.

Lerntagebücher als individuelle Beschreibung und Reflexion der Lernvorgänge und als Grundlage für die Kommunikation darüber.

Für die Studierenden eignet sich das Lerntagebuch zur Reflexion des eigenen Lernprozesses. Dazu beantworten sie jeweils vorgegebene Fragen zu den Zielen, Inhalten und Metho-

den ihrer Arbeit, zu dem, was sie dabei erfahren, gelernt und empfunden haben und reflektieren und bewerten den Prozess und sein Ergebnis. Nach Absprache können Mitstudierende oder Lehrer ebenfalls etwas in die Tagebücher schreiben.

Das Portfolio (Beispielmappe) als Dokumentationsmittel von Lern- und Arbeitsprozessen und deren Ergebnissen.

Im Bildungsbereich bezeichnet Portfolio eine Zusammenstellung von Dokumenten, die einen individuellen Lernprozess beschreiben bzw. dokumentieren können. Sie dienen häufig dazu, Lernerfahrungen und -erfolge systematisch zu erfassen. Ein wesentliches Ziel der Portfolioarbeit ist die Erhöhung der (Selbst-) Reflexibilität der Beteiligten.

Ein Portfolio enthält in der Regel Pflichtteile, die mit dem Lehrenden abgesprochen werden (z.B. Angaben zur Informationsrecherche, Dokumentation der Arbeitswege und -ergebnisse) und Wahlteile, die der sehr persönlichen Ausformung unterliegen (z.B. Dokumentation individuell bedeutsamer Erfahrungen). In beiden Teilen wählen die Studierenden selbst Dokumente ihrer Arbeiten aus, die sie selbst für aussagekräftig im Hinblick auf ihren Lern- und Arbeitsprozess halten. Sie sollen Zeugnis geben über die Themen, mit denen sich die Studierenden auseinandergesetzt haben, über Lernwege, wichtige Arbeitsergebnisse und den Leistungsstand.

Es wird also nicht nur das Endprodukt dokumentiert, ebenso wichtig ist es, darzustellen, wie an den Produkten gearbeitet wurde und wie sie insgesamt entstanden sind. Die Darstellung der Arbeitsprozesse und Bedingungen sollte mit Hilfe von Leitfragen erfolgen.

Mögliche Leitfragen könnten sein:

- Was ist das Motiv, gerade diese Lernerfahrung zu dokumentieren?
- Was war das Lernziel?
- Warum hatte ich dieses Ziel?
- In welchen Schritten habe ich auf dieses Ziel hingearbeitet? (Was habe ich zuerst gemacht? Welche Fragen ergaben sich? Wie bin ich dann weiter vorgegangen? usw.)
- Was ist mir schon gut gelungen?
- Was ist noch nicht zufriedenstellend gelungen?
- Welche Dokumente eignen sich, um diesen Weg zu illustrieren?

Die Portfolios werden in regelmäßigen Abständen, mit schriftlichen Kommentaren der Lehrerinnen und Lehrer versehen und im Gespräch reflektiert. Es wird vorgeschlagen, Portfolios zu mindestens drei Modulen zu reflektieren, um den persönlichen Entwicklungsprozess der Studierenden erkennbar werden zu lassen und sie in der Ausbildung metakognitiver Strukturen zu unterstützen.

Rückmeldebögen als schriftliche Form der Lehrerrückmeldung zu den Lernprozessen und -ergebnissen.

Rückmeldebögen sind Blätter mit einer Reihe vorformulierter Kategorien.

Als mögliche Kategorien werden vorgeschlagen:

- Zielsetzung (z.B. Schwierigkeitsgrad)
- Inhaltliche Fundierung der Arbeit
- Gewählte Lernstrategie
- Gezeigte Lernkompetenzen
- Reflexionsvermögen
- Äußere Form der Dokumentation

Entlang dieser Kategorien können Lehrerinnen und Lehrer Kommentare zu den Arbeiten der Studierenden abgeben. Diese schriftlichen Rückmeldungen werden mit mündlichen verknüpft.

Die Studierenden enthalten so aussagekräftige Anhaltspunkte zu ihren Arbeiten und können entsprechende Schlussfolgerungen für ihre Weiterarbeit daraus ziehen.

5 Stundentafel

	Unterrichtsstunden
Sprachbereiche und Sprachentwicklung	80 - 100
Beobachtung, Dokumentation und Sprachstandserhebung	80 - 100
Didaktik und Methodik der Sprachbildung	170 - 190
Familien-/Elternarbeit	40 - 50
Konzeptentwicklung	40 - 50
Differenzierungsbereich	80 - 100
Projektarbeit	60
insgesamt	600

Alle Inhalte sind so auszuwählen, dass Kinder und Jugendliche, deren Erstsprache Deutsch sowie deren Erstsprache nicht Deutsch ist, in den Blick genommen werden!

6 Differenzierungsbereich

Nach der Verordnung über die Ausbildung und Prüfung in den Bildungsgängen des Berufskollegs vom 29. Juni 2003 (APO-BK), wird der Differenzierungsbereich im Rahmen der Anlagen E1 – E3 angeboten. Dieses Angebot ist von den Studierenden bis zu einem Gesamtstundenvolumen von 600 Unterrichtsstunden in Aufbaubildungsgängen verpflichtend wahrzunehmen. Die Fächer des Differenzierungsbereichs, die außerhalb des Gesamtstundenvolumens angeboten werden, unterliegen nicht den Bewertungsvorschriften.

7 Abschlussprüfung

Als Abschluss ist eine fächerübergreifende Projektarbeit im Umfang von 60 Stunden durchzuführen und im Rahmen eines Kolloquiums zu präsentieren. Thema und Note werden im Zeugnis ausgewiesen. Bei nicht ausreichenden Leistungen ist die Prüfung nicht bestanden. Sie kann innerhalb eines halben Jahres wiederholt werden.

8 Lernfelder / Module

8.1 Sprachbereiche und Sprachentwicklung

8.1.1 Ziel

Sprachbereiche und Sprachentwicklungsprozesse von Kindern und Jugendlichen mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache kennen und in Beziehung setzen können sowie die Bedeutung von Sprache im Kontext von Bildung einschätzen können.

8.1.2 Bildungsstandards

Die Studierenden

- verfügen über ein differenziertes Wissen bezüglich der Sprachbereiche: Sprachverständnis, Artikulation und Lautwahrnehmung (Phonetik und Phonologie), Wortschatz und Wortbedeutung (Lexikon und Semantik), Sprachmelodie (Prosodie), grammatikalische Regelbildung und Satzbau (Morphologie und Syntax), sprachliches Handeln (Pragmatik)⁷.
- können Theorien des (Zweit-)Spracherwerbs vergleichen und diskutieren.
- wissen um die Abhängigkeit der verschiedenen kindlichen Entwicklungsbereiche voneinander.
- können die Bedeutung des wertschätzenden Umgangs mit der Muttersprache argumentativ begründen.

8.1.3 Inhalte

Haltungen

Bereitschaft,

- sich mit aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen zum kindlichen (Zweit-) Spracherwerb auseinander zu setzen.
- andere Ich- und Wir-Identitäten zu achten und anzuerkennen.
- die identitätsstiftende Bedeutung der Muttersprache anzuerkennen.
- sich Vorurteilshaltungen entgegen zu stellen.

Wissen

- Normverläufe von Sprachentwicklung und mögliche Abweichungen.
- die verschiedenen Sprachbereiche und ihre Entwicklung.
- sprachbildungsrelevante Erkenntnisse der Entwicklungspsychologie.
- sprachbildungsrelevante Erkenntnisse der Bildungs- und Lernforschung.
- sprachbildungswirksame Faktoren (Familie, Peerinteraktionen, Stadtteil ...).
- Bildungsvereinbarung(en) und Schulfähigkeitsprofil.

⁷ vgl. Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen: Alltagsintegrierte Sprachbildung und Beobachtung im Elementarbereich - Grundlagen für Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf 2014, S. 7.

- verschiedene (Zweit-)Spracherwerbstheorien und mögliche Folgen eines beeinträchtigten Spracherwerbsprozesses.
- sprachliche Besonderheiten ausgewählter Fremdsprachen und ihre Bedeutung für den Erwerb des Deutschen.

Können

- altersspezifische Sprachentwicklungsschritte idealtypisch aufzeigen.
- sprachbildungsrelevante Erkenntnisse aus verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen miteinander in Beziehung setzen.

8.2 Beobachtung, Dokumentation und Sprachstandserhebung

8.2.1 Ziel

Sprachentwicklung von Kindern, deren Erstsprache Deutsch sowie deren Erstsprache nicht Deutsch ist, beobachten und dokumentieren (ggf. anhand von Testverfahren erfassen) und möglichen Unterstützungsbedarf daraus ableiten.

8.2.2 Bildungsstandards

Die Studierenden

- kennen mindestens die Beobachtungsverfahren *seldak*, *sismik*, *liseb* und *BaSiK* und können sie sachgerecht anwenden.
- können die sprachliche Entwicklung von Kindern möglichst objektiv beobachten und dokumentieren.
- können auf der Basis ihrer Beobachtungen und Dokumentationen den individuellen Entwicklungsstand hinsichtlich der wichtigsten Sprachentwicklungsbereiche bestimmen und individuellen Unterstützungsbedarf passgenau ermitteln.

8.2.3 Inhalte

Haltungen

Bereitschaft,

- Aufgeschlossenheit gegenüber Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren zu entwickeln.
- sich in Beobachtungsinstrumente differenziert einzuarbeiten.
- der eigenen subjektiven Wahrnehmung skeptisch gegenüberzutreten.

Wissen

- differenzierte Kenntnisse über die Beobachtungsverfahren *seldak*, *sismik*, *liseb* und *BaSiK*.
- überblickshafte Kenntnisse über weitere Sprachstandserfassungsinstrumente.
- subjektive Einflüsse auf die Beobachtung in Form von Wahrnehmungsfehlern.

Können

- Beobachtungsverfahren zielgerichtet und adressatenorientiert auswählen.
- Beobachtungen sachgerecht durchführen, dokumentieren, auswerten und interpretieren.
- Zusammenhang zwischen aussagekräftigen Beobachtungsergebnissen und spezifischen Fördermöglichkeiten herstellen.
- Beobachtungsergebnisse gegenüber Kolleginnen, Eltern, anderen Bildungseinrichtungen, Fachdiensten usw. kommunizieren.

8.3 Didaktik und Methodik der Sprachbildung

8.3.1 Ziel

Individuums-, geschlechter- und situationsgerechte Sprachbildungs- und -fördermaßnahmen diagnosegestützt planen, durchführen und in Bezug auf ihre Wirkung kritisch prüfen.

8.3.2 Bildungsstandards

Die Studierenden

- bewerten die Sprachbildungs- und -förderungsarbeit in ihrer eigenen Einrichtung kritisch.
- bewerten ihr eigene Sprachbildungs- und -förderungsarbeit kritisch.
- sind sich ihrer Sprachvorbildfunktion bewusst.
- sind sensibilisiert für alltägliche Sprachanlässe.
- verfügen über theoretische Kenntnisse gezielter Sprachbildungs- und -förderstrategien.
- interagieren sprachanregend mit den Kindern und Jugendlichen.
- können zu Interaktionen der Kinder und Jugendlichen untereinander anregen.
- können gezielte Sprachbildungs- und förderstrategien im Alltag anwenden.
- prüfen kriteriengeleitet den Erfolg ihrer sprachbildenden Aktivitäten.
- können Sprachbildungs- und -förderangebote adressatengerecht aus der Beobachtung ableiten.

8.3.3 Inhalte

Haltungen

Bereitschaft,

- kritische Distanz zum eigenen Sprachverhalten einzunehmen, es zu analysieren und ggf. unter Nutzung professioneller Möglichkeiten zu verbessern.
- die eigene Verantwortlichkeit als professionelle/r Begleiter/in im Sprachbildungsprozess von Kindern und Jugendlichen anzuerkennen.
- die eigene Sprachbildungskompetenz als eine Voraussetzung für sprachbezogene Bildungschancen der Kinder und Jugendlichen anzuerkennen.
- nonverbale Kommunikationswege akzeptieren und weiterentwickeln.
- an den Ressourcen der Kinder und Jugendlichen anzusetzen und Sprachbildung für alle Kinder als möglich und erforderlich zu betrachten.
- Begeisterung des Kindes für das Sprechen zu wecken.
- anzuerkennen, dass Kinder nur in für sie sinnhaften Situationen lernen.
- Möglichkeiten einer „ganzheitlichen“ Sprachbildung und -förderung zu nutzen (z.B. Zusammenhang Sprache und Bewegung, Sprache und Musik, Sprache und Kunst, Sprache und Naturwissenschaften).

- verschiedenste Ansatzpunkte für Sprachbildung zu beachten (z.B. Sprachbereiche wie Wortschatz und grammatikalische Regelbildung oder Sprachvarianten wie Dialekte).
- Erstsprache der Kinder und Jugendlichen zu respektieren.
- Literacy als wesentlichen Bestandteil der alltagsintegrierten Sprachbildung zu nutzen.

Wissen

- Kriterien sprachbildungs- und -förderungsrelevanter Arbeit.
- regionale und milieubedingte sprachliche Besonderheiten.
- Bedeutung der Interaktion der Kinder (Peerinteraktionen) untereinander für den Sprachbildungsprozess.
- Sprachbildungsanlässe im Alltag.
- Methoden zur Gestaltung von Sprachbildungsangeboten, z.B. Sprachlehrstrategien, sprachanregende Fragestellungen, Literacy.
- Verfahren zur Förderung spezifischer sprachlicher Fähigkeiten.

Können

- unterschiedliche Methoden und Instrumente zur Reflexion des eigenen Sprachverhaltens nutzen.
- kommunikative bzw. sprachliche Vorbildfunktion bewusst einsetzen.
- Sprachbildungsarbeit vor dem Hintergrund pädagogischer Konzepte und bindungstheoretischer Erkenntnisse durchführen.
- Sprachbildungsarbeit an den Bildungsvereinbarungen und dem Schulfähigkeitsprofil ausrichten.
- sprachbildungsrelevante Faktoren bei der Planung und Gestaltung der pädagogischen Angebote berücksichtigen.
- sprach-, kommunikationsanregende Umgebung schaffen (z.B. Rituale, räumliche Gestaltung).
- aus den vielfältigen Möglichkeiten zur Sprachbildung und -förderung diejenigen auswählen und zusammenstellen, die den individuellen bzw. situativen Anforderungen angemessen sind.
- Gesprächsthemen der Kinder und Jugendlichen wahrnehmen und zur Sprachbildung nutzen.
- Kinder und Jugendliche mit nichtdeutscher Erstsprache ihren besonderen Voraussetzungen und Bedürfnissen entsprechend unterstützen.
- mit Dichtung, Literatur, Musik, Kunst, Theater usw. für Sprache begeistern.
- für sprachaktivierende Momente sorgen, die das Interesse an Schrift und Schreiben wecken (z.B. Rollenspiele, Bilderbuchbetrachtungen, Erzählen, Vorlesen).
- Kriterien zur Beurteilung der eigenen Sprachbildungsarbeit entwickeln, begründen und anwenden.

8.4 Familien-/Elternarbeit

8.4.1 Ziel

Familien/Eltern adressatengerecht über Sprachbildungsarbeit informieren, sie in diese einbeziehen und sie in ihren häuslichen Sprachbildungsprozessen unterstützen.

8.4.2 Bildungsstandards

Die Studierenden

- kennen die Bedeutung der primären Bezugspersonen für die Sprachentwicklung der Kinder.
- können Familien/Eltern über die Sprachbildungsprozesse ihrer Kinder angemessen informieren (Elternberatung).
- können die sprachbildungsbezogene Zusammenarbeit mit Familien/Eltern unter Berücksichtigung derer Erwartungen und Bedarfe gestalten (Elternbildung).
- können Familien/Eltern an der einrichtungsinternen Konzeptionsentwicklung beteiligen (Elternpartizipation).
- können Familien/Eltern adressatengerecht in die Sprachbildungsarbeit einbinden (Elternpartizipation).
- unterstützen Familien/Eltern bei häuslichen Sprachbildungsprozessen (Elternberatung).

8.4.3 Inhalte

Haltungen

Bereitschaft,

- die eigene Haltung Eltern gegenüber zu reflektieren.
- unterschiedliche Lebenslagen und Wertehorizonte zu verstehen und zu reflektieren.
- unterschiedliche Erziehungsstile anzuerkennen und unterschiedliche Bildungsvorstellungen zu akzeptieren.
- Elternarbeit als Bestandteil von Sprachbildungsarbeit anzuerkennen.
- Interessen der Eltern und Interessen der Tageseinrichtung abzuwägen.
- zu akzeptieren, dass Eltern ihre Privatsphäre vor der pädagogischen Fachkraft schützen wollen.
- als kompetenter Ansprechpartner für Eltern zur Verfügung zu stehen.

Wissen

- Bedeutung der primären Bezugspersonen für den Sprachbildungsprozess.
- Bedeutung der Bildungspartnerschaft zwischen pädagogischer Institution und Elternhaus bezogen auf Sprachbildung.
- Diversität familialer Lebenslagen.
- Bedeutung von und Umgang mit Sprache und Schrift in verschiedenen Kulturen.
- dialogische Gesprächsführung und zielgruppenorientierte Beratung.

- sprachbildende Fördermöglichkeiten und Konzepte für Eltern.
- unterschiedliche Beteiligungsformen.

Können

- dialogisch und ressourcenorientiert Gespräche mit Eltern über die Sprachbildungsprozesse und -möglichkeiten ihrer Kinder führen.
- sprachbildungsbezogene Informationen für Eltern aufbereiten.
- Elternprogramme zur Unterstützung der kindlichen Sprachbildung durchführen.
- Eltern in die Ausgestaltung der Einrichtungskonzeption einbinden und ihre sprachbildungsbezogenen Erwartungen und Bedarfe berücksichtigen.
- Mehrsprachigkeitskompetenzen von Eltern zur Erweiterung des sprachbildenden Angebotes in der Einrichtung nutzen.
- Wertschätzung und Kritik in angemessener Weise zum Ausdruck bringen.

8.5 Konzeptentwicklung

8.5.1 Ziel:

Einrichtungsspezifisches (Teil-)Konzept zur Sprachbildung entwickeln, in das Gesamtkonzept implementieren und evaluieren

8.5.2 Bildungsstandards:

Die Studierenden

- überprüfen das Konzept ihrer jeweiligen Einrichtung hinsichtlich vorhandener Sprachbildungsanteile.
- entwickeln das u. U. vorhandene Teilkonzept auf der Basis der aktuellen wissenschaftlichen Diskussion weiter oder entwickeln ein entsprechendes (Teil-) Konzept auf der Basis der aktuellen wissenschaftlichen Diskussion.
- implementieren das (Teil-)Konzept fachgerecht in das bestehende Einrichtungskonzept.
- evaluieren die sich aus dem (Teil-)Konzept ergebende Sprachbildungsarbeit.

8.5.3 Inhalte

Haltungen

Bereitschaft,

- die Bedeutsamkeit eines Konzeptes für die professionelle pädagogische Arbeit anzuerkennen.
- die Relevanz von Konzepten in der pädagogischen Arbeit zu begründen.
- sich mit dem Konzept der jeweiligen Einrichtung kritisch auseinanderzusetzen.
- ein (Teil-)Konzept zur Sprachbildung fachlich fundiert (weiter) zu entwickeln.
- das Team der jeweiligen Einrichtung in diese Arbeit einzubeziehen.
- sich mit Widerständen konstruktiv auseinanderzusetzen.

Wissen

- Argumente für die Relevanz von Konzeptarbeit.
- Aufbau und Struktur eines Konzepts.
- Langfristige Ausrichtung des Konzeptes.
- mögliche Vorgehensweisen/Handlungsschritte der Konzeptentwicklung.
- Bedeutung von Zielformulierung, -legitimierung und -priorisierung.
- Bedeutung der rechtlichen, räumlichen, zeitlichen, personellen, monetären und sonstigen einrichtungs- und zielgruppenspezifischen Besonderheiten.
- Einbezug der Familie in das Konzept der sprachlichen Bildung.
- Methoden zur Ist- und Problemanalyse.
- Möglichkeiten der Dokumentation und Präsentation eines Konzepts.
- Evaluationsverfahren.
- Umgang mit Widerständen.

Können

- bestehende Konzepte fachlich fundiert analysieren.
- Bedarfe ermitteln.
- Methoden zur Ist- und Problemanalyse anwenden.
- identifizierte Probleme fachlich analysieren.
- operationalisierte Ziele formulieren.
- zielgruppen- und einrichtungsspezifisches Sprachbildungskonzept entwickeln, implementieren und evaluieren.
- im Team arbeiten.
- motivieren.
- Widerstände konstruktiv einbeziehen.

8.6 Differenzierungsbereich

Der Differenzierungsbereich bietet den Schulen die Möglichkeit, individuelle Themenschwerpunkte zu Teilgebieten der Sprachbildung anzubieten und damit die obligatorischen Module sinnvoll zu ergänzen. Das sechste Modul orientiert sich dabei am spezifischen Bedarf der Studierenden und an regionalen Besonderheiten. Es kann auch die Möglichkeit bieten, konkrete praktische Erfahrungen zu sammeln und zu reflektieren.

8.6.1 Ziel

Alltagsintegrierte Sprachbildungskennntnisse und -fähigkeiten in ausgewählten Themenkreisen exemplarisch vertiefen

8.6.2 Bildungsstandards

Die Studierenden

- erweitern und perfektionieren ihr sprachbildungsrelevantes Wissens- und Könnensrepertoire.
- erkennen mögliche Schwierigkeiten bei der Umsetzung Alltagsintegrierter Sprachbildungsprozesse und erarbeiten Lösungsvorschläge.
- erwerben Sicherheit und Motivation durch Vertiefung und Professionalisierung ihrer Kenntnisse und Fähigkeiten.

8.6.3 mögliche, der Vertiefung dienende Themenkreise

- Bewegung/Rhythmik im Rahmen der Sprachbildung.
- Musik im Rahmen der Sprachbildung.
- Kunst im Rahmen der Sprachbildung.
- Naturwissenschaften im Rahmen der Sprachbildung.
- Medien im Rahmen der Sprachbildung.
- Theaterspiel im Rahmen der Sprachbildung.
- Literacy als Teil der Sprachbildung.
- Unterstützte Kommunikation.
- Erstsprache – Fremdsprache.
- Vorlesen und freies Erzählen.
- Beeinträchtigungen der Sprachentwicklung.
- Präsentations- und Moderationstechniken.

Den Schulen steht es frei, über die hier genannten Themenkreise hinausgehende oder andere Schwerpunkte zu setzen.

Auf Grund der Vielfalt der möglichen Themen des Differenzierungsbereichs ist eine Darlegung der spezifischen Inhalte nicht möglich bzw. sinnvoll. Die Bildungsgangkonferenz legt diese Inhalte, differenziert nach Haltungen, Wissen und Können fest.

8.7 Projektarbeit

8.7.1 Ziel

Ein Projekt mit den Zielkindern planen, es sprachbildungsrelevant durchführen, dokumentieren, reflektieren und präsentieren

8.7.2 Bildungsstandards

Die Studierenden

- leiten aus Beobachtungen Sprachbildungsbedarf von Zielkindern ab.
- planen mit diesen ein Projekt und führen in dessen Rahmen beobachtungsgestützte Sprachbildung durch.
- dokumentieren vorgabengemäß den Projektverlauf und die -ergebnisse unter sprachbildungsrelevanten Aspekten.
- sind in der Lage, die durchgeführten Projekteinheiten hinsichtlich der von ihnen jeweils beobachteten und dokumentierten Sprachbildungsbedarfe zu reflektieren.
- stellen ihre Sprachbildungserfahrungen und -ergebnisse angemessen und zielgruppengerecht vor.

8.7.3 Inhalte

Haltungen

Bereitschaft,

- die individuellen Bedarfe und Interessen des Zielkinds bzw. der Zielkinder zur Grundlage der Planung zu machen.
- sich mit den Sprachbildungsanteilen des durchgeführten Projekts kritisch auseinanderzusetzen.
- den eigenen Lernfortschritt hinsichtlich unterschiedlicher Aspekte der Sprachbildung mit Hilfe vorgegebener Kriterien selbst zu evaluieren (z.B. Sprachvorbildfunktion, Sprachdiagnosekompetenz).
- das Projekt unter besonderer Berücksichtigung der Sprachbildungsanteile (teil-) öffentlich vorzustellen und Erfahrungen auszutauschen.

Wissen

- Aufbau und Struktur einer Projektarbeit.
- Prinzipien und Regeln des Zeitmanagements.
- didaktisch-methodische Aspekte der Projektarbeit.
- unterschiedliche Evaluationsmethoden.
- verschiedene Präsentationsformen.

Können

- Projektthema gemeinsam mit den Kindern entwickeln.
- Besonderheiten der Einrichtung und des Umfeldes berücksichtigen (Situationsanalyse).
- Projektthema gemäß den Vorgaben formulieren.

- konkreten Projektplan unter Einbezug der Kinder entwickeln.
- Projekteinheiten sprachbildungsrelevant gestalten.
- Verlauf angemessen und nachvollziehbar dokumentieren.
- methodische Alternativen prüfen und gegebenenfalls die Sprachbildungsanteile der Projektarbeit modifizieren.
- sprachbildungsrelevante Projektergebnisse adressatenbezogen präsentieren.