



Wer ist meist unsichtbar,
überwindet alle Grenzen
und trägt das gesamte
Wissen der Welt?

**Sprache —
die stärkste
Superheldin
von allen**

INHALTSVERZEICHNIS

Neues aus den Verbänden // Seite 3

Im Fokus // Seite 4

Interview // Seite 10

Konzepte aus der Praxis // Seite 11

Neues aus den Verbänden // Seite 15

Evaluation // Seite 28

Entwicklungsprojekte // Seite 32

Begleitforschung // Seite 35

BiSS-Glossar // Seite 39

Termine 2017 // Seite 43

Impressum // Seite 43

BiSS ist eine Initiative von:



LIEBE LESERIN, LIEBER LESER,

ja, die Sprache ist eine Superheldin! Trotzdem gerät manchmal in Vergessenheit, wie wichtig Sprache ist und was sie alles zu leisten vermag. Wir hoffen, dass Ihnen und den Kindern und Jugendlichen die Poster, die wir Ihnen vor einigen Wochen zugeschickt haben, gefallen haben (die weiterführenden Schulen erhielten übrigens das nebenstehende Motiv) – und dass Sie über „die Sprache“ ins Gespräch gekommen sind.

Gute Gespräche wünschen wir Ihnen auch auf der diesjährigen Jahrestagung, zu der das vorliegende BiSS-Journal erscheint. Das Thema der Tagung, „Veränderungen in Kita und Schule nachhaltig gestalten“, stellen wir auch in diesem Heft in den Mittelpunkt. Der Beitrag „Im Fokus“ zeigt, warum Veränderungen überhaupt notwendig sind, wie Schulen und Kitas daran wachsen können und was das mit Sprachbildung und den BiSS-Verbänden zu tun hat. Außerdem haben wir einen Experten zu diesem Thema befragt. Bernhard Kalicki erklärt, wie es gelingen kann, Sprachbildungskonzepte nachhaltig in den Kitas zu verankern.

Wer auf jeden Fall enorm zum Gelingen beitragen kann? Natürlich die Sprache. In diesem Sinne: Nutzen Sie die Superheldin und die Flatrate!

IHR TEAM DES BISS-TRÄGERKONSORTIUMS

B i S S
Bildung durch
Sprache und Schrift

**Mit der Sprache
hast Du eine
lebenslange
Flatrate
für fast alles.**

Bildung durch Sprache und Schrift (BiSS) ist eine gemeinsame Initiative des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBWF), des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) sowie der Kultusministerkonferenz (KMK) und der Konferenz der Jugend- und Familienminister (JFMK) der Länder zur Verbesserung der Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung.

Eine Initiative von:

www.biss-sprachbildung.de

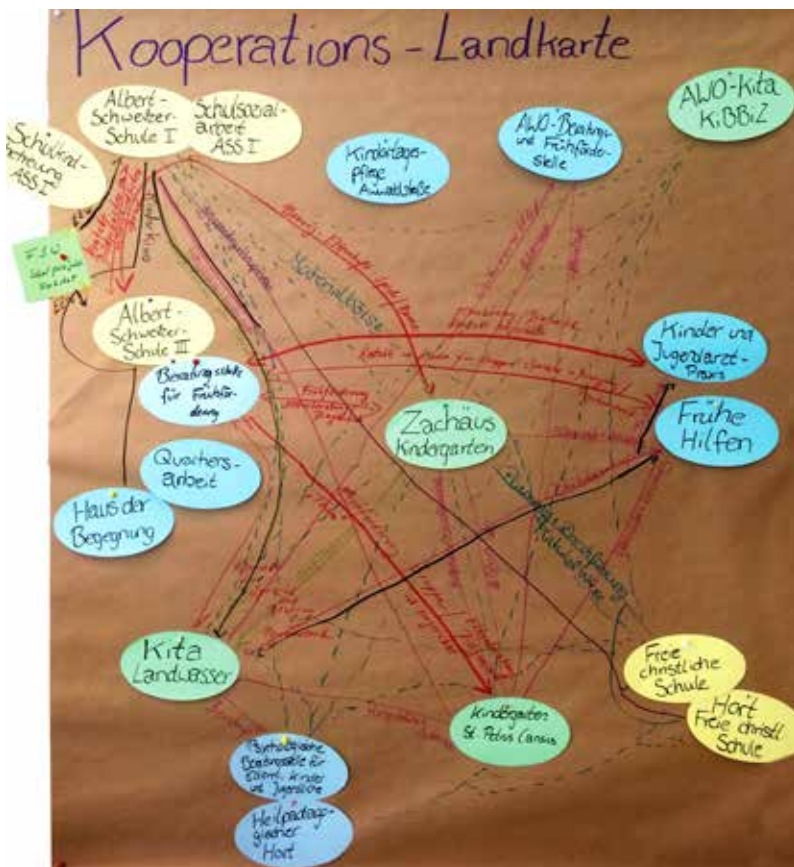
Neues aus den Verbänden

DURCHGÄNGIGE SPRACHBILDUNG IN FREIBURG

BISS HEISST ZWEI NEUE VERBÜNDE WILLKOMMEN

Seit diesem Sommer gibt es in BiSS zwei Neuzugänge: In 18 Kitas und Schulen der Verbände „Durchgängige Sprachbildung in Freiburg-Landwasser und Freiburg-Zähringen“ wird am Übergang vom Elementar- zum Primarbereich gearbeitet. Die beiden Verbände gehen aus den Modellverbänden Landwasser und Zähringen hervor, in denen bereits an der Umsetzung von Konzepten zum übersichtlicheren und besser abgestimmten Übergang von der Kita in die Schule gearbeitet wurde. Diese sollen nun im Rahmen des BiSS-Programms weiterentwickelt und umgesetzt werden.

„Wir haben in den Modellverbänden schon viel erreicht“, sagt die Verbundkoordinatorin Linda Steger. „Uns ist aber auch klar geworden, dass die Idee der durchgängigen Sprachbildung und die entsprechenden Fachkenntnisse noch nicht bei allen Teammitgliedern in den Kitas und Schulen angekommen sind. Mit BiSS haben wir die Möglichkeit, daran systematisch weiterzuarbeiten.“ Den Schwerpunkt ihrer Arbeit haben die Freiburger Verbände deshalb darauf gesetzt, ein abgestimmtes Sprachbildungskonzept und damit verbundene Methoden und Instrumente zu entwickeln. Darüber hinaus wollen sie sich der abgestimmten Sprachdiagnostik und der systematischen Sprachbeobachtung im Kita- und Schulalltag widmen. Auch an der Diagnose und Förderung durch dialogisches Lesen, des Leseverständnisses und der Leseflüssigkeit wollen sie arbeiten.



Bestehende Vernetzungen und neue Schnittstellen zeigt die Kooperationslandkarte, die bei einer gemeinsamen Veranstaltung der Verbände entstand.

LERNENDE INSTITUTION IN BISS – PROZESSBEGLEITUNG IN NETZWERKEN

Komm! ins Offene, Freund! zwar glänzt ein Weniges heute
Nur herunter und eng schließet der Himmel uns ein
Weder die Berge sind noch aufgegangen des Waldes
Gipfel nach Wunsch und leer ruht von Gesange die Luft
Trüb ist's heut, es schlummern die Gäng und die Gassen und fast will
Mir es scheinen, es sei, als in der bleiernen Zeit.
Dennoch gellinget der Wunsch, Rechtglaubige zweifeln an einer
Stunde nicht und der Lust bleibe geweiht der Tag.
Denn nicht wenig erfreut, was wir vom Himmel gewonnen,
Wenn er's weigert und doch gönnet den Kindern zuletzt.
Nur daß solcher Reden und auch der Schritt und der Mühe
Wert der Gewinn und ganz wahr das Ergötzliche sei.
Darum hoff ich sogar, es werde, wenn das Gewünschte
Wir beginnen und erst unsere Zunge gelöst,
Und gefunden das Wort, und aufgegangen das Herz ist,
Und von trunkener Stirn' höher Besinnen entspringt,
Mit der unsern zugleich des Himmels Blüte beginnen,
Und dem offenen Blick offen der Leuchtende sein.

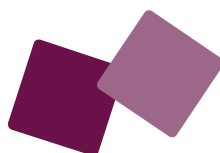
...

(Friedrich Hölderlin, Der Gang aufs Land)

Was heißt eigentlich „Lernende Institution“? Friedrich Hölderlin kannte den Begriff noch nicht, aber vielleicht hat er etwas geahnt? Fragen wir weiter: Handelt es sich nicht um einen Widerspruch in sich selbst? Denn warum sollten Institutionen lernen und sich verändern – sollen sie nicht eher für Stabilität sorgen? Und warum spielt dieses Thema im Kontext sprachlicher Bildung eine besondere Rolle? In den Schulen ist das Thema Sprache in verschiedenen Unterrichtsfächern und als Medium des Lernens präsent, in den Kitas ist sprachliche Bildung inzwischen konzeptionell in den Alltag integriert. Außerdem kennen wir seit einigen Jahren auch die Herausforderungen der durchgängigen sprachlichen Bildung und der Bildungssprache im Besonderen. Muss das alles nicht einfach nur umgesetzt werden – also warum sollen Kitas und Schulen lernen?

Doch gönnet den Kindern zuletzt –
das Ziel der Verbesserung

Solche Fragen sind schon richtig und wichtig, sodass es sinnvoll ist, einige grundlegende Überlegungen anzustellen. Betrachten wir die Institutionen: Sie haben die Funktion, Strukturen zu schaffen und auf diese Weise Orientierung und Handlungssicherheit zu geben. Institutionen im Bildungswesen tragen dazu bei, dass Zugänge zur Bildung sichergestellt und damit einhergehende Chancen für die Gestaltung des eigenen Lebens langfristig und möglichst unabhängig von den Entscheidungen Einzelner gewährleistet werden. Die Sicherung solcher Aufgaben durch die Ausbildung von Strukturen, Hierarchien, Regeln und Handlungs-routinen – das charakterisiert Institutionen – kann aber mitunter auch zu einem Hindernis für Lernprozesse werden. Insbesondere im Kontext sprachlicher Bildung wird seit einigen Jahren diskutiert, inwieweit z. B. die mangelnde Berücksichtigung des Aufbaus von Bildungssprache und Fachsprachen zu einer Benachteiligung von Schülerinnen



und Schülern führt, die diese sprachlichen Kompetenzen nicht aus dem Elternhaus mitbringen. Die sprachlichen Unterschiede zeigen sich bereits in der Kita, etwa im Gespräch zu Naturphänomenen oder Technik- und Gesellschaftsthemen.

Vielen Expertinnen und Experten in Praxis und Wissenschaft gilt eine sprachensible Bearbeitung fachlicher Gegenstände als wichtiger Baustein zur Verbesserung nicht nur der sprachlichen Kompetenzen, sondern eben auch des Bildungserfolgs von denjenigen Kindern und Jugendlichen, die dabei Unterstützung benötigen. An diesen Herausforderungen der sprachlichen Bildung wird deutlich, dass die Umsetzung und Erprobung neuer pädagogischer Konzepte nicht einfach nur Reparaturen darstellen, sondern Veränderungen der Institutionen benötigen. Bildungseinrichtungen müssen also lernen, wenn sie nicht veralten wollen.

Zum Leben aber gehört es, was wir wollen –
Argumente für den Wandel durch Lernen

Ein wesentliches Argument, als Institution zu lernen, ist also, das *besser zu machen*, für das man zuständig ist – in unserem Fall sprachliche Bildungsprozesse. Zweites Argument ist der gesellschaftliche Wandel: Bildungsinstitutionen kommen nicht umhin, auf *gesellschaftliche Prozesse* zu reagieren. Dazu zählen die Auseinandersetzung mit Bildungsmisserfolgen, die sich auf gesellschaftliche Lagen zurückführen lassen ebenso wie die Aufgabe, sich auf eine sich verändernde Welt einzustellen – wie beispielsweise die verstärkt auftretende Mehrsprachigkeit von Kindern und Jugendlichen, Lehrkräften sowie Erzieherinnen und Erziehern. Hinzu kommt als drittes Argument, dass in einer *Wissensgesellschaft* durch die Zunahme und Dynamisierung von Wissen die Phasen, in denen ein pädagogisches Konzept als richtig oder eine Methode als angemessen gilt, zunehmend kürzer werden. Der Begriff der lernenden Institution ist also nur verständlich, wenn man die gesellschaftlichen Entwicklungen mit ihren immer kürzeren Rhythmen der Revision des jeweils aktuellen Wissens berücksichtigt.

Auf diese Weise verändern sich nicht nur die Bedingungen, sondern verschieben sich auch die Ziele pädagogischer Arbeit und somit auch der sprachlichen Bildung: Passen bestehende Strukturen nicht mehr zu den Anforderungen des Alltags, dann erscheinen die etablierten institutionellen Routinen als störend. Neu gesetzte Ziele zu erreichen kann durch bestehende Strukturen und Regelungen unter veränderten Bedingungen erschwert oder sogar verhindert werden. Damit ist der Zeitpunkt markiert, an dem ein

Lernen von Institutionen einsetzen sollte. Werden durch den Abgleich des eigenen Praxishandelns mit gesellschaftlichen Rahmenbedingungen sowie neuen pädagogischen Ansprüchen solche Passungsmängel erkennbar, so ist die Voraussetzung für Veränderungsprozesse in Bildungsinstitutionen gegeben.

Komm! ins Offene, Freund! –
BiSS als Innovation

Mit Programmen wie „Bildung durch Sprache und Schrift“ öffnet die Bildungspolitik ein Versuchsfeld im Rahmen des bestehenden Bildungssystems, das es erlaubt, neue Wege im Bereich der sprachlichen Bildung zu erproben und zu erweitern. So lässt sich ausloten, welche Innovationen brauchbar sind. Dem Programm ging die Einsicht voraus, dass die Bildungschancen gerade von Kindern und Jugendlichen aus bildungsbenachteiligten Familien verbessert werden müssen und dass dabei u.a. ein Fokus auf ihre sprachliche Bildung zu richten sei. Die Etablierung eines



■ Elementarbereich
■ Primarbereich
■ Sekundarbereich

Im BiSS-Programm wird die sprachliche Bildungsarbeit in Verbänden organisiert und setzt damit stark auf die Vernetzung der einzelnen Institutionen.

Programms ermöglicht es den beteiligten Institutionen – seien es Schulen oder Kindertageseinrichtungen – etwas Neues auszuprobieren, das sich an anderer Stelle als erfolgreich erwiesen hat, oder auch begonnene Innovationen zu vertiefen und auszubauen. Die Kernidee ist also, Schulen und Kitas zu involvieren, die bereit sind, ein solches Innovationsfeld in ihrer Einrichtung zu eröffnen.

BiSS ist in seiner Konzeption Ausdruck einer solchen öffnenden Bewegung. Die Organisationsform der sprachlichen Bildungsarbeit in Verbänden setzt auf die Vernetzung der einzelnen Institutionen. Sie eröffnet einen neuen gemeinsamen Raum zur Erprobung, der allerdings erst einmal ausgestaltet werden muss. Eine solche Öffnung ist somit immer auch ein Wagnis. Dabei ist weniger die Innovation an sich so sehr das zu wagende Neue, als der Prozess des Eindringens des Neuen in das Bestehende: den Wandel, den die neuen Erfahrungen und Einsichten in die vorhandenen Strukturen und Routinen hineinragen und durch den sie sich verändern.

Denn alt ist die Sitte, und es schauen so oft lächelnd die Götter auf uns –

Lernen und Autonomie

Im Bildungssystem der Bundesrepublik ist die Einsicht in die Notwendigkeit, neue Wege in Kontexten von Erziehung und Bildung zu beschreiten, nicht ganz unbekannt. Länderübergreifende Initiativen, in denen innovative Ideen zu aktuellen Problemen in der Bildungslandschaft erprobt werden, gibt es seit den 1970er Jahren. In dieser Tradition steht auch BiSS. Eine weitere wichtige Entwicklung ist unter dem Stichwort der Autonomisierung (autonome Schulen) ab den 1990er Jahren in Gang gekommen. Aus der Einsicht in die gewachsene Unbeweglichkeit des Bildungswesens und seiner Unfähigkeit, in einem angemessenen Zeitraum auf gesellschaftliche Prozesse zu reagieren, entstand die Idee, dass Entscheidungsspielräume dort vergrößert werden müssten, wo Bildung stattfindet: in der Praxis selbst. Das bedeutete, die Steuerung von der Bildungsadministration in Teilen auf die Praxis zu verlagern. Das bedeutete für die Praxisinstitutionen aber auch, Entscheidungen zu treffen und den gewonnenen Freiraum zu gestalten. So galt und gilt es, das eigene Tun in einem Profil darzustellen und ein Leitbild aufzuschreiben, das der Öffentlichkeit und vor allem den Eltern präsentiert werden kann. Dazu müssen Ziele formuliert und Wege dargelegt werden, wie diese Ziele erreicht werden sollen. Weiterhin ist darzustellen, wie miteinander umgegangen und nach außen wie nach innen kommuniziert wird. Autonomie ist also immer eine Herausforderung: Sie zu erhalten ist schön, sie zu gestalten ist an-

strengend. Die Institution steht vor der Herausforderung, sich neu zu positionieren und selbst zu lernen.

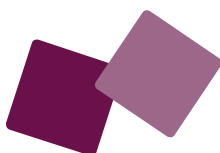
In Anbetracht dieser Entwicklungen in den letzten Jahrzehnten lässt sich unschwer erkennen, dass auch staatlich garantierte Bildungsinstitutionen längst dabei sind, ihre Weiterentwicklung nicht als ein simples Umsetzen von Vorgaben durch Aufsichtsbehörden, Ministerien und Lehrplankommissionen zu sehen, sondern als eigene Gestaltungsaufgabe. Viele sprechen inzwischen wie selbstverständlich von Schul- und Unterrichtsentwicklung, Qualitätsmanagement u. a. m., was nichts anderes zum Ausdruck bringt, als dass sie dem gesellschaftlichen Wandel konstruktiv begegnen und ihn – bei aller auch notwendigen Kritik an Fehlentwicklungen – selbst gestalten wollen.

Von selbst bildsamen Gästen erklärt – organisationales Lernen

Die bewusst initiierte Entwicklung von Bildungsinstitutionen zielt darauf ab, dass diese ihr Potenzial als lernende Organisationen entfalten können. Lernen wird zumeist auf Individuen bezogen, das organisationale Lernen fokussiert hingegen Prozesse, die über individuelle Entwicklungen hinausreichen, aber individuelles Lernen einschließen und auch brauchen. Organisationales Lernen zielt demnach auf den Erwerb, Aufbau, Einbau und den Umbau von Wissen durch und in Organisationen. Es treibt die Wissensentwicklung der jeweiligen Institution an und hält sie in Bewegung.

Der in diesem Zusammenhang populäre Ausdruck der „Lernenden Organisation“ wurde vom US-amerikanischen Organisationsentwickler Peter Senge in den 1990er Jahren bekannt gemacht. Die in seinem Konzept enthaltenen Überlegungen zu organisationalem Lernen finden sich bereits früher bei anderen Autorinnen und Autoren. Nach Chris Argyris und Donald Schön (1978) ergibt sich organisationales Lernen aus der Analyse des Geschehens in einer Organisation durch die Personen, die in diesen Institutionen tätig sind. Aber erst wenn sich daraus gewonnene Einsichten zu Prozessen und Abläufen in inneren Bildern der Beteiligten niederschlagen und auch äußerlich Gestalt annehmen, ist das Lernen organisational geworden.

Überlegungen, die unter den Bezeichnungen der lernenden Organisation oder des organisationalen Lernens firmieren, sind seitdem auch auf Bildungseinrichtungen angewendet worden und finden in unterschiedlicher Schwerpunktsetzung und Adaption Berücksichtigung. Donald Schön (1983) hat den Ausdruck des „reflective practitioners“, geprägt, der



inzwischen auch in curriculare Entwicklungen im Bildungswesen eingegangen ist. Dieser zielt auf die Entwicklung des eigenen Arbeitsfeldes als Aufgabe der Praxis selbst und justiert die professionelle Rolle von Erzieherinnen und Erziehern sowie Lehrerinnen und Lehrern neu, indem sie in ein reflexives Verhältnis zum eigenen Tun eintreten. Im Kontext der sprachlichen Bildung ist dieses Konzept als theoretische Grundlage für ein internationales Curriculum zur Bildungssprache verwendet worden: „Inclusive Academic Language Teaching“ (IALT).

Wo den Gästen das Haus baut der verständige Wirt –

Organisationsentwicklung im Bildungswesen

In der Pädagogik wurden Ansätze der Organisationsentwicklung im Sinne des organisationalen Lernens verstärkt ab den 1980er Jahren aufgegriffen. In Abgrenzung zu einem bis in die 1970er Jahre bestehenden Verständnis von Entwicklung von Bildungsinstitutionen als weitgehend von außen und durch Ministerien und Behörden gesteuerte Top-down-Maßnahmen wurde – wie bereits genannt – der Fokus vom Bildungssystem zunehmend auf die einzelnen Einrichtungen als Orte der Veränderung verschoben. Maßnahmen zur Entwicklung von Schulen z. B. werden seitdem stärker von den einzelnen Schulen und ihren Akteurinnen und Akteuren aus gedacht. Unter dem Stichwort „selbstständige Schule“ zeigt sich dieser Prozess u. a. in den veränderten Rollenerwartungen an die Schulleitung, die Arbeit, an individuellen Schulprofilen sowie Maßnahmen einer entsprechenden Personalsuche. In einer solchen selbstständigen Schulentwicklung erscheint inhaltliche Flexibilität für Entwicklungsprozesse als Potenzial. Schulen sind herausgefordert, im Austausch zwischen internen und externen Systemzusammenhängen gemeinsam die Inhalte der organisationalen Lernprozesse ihrer Einrichtung zu entwickeln und zu gestalten.

Nach dem Drei-Wege-Modell zur Schulentwicklung von Hans-Günther Rolff (2013) kann sich eine Schule – wie auch jede andere Bildungseinrichtung – über die Organisations-, über die Personalentwicklung oder über die Entwicklung der sozialen Praxis verändern. Pädagogischen Einrichtungen stehen demnach verschiedene Möglichkeiten offen, ihren pädagogischen Alltag zu entwickeln. In der Regel geschieht ein bewusster Wandel nicht in allen drei Bereichen gleichzeitig, sondern nimmt, ausgehend von einem Feld, im Weiteren Einfluss auf die beiden anderen Bereiche. In der Elementarpädagogik, im Bereich des non-formalen Lernens sowie der Erwachsenenbildung werden solche Entwicklungen – häufig unter dem Stichwort Qualitätsentwick-

lung – in Gang gesetzt und stellen inzwischen ein eigenständiges Praxis- und Forschungsfeld dar.

Aber kommen doch auch der seegenbringenden Schwalben immer einige noch –

Organisationsentwicklung, Heterogenität und Mehrsprachigkeit

Das Ziel einer bewussten Entwicklung der einzelnen Schule bzw. Kita besteht in der Behebung von Passungsproblemen von Strukturen und Routinen, die sich aufgrund einer veränderten Wirklichkeit überlebt haben. Ein inzwischen ausgebauter thematischer Schwerpunkt strukturierter organisationaler Lernprozesse von Bildungseinrichtungen ist der Themenkomplex Migration und Heterogenität. Unter Bezeichnungen wie interkulturelle bzw. migrationssensible Schulentwicklung oder auch interkulturelle Öffnung gefasst, finden sich solche Überlegungen in so gut wie allen Einrichtungen des Bildungswesens. Interkulturelle Öffnung lässt sich definieren als „bewusst gestalteter Prozess, der (selbst-)reflexive Lern- und Veränderungsprozesse von und zwischen unterschiedlichen Menschen, Lebensweisen und Organisationsformen ermöglicht, wodurch Zugangsbarrieren und Abgrenzungsmechanismen in den zu öffnenden Organisationen abgebaut werden und Anerkennung ermöglicht wird“ (Schröder 2007, S. 83). Die Definition bleibt inhaltlich offen und verweist also auf die einzelnen Einrichtungen als Orte, an denen ein solcher Prozess ausgestaltet und umgesetzt wird.

Inzwischen hat sich auch die „sprachensible Schulentwicklung“ als ein Feld herausgebildet, das das Thema Sprache als zentrales Element einer interkulturellen Schulentwicklung stark macht. Ein Beispiel ist das gleichnamige Projekt des Landes Nordrhein-Westfalen und der Stiftung Mercator, in dem seit 2013 33 Schulen im Raum Duisburg als Netzwerk zusammenarbeiten, um das Themenfeld Bildungssprache, Schulerfolg und durchgängige sprachliche Bildung als Element einer *diversitätsbewussten Schule* zu entwickeln und auf Dauer im System zu verankern. Dieses Projekt leitet die Überzeugung, dass die Entwicklung einzelner Schulen als Aufgabe der Schulen selbst gesehen wird, aber dass die Erfüllung einer solchen Aufgabe eine Unterstützungsstruktur braucht. Dazu gehört zum einen, dass Institutionen, die am selben Thema arbeiten, sich austauschen und kooperieren, und zum anderen, dass sie von externen Partnerinstitutionen mit anders gelagerten Expertisen im gemeinsamen Themenfeld beraten und begleitet werden. Entwicklungsprozesse brauchen also Netzwerke mit eher losen Strukturen und flacheren Hierarchien, die eine größere Beweglichkeit aller Beteiligten ermöglichen.

Es ist unverkennbar, dass die BiSS-Strukturen mit Verbänden und institutionellen Kooperationen im Trend der Zeit liegen.

Deshalb wollen wir heute' wünschend den Hügel hinauf – lernende Institutionen in BiSS

Die Frage nach konkreten Maßnahmen und Instrumenten zur Gestaltung und Begleitung von Lernprozessen in Organisationen des Bildungswesens steht im Zentrum des BiSS-Themenclusters „Lernende Institution“. Denn für die insgesamt 104 bundesweit tätigen BiSS-Verbände spielt neben der jeweiligen inhaltlichen Schwerpunktsetzung die Gestaltung organisationaler Veränderungsprozesse eine entscheidende Rolle. Als lernende Organisationen befinden sich die in den Verbänden zusammengeschlossenen Einrichtungen in Prozessen der reflektierenden Auseinandersetzung und Weiterentwicklung des eigenen Tuns, wobei viele mit externen Partnern, etwa mit Hochschulen zusammenarbeiten.

Der Austausch zwischen Praktikerinnen und Praktikern, politisch und administrativ Verantwortlichen sowie mit Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern eröffnet neue Impulse und bietet zudem das Potenzial, Elemente einer externen Prozessbegleitung zur Weiterentwicklung pädagogischer Einrichtungen umzusetzen. Man könnte bei BiSS mit Blick auf die vielen Verbände, die in der Begleitung ihrer Entwicklung direkt mit benachbarten Hochschulen kooperieren, von einer *Prozessbegleitung im Netzwerk* sprechen. Das heißt: Akteurinnen und Akteure aus unterschiedlichen Feldern und mit unterschiedlichen Expertisen arbeiten zu einem Thema zusammen, indem sie gleichberechtigt ihre jeweiligen Perspektiven einbringen, sich austauschen und beraten. Dabei entsteht gerade aus der Pluralität der Perspektiven im Prozess der Begleitung ein immer feiner und genauer fokussierender analytischer Blick, dessen Ergebnis nicht einfach nur einen Einblick in das Funktionieren der Praxis, sondern auch Orientierungen für die Justierung bzw. Neuausrichtung des pädagogischen Handelns bietet.

Aber wie gestaltet sich das organisationale Lernen in den beteiligten Einrichtungen konkret? Wie lassen sich neue Maßnahmen und Methoden in bestehenden Strukturen implementieren und im Erfolgsfall dauerhaft verankern? Und wo liegen die Schwierigkeiten im Rahmen einer kooperativen Organisationsentwicklung im Bildungswesen? Für die erste Frage liegen bereits Erfahrungen aus einer Prozessbegleitung von sechs Verbänden vor. Für BiSS bestand die erste Herausforderung vor Ort in der alles anderen als

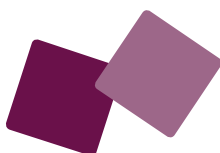
trivialen Frage, wie man sich überhaupt als Verbund finden und organisieren wollte. Selbst Kitas und Schulen, die bereits Kooperationsstrukturen aufgebaut hatten, sahen sich vor der Herausforderung, diese im Hinblick auf die anstehende Erprobung sprachlicher Bildungsmaßnahmen und -methoden neu abzustecken. In der genannten Prozessuntersuchung ließen sich bisher drei Typen der Entwicklung der Verbundarbeit erkennen:

- » *Prozesstyp Vorreiter*: Ein Konzept wird zunächst in einer der beteiligten Schulen bzw. Kitas in der Rolle des sogenannten Vorreiters erprobt und anschließend auf die anderen Mitglieder des Verbunds übertragen.
- » *Prozesstyp gemeinsame Implementierung*: Alle beteiligten Einrichtungen des Verbunds beginnen gleichzeitig mit der Umsetzung eines Konzepts, tauschen sich in der Entwicklungs- und Erprobungsphase aus und beraten sich wechselseitig.
- » *Prozesstyp parallele Implementierung*: Einrichtungen erproben zwei neue Konzepte arbeitsteilig und tauschen sich über Ihre Erfahrungen aus.

Daß sie kosten und schaun das Schönste, die Fülle des Landes – Multiplikation als Bildungsaufgabe

Auch für die besondere Herausforderung der Aufgabe von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren ließen sich erste Hinweise erkennen, die zudem die Bedeutung der Personen als Individuen wie als Professionelle für das organisationale Lernen deutlich machen: So laufen die über die Fortbildungsveranstaltungen von BiSS vermittelten Inhalte durch einen *persönlichen Filter* der Multiplikatorin bzw. des Multiplikators. Die dadurch vorgenommene Auswahl der Inhalte ist keineswegs willkürlich gesetzt, sondern gründet in der Professionalität der Akteurinnen und Akteure, einerseits und ihrem Blick auf die Möglichkeiten und Limitierungen der jeweiligen Praxislandschaft andererseits. Hinzu treten Auswahlentscheidungen im Rahmen von Diskussionen mit Kolleginnen und Kollegen als einem *sozialen Filter* sowie ein durch die anschließende Erprobung in der Praxis gesetzter *Praxisfilter*. Die Netzwerkstruktur der Verbände ermöglicht es, diese wichtigen Filtereffekte zugleich immer wieder im Austausch mit den kooperierenden Einrichtungen zu diskutieren und kritisch zu analysieren. Auf diese Weise kann in einer Pendelbewegung zwischen Idee, Adaption und Reflexion ein strukturierter Prozess organisationalen Wandels vollzogen werden.

Dieser kleine Einblick zeigt: BiSS nimmt neue Wege. Neben der Grundstruktur des Arbeitens in Verbänden als in Netz-



werken arbeitenden Institutionen ist die Implementierung neuer Maßnahmen und Methoden der sprachlichen Bildungsarbeit vor Ort ein Prozess, der sich kaum allein in bestehenden Bahnen durchführen lässt. Entwicklungsprozesse sind auf verschiedenen Ebenen zu vollziehen: in der Zusammenarbeit im Verbund, auf der Organisationsebene der einzelnen Institution sowie auf der Mikroebene der pädagogischen Interaktion – als Unterrichtsentwicklung im Klassenzimmer oder als Arbeit an der Qualität bildender Beziehungen in den Kitas. Verbünde und Institutionen stehen weiterhin vor der Herausforderung, die Konzepte ihrer pädagogischen Arbeit weiterzuentwickeln und ihr Profil zu schärfen. Die Ausbildung und der Einsatz von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren in den zukünftig anstehenden Blended-Learning-Veranstaltungen wird die Fortbildungslandschaft verändern. Auf diesen Wegen bestehen z. T. durchaus hohe Anforderungen an eine Organisationsentwicklung, die einerseits neue Maßnahmen mit dem Ziel einer zumindest partiellen Neuorganisation sprachlicher Bildung einsetzen und erproben möchte und andererseits möglichst alle Beteiligten ‚mitnehmen‘ will. Um solche Prozesse zu erleichtern, haben die Mitglieder des BiSS-Clusters „Lernende Institution“ auf der Grundlage vielfältiger Erfahrungen in den beteiligten Bundesländern eine Handreichung zur „Projektplanung im Kontext sprachlicher Bildung“ (2017) erarbeitet.

Wird organisationales Lernen nicht nur im Sinne des Einsatzes konkreter Methoden, sondern als eine Perspektive verstanden, die das Geschehen in pädagogischen Einrichtungen fortlaufend begleitet, kann eine neue Organisationskultur in Einrichtungen des Bildungswesens entstehen. Diese erlaubt es, Wandel durch neue Prozesse nicht hinter vorhandenen Strukturen zu verschanzen, sondern als Normalität heutiger Bildungspraxis offensiv aufzugreifen, Herausforderungen kritisch zu prüfen und das für wertvoll Erkannte kreativ zu implementieren. Oder noch einmal mit Hölderlin (1978, 297): *Wir, so gut es gelang, haben das Unsre getan.*

Autorinnen und Autor:

Prof. Dr. Hans-Joachim Roth und Dr. Henrike Terhart unter Mitarbeit von Lesya Skintey

LITERATUR

Argyris, C. / Schön, D. A. (1978): *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Massachusetts: Addison Wesley.

Hölderlin, F.: *Werke in zwei Bänden*. Hrsg. v. G. Mieth. Bd. 1. München u. Wien: Hanser.

Schön, D. A. (1983): *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic book.

Trägerkonsortium BiSS (2017) (Hrsg.): *Handreichung Projektplanung im Kontext sprachlicher Bildung – Akteur*innen, Prozesse und Instrumente*. Köln Inclusive Academic Language Teaching (IALT). Verfügbar unter: www.eucim-te.eu/32340.

Senge, P. M. (2011): *Die fünfte Disziplin: Kunst und Praxis der lernenden Organisation*. 11. völlig überarb. und aktual. Aufl. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Rolff, H.-G. (2013): *Schulentwicklung kompakt*. 2. Aufl., Weinheim, Basel: Beltz.

Schröer, H. (2007): *Interkulturelle Orientierung und Öffnung: ein neues Paradigma für die soziale Arbeit*. In: *Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit*, 3, S. 80–91.

Und falls Sie ganz schnell wissen wollen, wie das Hölderlin-Gedicht weitergeht: www.zeno.org/Literatur/M/H%C3%B6lderlin,+Friedrich/Gedichte/Gedichte+1800-1804/%5BElegien%5D/Der+Gang+aufs+Land



Interview

DREI FRAGEN AN BERNHARD KALICKI, PROFESSOR FÜR FRÜHKINDLICHE BILDUNG UND LEITER DER ABTEILUNG „KINDER UND KINDERBETREUUNG“ IM DEUTSCHEN JUGENDINSTITUT

Herr Prof. Kalicki, die Fragestellung der diesjährigen BiSS-Jahrestagung lautet: „Wie kann es gelingen, die Sprachbildungskonzepte nachhaltig in den Institutionen, also den Kitas und Schulen, zu verankern?“ Wie würden Sie diese Frage für den Bereich der frühen Bildung beantworten?

Bei der Implementierung von Sprachbildungsansätzen vertrauen wir viel zu sehr auf kurzfristige Qualifizierungsmaßnahmen. Im Rahmen von Schulungen lernen Fachkräfte, wie sie ihr pädagogisches Handeln gestalten sollen. Schon in diesen Qualifizierungsmaßnahmen sollte der Transfer vom Wissen zum Handeln eingeübt werden. Das erfordert, nicht nur Vortrag und Diskussion, Rollenspiel oder Fallarbeit einzusetzen, sondern über die systematische Reflexion des eigenen Handelns – etwa anhand von Videoaufnahmen – die Umsetzung von Sprachbildungskonzepten sicherzustellen. Das ist deutlich aufwändiger als konventionelle Weiterbildungen. In der alltäglichen Kita-Praxis gilt es, diese kritische Reflexion des pädagogischen Handelns aufzugreifen und fortzusetzen, was am besten durch Teamfortbildungen und eine längerfristige Begleitung der Teams gelingt.

Welche Bedeutung hat der Bereich sprachliche Bildung/ Sprachförderung im Kontext der Qualitätsentwicklung von Kitas? Wie wird sich dieser Bereich zukünftig entwickeln?

Sprache ist das Medium für Denken, Realitätsaneignung und Weltverständnis, aber auch für Kommunikation und unser Zusammenleben. Insofern wird die frühe sprachliche Bildung ihre herausragende Bedeutung behalten. Zudem bleibt die Kompensation herkunftsbedingter Benachteiligungen eine Herausforderung. Hier haben wir gelernt, wie wichtig es ist, die Potenziale der Mehrsprachigkeit besser zu nutzen. Die Qualitätsentwicklung einer Kita werden wir künftig hoffentlich nicht allein an Strukturparametern wie Gruppengrößen oder Fachkraft-Kind-Relationen bemessen,

sondern im Sinne der Prozessqualität erfassen und verändern. Und wir müssen bei der frühen Bildung die Eltern der Jungen und Mädchen auf eine Weise einbinden, die eine gute und effektive Zusammenarbeit fördert.

Unabhängig von unserem Programm BiSS: Was sind zurzeit die zentralen Herausforderungen, vor denen pädagogische Fachkräfte und Kitas als Institutionen stehen?

Das Erfolgsmodell der frühen Betreuung und Bildung kämpft aktuell mit den Implikationen seines Erfolgs. Qualifizierte Fachkräfte zu finden und sie langfristig zu binden, ist angesichts des anhaltenden Ausbaus der Betreuungsinfrastruktur und der notwendigen weiteren Verbesserung des Personalschlüssels eine zentrale Herausforderung für Träger und Kindertageseinrichtungen. Die Fachpolitik – auf den Ebenen der Kommunen und der zuständigen Landes- und Bundesministerien – hat dies erkannt. Jetzt wird es darauf ankommen, dass Politik und Gesellschaft die notwendigen und auch schon klar umrissenen Investitionen und Maßnahmen beschließen und umsetzen.

Prof. Dr. Bernhard Kalicki ist Professor für Frühkindliche Bildung an der Evangelischen Hochschule Dresden und seit 2011 Leiter der Abteilung Kinder und Kinderbetreuung des Deutschen Jugendinstituts (DJI). Zu seinen Arbeitsbereichen zählen u. a. die Qualitätsentwicklung im System der Kindertagesbetreuung, die Entwicklung über die Lebensspanne und die familiäre und außerfamiliäre Sozialisation. Bernhard Kalicki ist Psychologe.



Konzepte aus der Praxis

DIE ARBEIT DER BERLINER BiSS-VERBÜNDE IM ELEMENTARBEREICH

Die Förderung der sprachlichen Bildung von Kindern von der Kita über die Schule bis zur Ausbildung ist ein zentrales bildungspolitisches Ziel im Land Berlin. Eine Teilnahme Berlins an der Bund-Länder-Initiative passt sehr gut zu dieser Zielsetzung, auch um in bundesweite Entwicklungen intensiv eingebunden zu sein und die Thematik über einen längeren Zeitraum zu bearbeiten. Das Land erwartet, dass über die Teilnahme an BiSS Expertinnen und Experten qualifiziert werden, die im Land multiplikatorisch tätig werden können. Zudem ergänzt BiSS die Offensive *Frühe Chancen* (Schwerpunkt-Kitas und Sprachkitas) sehr sinnvoll. Berliner Kindertageseinrichtungen haben darüber zusätzliche Fachkräfte für die sprachliche Bildung erhalten.

Im Bereich der frühkindlichen Bildung ist Berlin mit drei Verbänden an BiSS beteiligt. Die Verbände haben sich für folgende Module entschieden:

- » Modul 1 – Gezielte alltagsintegrierte Sprachbildung
- » Modul 2 – Unterstützung der Sprachentwicklung von Kindern unter drei Jahren
- » Modul 6 – Sprachbildung am Übergang (Entdecken des Lernen und Sprachbildung in der Lernwerkstättenarbeit)

Die Verbände 1 und 2 sind bei den Trägern „Arbeiterwohlfahrt“ und „Berliner Institut für Kleinkindpädagogik bik e. V.“ angesiedelt. Im Verbund zur Sprachbildung am Übergang arbeiten Kindertageseinrichtungen mehrerer Träger, drei Grundschulen sowie die Lernwerkstätten der „Lichtburg-Stiftung“ zusammen. Diese investieren eigene Ressourcen – z. B. durch die Freistellung ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter für Fortbildungen, Clustertreffen und Fachtage, für Koordinierungsrunden sowie die externen Evaluationen bei zweien der drei Verbände.

Im Folgenden wird der jeweilige Arbeitsstand in den drei Verbänden kurz vorgestellt.

VERBUND 1: ALLTAGSINTEGRIERTE SPRACHLICHE BILDUNG IN BERLINER AWO-KITAS

Vorhaben

Mit der Arbeit in diesem Verbund, an dem sich elf AWO-Kitas in Berlin beteiligen, setzen wir die gute Praxis aus der Offensive *Frühe Chancen* fort. Dabei gilt es, den Wissenstransfer zu organisieren und erworbene Kompetenzen für neue Fachkräfte zu sichern. Aus *Frühe Chancen* hat sich ein Interesse für kollegiale Hospitationen entwickelt.

Umsetzung

Aus dieser Ausgangslage heraus haben wir begonnen, im BiSS-Verbund regelmäßige kollegiale Hospitationen in den Verbund-Kitas zu ermöglichen. Diese gingen einher mit einer ständigen Sicherung und Auswertung der Ergebnisse. Bis Ende 2018 sollen Materialien und Handreichungen für die kollegiale Hospitation erstellt werden, die die Qualitätsstandards für zukünftige Hospitationen sichern sollen. Es wird je ein Leitfaden für Hospitationen, zur kollegialen Beobachtung und für eine videogestützte Beobachtung geben.

Autorinnen:

Maria Lingens und Nathalie Thomauske, AWO-Kitas

VERBUND 2: UNTERSTÜTZUNG DER SPRACHENTWICKLUNG VON KINDERN UNTER DREI JAHREN (BIK E. V.)

Vorhaben

Der Verbund, der vom Träger bik e. V. koordiniert wird, besteht aus acht Berliner Kitas, die sich mit der kindlichen Sprachbildung der unter Dreijährigen beschäftigen. Im Fokus stehen dabei die Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte im Bereich der kindlichen Sprachentwicklung und der alltagsintegrierten Sprachbildung, die reaktiviert, aus- oder aufgebaut werden sollten.

Umsetzung

Der BiSS-Verbund hat ein dreistufiges Konzept entwickelt, nach dem möglichst viele pädagogische Fachkräfte in den Einrichtungen weitergebildet werden sollten. Im ersten Fortbildungsmodul wurden die gesamten Teams der BiSS-Einrichtungen in einem fünftägigen Basiskurs geschult,

der die Themen Bindung und Beziehung als Ausgangslage von Lernen sowie die Phasen der Sprachentwicklung und sprachförderliches Verhalten von Fachkräften beinhaltet. Im zweiten Fortbildungsmodul wurden aus jeder Einrichtung je zwei Fachkräfte im senatsanerkannten Kurs zur *Erzieher*in mit dem Fachprofil Sprache* in enger Zusammenarbeit mit dem Sozialpädagogischen Fortbildungsinstitut Berlin-Brandenburg (sfbb) ausgebildet. Dieser Teil wurde im Rahmen von BiSS vom Institut für Frühpädagogik (IFP) München evaluiert. Im dritten Modul lernten die *Erzieher*innen mit dem Fachprofil Sprache*, die bisher erworbenen Kenntnisse und die Rolle der Multiplikatorin bzw. des Multiplikators zu vertiefen.



Stolpersteine

Die langfristige und sehr aufwändige Qualifikation von pädagogischen Fachkräften stellt einen Träger von Kindertageseinrichtungen vor große Herausforderungen - gerade wenn dieses Vorhaben aus eigener Kraft und mit wenigen personellen und finanziellen Ressourcen in Planung, Organisation und Umsetzung getragen wird.

Der Versuch, möglichst viele Fachkräfte an der Basis zu erreichen, ist angesichts der derzeitigen Fachkräfteproblematik notwendig, aber nur schwer zu realisieren. Wir haben vor, die wesentlichsten Bausteine der Fortbildungsreihe in einem Handbuch zusammenzutragen und zum Selbststudium unter Begleitung der Multiplikatoren im Team anzubieten.



Ein weiterer Stolperstein betrifft die Multiplikationsfunktion der *Erzieher*in mit dem Fachprofil Sprache*. Mit dieser besonderen Aufgabe wird in bisher bestehende Systeme innerhalb der Teams in Kindertageseinrichtungen eingegriffen. Sie schafft sowohl auf Seiten der Multiplikatorinnen und Multiplikatoren als auch auf Seiten der anderen pädagogischen Fachkräfte große Verunsicherung. Das Thema „multiprofessionelle Teams“ muss mit Blick auf die Fachkräfteentwicklung im Bereich der Elementarpädagogik besonders betrachtet und begleitet werden.

Autorin:

Miriam Spitalsky, bik e. V.

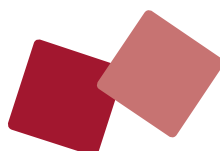
VERBUND 3: SPRACHBILDUNG AM ÜBERGANG (ENTDECKENDES LERNEN UND SPRACH- BILDUNG IN DER LERNWERKSTÄTTENARBEIT)

Vorhaben

Aus dem Projekt FörMig-Transfer (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund) entstand im



Arbeit in den Lernwerkstätten



Jahr 2013 eine Zusammenarbeit von drei Schulen mit vier Kitas aus dem Brunnenviertel (Bezirk: Mitte) und mit den vier Lernwerkstätten der Lichtburg-Stiftung: Lernwerkstatt Zauberhafte Physik, Lernwerkstatt Klingendes Museum, Lernwerkstatt Museum und Lernwerkstatt Medienwerkstatt. Ziel waren regelmäßige, gemeinsam von Kita und Schule realisierte Besuche in den Werkstätten mit dem Ziel, den Übergang Kita-Schule zu stärken. BiSS war für uns ein Jahr später eine willkommene Gelegenheit, diese Besuche stärker auf den Bereich Sprachbildung zu fokussieren.

Umsetzung

Kern der Arbeit in diesem Verbund war die gemeinsame Umsetzung der Lernwerkstattbesuche. Bezogen auf die pädagogischen Fachkräfte bedeutete das: Vor- und Nachbereitung der Besuche unter Berücksichtigung der Sprachbildung, das Anbahnen und Erweitern von Sprachhandlungen bei den Kindern (Berichten, Erklären, Begründen, Präsentieren), das Bereitstellen sprachlicher Mittel zu bestimmten Themen, den Kindern das Lernen in offenen Lernsituationen ermöglichen, durch mehrmalige Besuche einer Lernwerkstatt nachhaltiges und individuelles Lernen unterstützen, den Kita-Kindern den Übergang erleichtern.

Nach fast drei Jahren mit insgesamt 600 Lernwerkstattbesuchen (meist zweistündig) möchten wir die Erkenntnisse aus diesen Erfahrungen in eine Fortbildung einfließen lassen. Zusammen mit dem Sozialpädagogischen Fortbildungsinstitut Berlin-Brandenburg (SFBB) arbeiten wir zurzeit daran, eine vier Module umfassende Fortbildung für zehn Tandems aus Schule und kooperierender Kita auszuarbeiten. Als Themen sind vorgesehen: Gemeinsames Bildungsverstehen, Aspekte der Lernwerkstattarbeit, Sprachbildung in der Lernwerkstattarbeit. Der Beginn soll im Januar 2018 sein.

Stolpersteine

Bedauerlicherweise wurden nur 20 Prozent der gesamten Lernwerkstattbesuche in gemischten Gruppen (Kita-Schulkinder) durchgeführt. Die Gründe liegen meist im organisatorischen Bereich: Ausfall von Fach- oder Lehrkräften, Personalwechsel, zu große gemeinsame Gruppen. Außerdem wurde der Ansatz des entdeckenden, forschenden Lernens in den Lernwerkstätten oft nicht adäquat angeboten und umgesetzt. Hier sehen wir noch Verbesserungsbedarf.

Autor:

Manfred Enzinger, Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie

DIE ARBEIT DER SPRACHBILDUNGSZENTREN IN NIEDERSACHSEN: BERATUNG UND UNTERSTÜTZUNG VON SCHULEN ZUM THEMA DURCHGÄNGIGE SPRACHBILDUNG

Was tun, wenn in unseren Schulen die Zahl der Kinder mit Unterstützungs- oder Förderbedarf in der deutschen Sprache stetig wächst? Häufig müssen Schulen und Lehrkräfte dann lernen, neue Wege zu gehen. Bei diesem komplexen und oft auch langwierigen Prozess bieten ihnen die Sprachbildungszentren der Niedersächsischen Landesschulbehörde professionelle Begleitung und Unterstützung an.

In Niedersachsen haben 16 Sprachbildungszentren mit insgesamt 46 Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern die Aufgabe, allen Schulen des Landes bei Fragen rund um die durchgängige Sprachbildung mit Rat und Tat zur Seite zu stehen. Das Angebot richtet sich an Schulleitungen, Steuergruppen, Fachkonferenzen und Arbeitsgruppen, aber natürlich auch direkt an alle Lehrkräfte.

Wie funktioniert die Beratung?

Manchmal sucht eine Schule Ideen für die effiziente Organisation von Sprachfördermaßnahmen, mal soll das schulinterne Sprachförderkonzept weiterentwickelt werden, mal wünscht ein Mathelehrer Beratung, welches Material ihm bei der Sprachbildung im Fach Mathe hilft. Egal, was der Ausgangspunkt ist: Die Beratung ist bedarfsgenau und orientiert sich an der konkreten Situation der Schule oder des Kollegiums.

„Viele Kolleginnen und Kollegen sind unsicher, wie sie die Sprachlernerinnen und -lerner im Regelunterricht mit einbinden und bewerten sollen“, bemerkt die didaktische Leitung einer Oberschule. Häufig reicht schon ein solcher Satz in einem Gespräch mit einer Sprachbildungsberaterin und es werden konkrete Ideen entwickelt, wie man dieser Unsicherheit begegnen kann.

Im Fall dieser Oberschule entstand der Plan, das Kollegium zunächst in einer Dienstbesprechung für die Stolpersteine des Deutschen zu sensibilisieren und mit ersten sprachbildenden Arbeitsformen vertraut zu machen. „Wir haben eine Übung gemacht, bei der man die Not eines Sprachlerner im normalen Unterricht sehr genau nachempfinden konnte“, erinnert sich eine Kollegin. Ihr wurde auf diesem Wege

klar, dass eine aktive Kommunikation und positive Fehlerkorrektur ihrerseits eine Bedingung für den Schulerfolg dieser besonderen Schülergruppe ist.

Nach diesem Auftakt wurden die Fachkonferenzen aktiv. Die Fachgruppen luden die Beraterin des Sprachbildungszentrums in ihre Dienstbesprechungen ein und ließen sich auf die Fächer bezogen zeigen, wie Sprachbildung zu einem konsequent mitgedachten Teil der Unterrichtsplanung im Fach werden kann. Schnell war klar: Es gab eine große Nachfrage nach Sprachhilfen. Aus dem Kreis der Fachkollegen gründete sich eine *Professionelle Lerngemeinschaft*, die konkrete, praktische Hilfsmittel erarbeitete: Lernplakate mit Formulierungshilfen wurden gestaltet, thematische Wortkarteien erstellt, eine Sammlung mit mehrsprachigem Lesematerial zusammengetragen und ein Leitfaden für den Übergang von der Sprachlernklasse in die Regelklasse geschrieben.

„Ich bin Physikerin und wusste nicht viel über Methoden des Sprachenlernens“

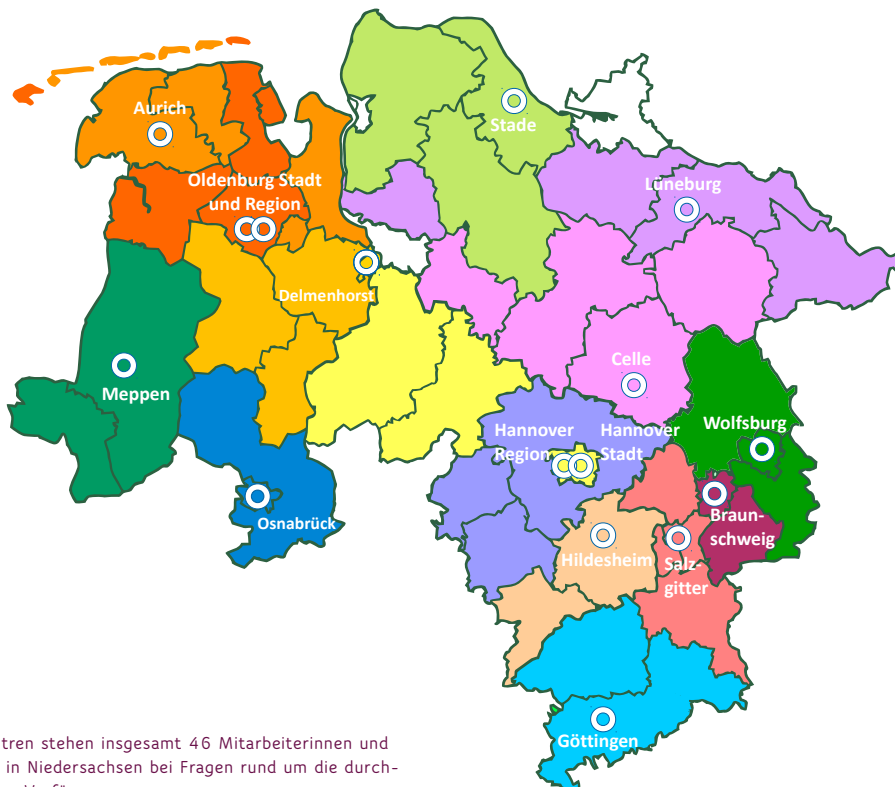
„Ich bin Physikerin und keine Sprachlehrerin und wusste nicht viel über Methoden des Sprachenlernens. Da hatte ich großen Nachholbedarf.“ Damit stand die Kollegin nicht alleine, und entsprechend wurde eine Serie von kurzen, passgenauen Fortbildungen am Nachmittag beschlossen. Die Sprachbildungsberatung zeigte, wie sich die sprachlichen Anforderungen der Fächer identifizieren lassen und

wie der Spracherwerb entlang der fachlichen Inhalte gelingen kann. Dabei gab es viele Übungen aus dem Methoden-koffer des Spracherwerbs: Wortschatzarbeit mit Bewegung, positive Korrektur, Strategien für das Lesen von Fachtexten, Schreiben von Protokollen und Berichten mit Schreibhilfen und vieles mehr. Langsam wuchs das Verständnis dafür, dass nur der Fachunterricht die Sprache des Fachs entwickeln helfen kann und dass diese Aufgabe am besten von den Fachlehrkräften selbst – also den „Profis“ – geleistet werden kann.

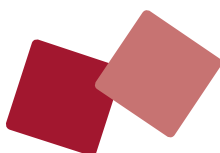
In einem anderen Fall bat eine Lehrkraft einer Integrierten Gesamtschule das Sprachbildungszentrum um Beratung bezüglich der sogenannten Ausgleichsregelung, die das Land Niedersachsen für Schülerinnen und Schüler nicht-deutscher Herkunftssprache vorgibt. Mit den Fachgruppen wurde daraufhin die praktische Handhabung dieses Erlasses an konkreten Beispielen durchgesprochen und auf die Bedürfnisse der Fächer ausgerichtet. Die Lehrkräfte wurden sicherer im Umgang mit dem Erlass, und für viele Schülerinnen und Schüler ebnet sich so der Weg zur Teilnahme an Leistungsüberprüfungen und langfristig auch an Prüfungen.

Autorin:

Ingrid Deserno, Koordinatorin des Sprachbildungszentrums Oldenburg Region, Niedersächsische Landesschulbehörde



In 16 Sprachbildungszentren stehen insgesamt 46 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter den Schulen in Niedersachsen bei Fragen rund um die durchgängige Sprachbildung zur Verfügung.



Neues aus den Verbänden

RÜCKBLICK AUF DIE BiSS-LANDESTAGUNG IN NIEDERSACHSEN, LESEEMPFEHLUNGEN AUS DEN VERBÜNDEN, EIN INTERVIEW MIT EINER LEHRERIN DES JAHRES 2016 VON DER INSEL RÜGEN SOWIE NEUES AUS DER BiSS-VERBUNDBEFragung 2017

SPRACHBILDUNG MIT BiSS 2017 – NIEDERSÄCHSISCHE JAHRESTAGUNG „BILDUNG DURCH SPRACHE UND SCHRIFT“

Am 23. März 2017 fand in der Akademie des Sports in Hannover die Fachtagung „Sprachbildung mit BiSS“ statt. Nach einem einleitenden Grußwort der Staatssekretärin im Niedersächsischen Kultusministerium, Erika Huxhold, und einem Impulsvortrag präsentierten sich die BiSS-Verbände Niedersachsens mit Praxisbeispielen. In den anschließenden zwei Workshop-Runden konnten die Teilnehmenden verschiedene Themen der Sprachbildung vertiefen.

Inhaltlicher Schwerpunkt der Veranstaltung war der sprachensible Fachunterricht. Nach der Vermittlung erster Grundkenntnisse in der Zweitsprache Deutsch benötigen Schülerinnen und Schüler eine in den Regelunterricht integrierte Sprachförderung und gezielte Unterstützung. Bis zur Beherrschung der für die Schule maßgeblichen Bildungssprache ist ein weiter Weg zurückzulegen, der Geduld und Ausdauer erfordert.

Der Impulsvortrag von Prof. Dr. Susanne Prediger (TU Dortmund) mit dem Titel „Sprachbildung im Fachunterricht – Hintergründe und konkrete Ansätze für ein- und mehrsprachige Lernende“ vermittelte den Teilnehmenden anhand anschaulicher Beispiele aus dem Mathematikunterricht sowie typischer Schülerprofile einen direkten Einstieg ins Thema.

Danach präsentierten sich die niedersächsischen BiSS-Verbände mit ihren aktuellen Schwerpunktthemen:

- » Kooperationsverbände Kindergärten–Grundschulen Jever: Lernwerkstätten als Konzept zur Förderung der Sprachentwicklung im Übergangsbereich Kita–Grundschule.
- » Lesementoring Hannover – drei Stadtteilteams: Schülerinnen und Schüler aus dem Sekundarbereich führen mit Grundschulkindern ein spielerisches Lesetraining durch – unterstützt durch Tablets als digitale Lernwerkzeuge.
- » Leseförderung an Celler Grundschulen: Förderung des Leseverstehens im Fachunterricht.
- » DaZNet Oldenburg: Didaktische Werkstätten im Primar- und Sekundarbereich; Nutzung eines mehrsprachigen Leseförderprogramms.
- » Das Deutsche Sprachdiplom der KMK (DSD I und DSD I PRO) in Niedersachsen: Sprachprüfung für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler an allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen.
- » Wikipedia-AG: Verbesserung der Schreib-, Lese- und Sprachkompetenz mittels digitaler Medien, anschauliche Darstellung komplexer Sachverhalte und Erprobung medialer Formate auf ihre Eignung für die sprachliche Förderung in der Unterrichtspraxis.
- » Selbstständig lernen durch Recherche: Strategien für Schülerinnen und Schüler zur Vorbereitung von systematischer Informationsbeschaffung. Mit Hilfe eines „Rechercheplakats“ werden Leitfragen für die anschließende Recherche formuliert.
- » Förderung von integrativem und strategieorientiertem Lese- und Rechtschreiblernen auf der Basis morphologischer Bewusstheit: Rechtschreibung Strategie-Orientiert (RESO): Verbesserung der Rechtschreibleistung durch Bewusstmachung der Regularitäten der deutschen Rechtschreibung, strategische Rechtschreibförderung im Sekundarbereich I

Nachmittags konnten sich die Teilnehmenden in Vorträgen und Workshops über die folgenden Themen informieren:

- » Wortschatzarbeit in der Grundschule (Viktoria Bothe, Akademie für Leseförderung Niedersachsen, Hannover)
- » Mathematikunterricht nach dem WEGE-Konzept (Alexandra Koch, BiSS-Verbundkoordination, Schulamt Duisburg)
- » Sprachliche Schwierigkeiten bei der Bearbeitung mathematischer Textaufgaben (Jennifer Plath und Maike Hagena, Leuphana-Universität Lüneburg)
- » Poetry-Pops und Lieder-Limo – Sprachbildung mit Poesie (Ulrike Knoch-Ehlers, Landeshauptstadt Hannover)
- » Musik-Sprache-Teilhabe (Maxi Heinecke, Ansgar Vollmer, Dr. Kerstin Große-Wöhrmann, Bertelsmann-Stiftung)
- » Lesen im sprachsensiblen Fachunterricht (Tülay Altun, Universität Duisburg-Essen)
- » Rechtschreibförderung strategieorientiert (Prof. Dr. Tabea Becker, Natalie Busche, Leibniz-Universität Hannover)
- » Digital Deutsch lernen (Cornelia Schneider-Pungs, BiSS-Landeskoordination, Niedersächsisches Kultusministerium, Hannover)
- » DSD – Das deutsche Sprachdiplom (Helen Fürniß, Niedersächsisches Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung, NLQ Hildesheim)

Autorin:

Monika von Rosenzweig, Koordinatorin des Verbundes „Leseförderung an Celler Grundschulen“



„UNSER KONZEPT SETZT AUF EINE ENGE VERBINDUNG VON DIAGNOSTISCHEN MASSNAHMEN UND DARAUF AUSGERICHTETEN UNTERRICHTS- BZW. FÖRDERMASSNAHMEN“

INTERVIEW MIT ANNE SCHÖNING, KOORDINATORIN DES VERBUNDS PISaR

Der Schulverbund „Evidenzbasierte Leseförderung in der Präventiven und Integrativen Schule auf Rügen (PISaR)“ besteht aus zwölf Grundschulen und einem Sonderpädagogischen Förderzentrum. Der Verbund verfolgt das Ziel, die Leseentwicklung aller Schülerinnen und Schüler der Grundschulen vom Beginn der ersten Klasse bis zum Ende der Klasse vier zu erfassen und effektiv zu unterstützen. Inhalte der Leseförderung in der PISaR sind Maßnahmen zur normativen Evaluation der Leseleistungen sowie die systematische Unterrichtung und Förderung mit evidenzbasierten Verfahren in einem gestuften Fördersystem. Die durch Screenings und curriculumbasierte Messverfahren (CBM) erhobenen Lernfortschritte der Kinder bilden die Grundlage für die Zuweisung der Kinder zu definierten Förderebenen und geben den Lehrkräften Hinweise zur Effektivität ihres Unterrichts bzw. ihrer pädagogischen und sonderpädagogischen Förderung. In dem gestuften Fördersystem stellt die Arbeit in der Förderebene I den von Fachlehrkräften für alle Schülerinnen und Schüler erteilten Unterricht dar. In der Förderebene II erfolgt unter Einsatz evidenzbasierter Materialien eine intensive Förderung für Schülerinnen und Schüler mit Unterstützungsbedarf. Bei Bedarf wird die Leseförderung durch intensive Einzel- bzw. Kleingruppenarbeit durch die Sonderpädagogen in der Förderebene III ergänzt.

Anne Schöning ist Leiterin des Bergener Förderzentrums „Klaus Störtebeker“ und Koordinatorin des PISaR-Verbundes. Für ihr Engagement für den inklusiven Schulentwicklungsprozess auf Rügen wurde Anne Schöning 2016 als „Lehrerin des Jahres“ ausgezeichnet.

Ihr Rügener Verbund PISaR ist erst im letzten Jahr zu BiSS dazugekommen, arbeitet aber eigentlich schon seit sieben Jahren zusammen. Wie und warum haben sich die zwölf Schulen damals zusammen gefunden?

Am Institut für Sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation der Universität Rostock wurde ein Konzept zur Prävention von sonderpädagogischem Förderbedarf und Integration von Kindern mit bereits vorliegenden Entwicklungsstörungen in den Bereichen Lernen, Sprache sowie emotionale und soziale Entwicklung erarbeitet. Dieses wird seit dem Schuljahresbeginn 2010/2011 auf der Insel Rügen

in allen zwölf Grundschulen in enger Kooperation mit dem Förderzentrum im Rahmen der Präventiven und Integrativen Schule auf Rügen (PISaR) umgesetzt. Als Ziel formuliert der Rügener Verbund, den Lernerfolg der Kinder zu sichern, indem Lernlücken frühzeitig erkannt und mit Hilfe besonders bewährter Fördermaßnahmen geschlossen werden.

Wie waren die Rahmenbedingungen zu Beginn des Projekts und wie haben diese sich im Laufe der Jahre verändert?

Der Umsetzung unseres Konzeptes ging eine intensive Phase der Akzeptanzbildung voraus. Notwendig für die erfolgreiche Zusammenarbeit im Verbund war und ist, dass alle beteiligten Schulen sich für ein präventives und integratives Schulkonzept entschieden haben. Verbindliche konzeptionelle Elemente, ein gut organisiertes Netz von personellen Ressourcen sowie ein kompetentes Unterstützersystem erwiesen sich als Stützpfiler der gemeinsamen Arbeit. Für die involvierten Lehrkräfte jeder Klassenstufe erfolgten für alle Entwicklungs- und Lernbereiche umfangreiche Fortbildungen. Die hohe Qualität der Fortbildungen für die Seiten- und Quereinsteigerinnen und -einsteiger zu halten erweist sich als schwierig. Hier sind wir auf die Tätigkeit von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren an den Schulen angewiesen.

Für die sonderpädagogische Förderung (Förderebene III) der Kinder werden allen Grundschulen systembezogene Personalressourcen zugewiesen. Aktuell stehen für die sonderpädagogische Förderung Stunden mit einem Faktor 0,18 pro Grundschulkind zur Verfügung. Dafür ist keine vorherige Diagnostik im Rahmen einer Gutachtenerstellung notwendig. So ist es möglich, die Schülerinnen und Schüler zeitnah und bedarfsgerecht zu fördern.

Die Organisation und Umsetzung der im Konzept beschriebenen Maßnahmen der Förderebene II obliegt der Zuständigkeit der Grundschulen. Dazu werden den Klassen die erforderlichen Stunden für die Durchführung der möglichst additiven Förderung zur fokussierten Intervention aus dem Schulpool der jeweiligen Grundschule zur Verfügung gestellt.

Die Arbeit im Rügener BiSS-Verbund verlangt den Einsatz von speziellen Unterrichts- und Fördermaterialien, die auf das Konzept abgestimmt wurden. Die dafür benötigten finanziellen Mittel werden von den Schulträgern in Absprache mit den Grundschulen zur Verfügung gestellt.

Was sind die Eckpfeiler Ihres PISaR-Konzeptes?

Das Konzept basiert auf dem US-amerikanischen Response-to-Intervention-Ansatz (RTI) und wird als Verbindung schulischer Prävention und Integration verstanden. Dieser Ansatz soll u. a. Antworten auf folgende Fragen geben: Wie kann eine erfolgreiche, integrative Beschulung aller Schüler, unter besonderer Berücksichtigung von Kindern mit Entwicklungsrisiken, ermöglicht werden? Welche Unterrichtsmittel, Fördermaterialien und -konzepte sind nicht nur für die „normalen“ und „begabten“ Kinder geeignet, sondern auch für Kinder, die sehr viel mehr Unterstützung bei der Bewältigung schulischer Anforderungen benötigen? Wie kann eine effektive Zusammenarbeit zwischen Regelschul- und Sonderpädagoginnen und -pädagogen aussehen?

Als wichtige Säulen stehen in unserem Konzept die Mehrebenenprävention, die evidenzbasierte Praxis und im Bereich der Diagnostik die Lernfortschrittsdokumentation. Hier spielen die curriculumbasierten Messverfahren (CBM) eine wesentliche Rolle.

Wie gestaltet sich die Zusammenarbeit im Verbund?

Dass sich alle zwölf Grundschulen und das Förderzentrum der Region Rügen für die Mitarbeit im Rügener Verbund entschieden haben, wirkte sich besonders unterstützend auf die Tragfähigkeit des Konzeptes und die Zusammenarbeit im Verbund aus. Die daraus resultierende Verbindlichkeit war und ist für inhaltliche und organisatorische Fragen der Prozessgestaltung Rückhalt und Motor. Für alle Verbundmitglieder gelten die gleichen konzeptionellen Elemente. Dazu finden bei Schulleiterberatungen und gemeinsamen Treffen regelmäßig Absprachen statt. Sehr hilfreich sind die regelmäßigen Treffen der Rügener Lenkungsgruppe (bestehend aus Schulleiterinnen, dem zuständigen Schulrat und Lehrkräften). Hier werden die vereinbarten Qualitätsstandards geprüft und ggf. aktualisiert.

Welche Rolle spielt Diagnostik in Ihrem Konzept?

Unser Konzept setzt auf eine enge Verbindung von diagnostischen Maßnahmen und darauf ausgerichteten Unterrichts- bzw. Fördermaßnahmen, daher spielt die Diagnostik eine bedeutende Schlüsselrolle in unserem Konzept. Die Diagnostik setzt sich aus drei Komponenten zusammen:

- » Es werden halbjährlich Screeningverfahren (z. B. KEKS) für alle Schüler durchgeführt, um Kinder mit Entwicklungsrisiken zu identifizieren.

- » Innerhalb des Schuljahres wird die schulische Entwicklung aller Kinder mittels zweimonatlicher curriculumbasierter Messungen (CBM) dokumentiert (Lernfortschrittsdokumentation), um Hinweise zur Effektivität der Unterrichts- bzw. Fördermaßnahmen zu erhalten.
- » Es findet eine differenzierte, qualitativ ausgerichtete Diagnostik für die in den Screeningverfahren oder CBM auffällig gewordenen Kinder statt, um sowohl deren Leistung als auch Schwierigkeiten zu inventarisieren.

So stellt die formative Evaluation von Unterrichts- und Förderangeboten auf Basis der Daten der Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler einen sehr wichtigen Konzeptbaustein dar. Dazu werden die Lernergebnisse der Kinder erfasst und die Wirksamkeit der Treatments geprüft. Die datengeleitete Entscheidungsfindung bestimmt die nächsten Schritte der Förderplanung.

Stehen den Fachkräften Fördermaterialien zur Verfügung?

Die verwendeten pädagogischen Methoden sowie Unterrichts- und Fördermaterialien passen im Sinne der Fachdidaktik zueinander und haben bereits in wissenschaftlichen Untersuchungen gezeigt, dass sie gut geeignet sind, um alle Kinder einer Klasse zu fördern. Durch eine intensive Zusammenarbeit mit den Schulträgern können alle Schulen die empfohlenen Materialien anschaffen und für die Verbundarbeit nutzen. Für die Umsetzung des PISaR-Konzeptes erweist sich als sehr förderlich, dass alle Verbundmitglieder die gleichen Unterrichts- und Fördermaterialien nutzen. Neben der gemeinsamen Fachdiskussion um Gütekriterien zur Auswahl der Materialien ist dadurch ein einheitliches Vorgehen in den Verbundschulen sichergestellt. Die verwendeten Unterrichtsmaterialien erleichtern innerhalb der Lernprozesse u. a. die Aufmerksamkeitsfokussierung, die Aktivierung von Vorwissen und das wiederholende Üben.

Wie kommt mit der großen Auswahl an Materialien und Fördermöglichkeiten die „richtige“ Förderung beim Kind an?

Damit die „richtige“ Förderung beim Kind ankommt, müssen die durch die formative Evaluation erhobenen Daten in einer Teamsitzung von allen beteiligten Lehrpersonen ausgewertet werden. Die individuellen Leistungsdaten bieten eine (förder-)pädagogische, didaktische und diagnostische





Grundlage zur Entwicklung individueller Förderpläne. Dazu wird in regelmäßigen Teamsitzungen beraten. Der Förderplan enthält das konkrete Förderziel, die geplanten Fördermaßnahmen, die einzusetzenden Materialien, die Förderdauer und die Feststellung der Entwicklungsveränderung. Ein spezifiziertes und standardisiertes Vorgehen ist hier sehr förderlich. Dazu nutzen wir im Verbund diagnostische Zuweisungskriterien (z. B. schulische Leistungen entsprechend einem Prozentrang kleiner gleich zehn).

Wie werden die Übergänge der Kinder von der Grundschule auf weiterführende Schulen gestaltet?

Für die Gestaltung der Übergänge der Schülerinnen und Schüler von der Grundschule (4. Klasse) auf die weiterführende regionale Schule (5. Klasse) erfolgt eine langfristige und intensive Zusammenarbeit der Lehrkräfte. Die datengeleitete Förderung wird auch nach der vierten Grundschulklasse in der weiterführenden Schule fortgesetzt. Alle in der Grundschule erhobenen Daten, die für die weitere Förderung ab Klasse fünf relevant sind, werden in einem „Übergabegespräch“ erläutert und an die Lehrkräfte der regionalen Schulen weitergegeben. So können alle Schülerinnen und Schüler entsprechend ihrer individuellen Förderbedarfe gut ankommen.

VON BiSS-VERBÜNDEN FÜR BiSS-VERBÜNDE: EMPFEHLUNGEN ZUR LESEFÖRDERUNG

ELEMENTARBEREICH

Empfehlungen vom Verbund „Bildung durch Sprache und Schrift in Mannheimer Kitas – BiSS“ (Jutta Schmiedt)

Geschichten über besondere Kinder

Wanda Walfisch

Atlantis-Verlag

14,95 Euro

ISBN-13: 978-3715206059

Davids Welt, Vom Leben mit Autismus

Ueberreuter Verlag

12,95 Euro

ISBN-13: 978-3219116113

Bilderbücher Familie

Du gehörst dazu: Das große Buch der Familien

FISCHER Sauerländer

14,90 Euro

ISBN-13: 978-3737364058

Alles Familie

Klett Kinderbuch

13,95 Euro

ISBN-13: 978-3954700295

Lieder, Fingerspiele und Rätsel

Das ist der Daumen Knuddeldick:

Über 500 Fingerspiele und Rätsel

Ravensburger Verlag

nur noch gebraucht verfügbar

ISBN-13: 978-3473378593

Kinderverse aus vielen Ländern

Lambertus Verlag

nur noch gebraucht verfügbar

ISBN-13: 978-3784119014

Tres tristes tigres... Drei traurige Tiger: Zaubersprüche, Geschichten, Verse, Lieder und Spiele für die mehrsprachigen Kinder(Garten-)Gruppe

Lambertus Verlag

nur noch gebraucht verfügbar

ISBN-13: 978-3784116549

Frag mich! 108 Fragen an Kinder, um miteinander ins Gespräch zu kommen

Moritz Verlag

nur noch gebraucht verfügbar

ISBN-13: 978-3895651410

Dolmetscher für Erzieher/innen

Cornelsen Verlag

18,99 Euro

ISBN-13: 978-3589252824

Singen verbindet: Europäische Kinderlieder

Reclam Verlag

9,95 Euro

ISBN-13: 978-3150110249

PRIMARBEREICH

Empfehlungen vom Hamburger Verbund „Systematische Leseförderung in der Grundschule“ (Nadja Frehe)

Klasse 3: Hörbuchlesen, Tandemlesen,

Klassenlektüre, Lesetagebuch

An der Arche um Acht, CD-Hörbuch

Argon Sauerländer Audio Verlag

13,99 Euro

EAN: 978-3839848814



Das Vamperl

dtv Verlagsgesellschaft
5,95 Euro
ISBN-13: 978-3423075626

Der beste Hund der Welt

Fischer Taschenbuch Verlag
Ab 4,84 Euro (nur noch gebraucht verfügbar)
ISBN-13: 978-3596805136

Der kleine Drache Kokosnuss

Cbj Verlag
14,99 Euro
ISBN-13: 978-3570126837

Der kleine Vampir

Rowohlt Taschenbuch Verlag
6,99 Euro
ISBN-13: 978-3499202162

Der Räuber Hotzenplotz

Carlsen Verlag
5,99
ISBN-13: 978-3551314789

Die drei Fragzeichen – Kids: „Rettet Atlantis“

Carlsen Verlag
5,99 Euro
ISBN-13: 978-3551315243

Die Kinder aus dem Möwenweg

Oetinger Verlag
13,99 Euro
ISBN-13: 978-3789131387

Die kleine Eule

Ravensburger Buchverlag
5,99 Euro
ISBN-13: 978-3473520848

Die Musketiere

Cbj Verlag
14,99 Euro
ISBN-13: 978-3570159033

Die Olchis sind da

Oetinger Verlag
7,95 Euro
ISBN-13: 978-3789123351

Die Opodeldoks

Oetinger Verlag
12,95 Euro
ISBN-13: 978-3789142857

Ein Igelwinter

Fischer-Nagel Verlag
4,95 Euro
ISBN-13: 978-3930038107

Ein Pferd namens Milchmann

Carlsen Verlag
5,99 Euro
ISBN-13: 978-3551356635

Ein Schaf fürs Leben Audio-CD

Igel Records
9,99 Euro
ISBN-13: 978-3893539109

Eisbär, Elch und Eule Audio-CD

Oetinger Media GmbH
12,99 Euro
ISBN-13: 978-3837305975

Karo Karotte

Arena Verlag
9,99 Euro
ISBN-13: 978-3401702315

Karibu Afrika

Kreashibai Verlag
nur noch gebraucht verfügbar
ISBN-13: 978-3935798389

King-Kong, das Geheimschwein und andere

King-Kong-Ausgaben
Oetinger Verlag
7,95 Euro
ISBN-13: 978-3789123436

Kommissar Gordon – Doch noch ein Fall!

Moritz Verlag
11,95 Euro
ISBN-13: 978-3895653285

Kotzmotz der Zauberer

Freies Geistesleben Verlag
16,90 Euro
ISBN-13: 978-3772520709

Kuckuck, Krake, Kakerlake Audio-CD
Oetinger Media GmbH
9,99 Euro
ISBN-13: 978-3837305197

Mein Freund Ringo
Gulliver von Beltz & Gelberg Verlag
5,50 Euro
ISBN-13: 978-3407784384

Rita das Raubschaf
Tulipan Verlag
12,90 Euro
ISBN-13: 978-3939944249

Sams Wal
Ravensburger Buchverlag
4,99 Euro
ISBN-13: 978-3473520398

Seeräuber Moses
Oetinger Verlag
17,90 Euro
ISBN-13: 978-3789131806

Sofie macht Geschichten
Gulliver von Beltz & Gelberg Verlag
5,95 Euro
ISBN-13: 978-3407780287

Vamperl
dtv Junior Verlag
5,95 Euro
ISBN-13: 978-3423075626

Vamperl soll nicht alleine bleiben
dtv Junior Verlag
5,95 Euro
ISBN-13: 978-3423750165

Wiedersehen mit Vamperl
dtv Verlagsgesellschaft
5,95 Euro
ISBN-13: 978-3423750165

Wer ist Lolly-Blu? Lesestufe 2
Verlag an der Ruhr
5,99 Euro
ISBN-13: 978-3834624420

Die Sockensuchmaschine
Arena Verlag
5,00 Euro
ISBN-13: 978-3834624437

Klasse 4: Hörbuchlesebücher
Der kleine Wassermann Audio-CD
Der Audio Verlag
11,99 Euro
ISBN-13: 978-3898135450

Der Mondscheindrache
Loewe Verlag
12,95 Euro
ISBN-13: 978-3785576465

Die kleine Hexe Audio-CD
Karussell (Universal Music)
7,99 Euro
ASIN: B00002462H

Eine Woche voller Samstage Audio-CD
Oetinger Media Verlag
11,99 Euro
ISBN-13: 978-3837300260

Emil und die Detektive
Dressler Verlag
12,99 Euro
ISBN-13: 978-3791530123

Gespensterjäger auf eisiger Spur Audio-CD
Der Hörverlag
9,99 Euro
ISBN-13: 978-3867173995

Hilfe, mein Gefieder ist voll Öl
dtv Verlagsgesellschaft
6,95 Euro
ISBN-13: 978-3423701020

Jetzt bist du fällig
Loewe Verlag
ab 3,08 Euro (nur noch gebraucht verfügbar)
ISBN-13: 978-3867600811

Rico, Oskar und die Tieferschatten
Carlsen Verlag
6,99 Euro
ISBN-13: 978-3551310293



Stichkopf und der Scheusalfinder

Fischer KJB Verlag
6,99 Euro
ISBN-13: 978-3596811786

Wandas streng geheime Notizen

Deutscher Taschenbuch Verlag
nur noch gebraucht verfügbar
ISBN-13: 978-3423760201

Lesen mit Hörbüchern

Ben

Thienemann, ein Imprint der Thienemann-
Esslinger Verlag GmbH
12,99 Euro
ISBN-13: 978-3522183604

King-Kong, das Geheimschwein

Oetinger Verlag
7,95 Euro
ISBN-13: 978-3789123436

King-Kong, das Reiseschwein

Oetinger Verlag
7,99 Euro
ISBN-13: 978-3789124181

King-Kong, das Zirkusschwein

Oetinger Verlag
7,99 Euro
ISBN-13: 978-3789124198

King-Kong, das Liebesschwein

Oetinger Verlag
EUR 7,99
ISBN-13: 978-3789123580

King-Kong, das Schulschwein

Oetinger Verlag
7,95 Euro
ISBN-13: 978-3789123344

King-Kong, das Krimischwein

Oetinger Verlag
7,99 Euro
ISBN-13: 978-3789123979

Das Vamperl

dtv Verlagsgesellschaft
5,95 Euro
ISBN-13: 978-3423075626

Ohne Vamperl geht es nicht

dtv Verlagsgesellschaft
ab 8,79 Euro (nur noch gebraucht verfügbar)
ISBN-13: 978-3423760164

Wiedersehen mit Vamperl

dtv Verlagsgesellschaft
5,95 Euro
ISBN-13: 978-3423750523

Drei Vamperl Geschichten (Audiobook)

Der Hörverlag
17,95 Euro
ISBN-13: 978-3867176262

Superhenne Hanna

G & G Kinder- u. Jugendbuch
12,95 Euro
ISBN-13: 978-3707401677

Das Beste überhaupt: Meerschwein sein

Atlantis-Verlag
14,95 Euro
ISBN-13: 978-3715206660

Pippilothek??? Eine Bibliothek wirkt Wunder

Atlantis-Verlag
14,95 Euro
ISBN-13: 978-3715206202

Ich mit dir, du mit mir

Atlantis-Verlag
14,95 Euro
ISBN-13: 978-3715205656

Nur wir alle

Atlantis-Verlag
14,95 Euro
ISBN-13: 978-3715206424

So war das! Nein, so! Nein, so!

Atlantis-Verlag
14,90 Euro
ISBN-13: 978-3715205359

Eine lausige Hexe zaubert weiter

Silberfisch Verlag
nur noch gebraucht verfügbar
ISBN-13: 978-3257008951

Eine lausige Hexe hat viel Pech

Diogenes Verlag
3,99 Euro
ISBN-13: 978-3257011036

Ella in den Ferien

dtv Verlagsgesellschaft
6,95 Euro
ISBN-13: 978-3423625869

Ella und der Neue in der Klasse

dtv Verlagsgesellschaft
6,95 Euro
ISBN-13: 978-3423626118

Ella in der zweiten Klasse

dtv Verlagsgesellschaft
6,95 Euro
ISBN-13: 978-3423624817

Ella und das große Rennen

Carl Hanser Verlag GmbH & Co. KG
9,90 Euro
ISBN-13: 978-3446243064

Ella und der Millionendieb

dtv Verlagsgesellschaft
6,95 Euro
ISBN-13: 978-3423626330

Ella und ihre Freunde außer Rand und Band

Carl Hanser Verlag GmbH & Co. KG
9,90 Euro
ISBN-13: 978-3446246331

Brav sein ist schwer!

G & G Kinder- u. Jugendbuch Verlag
14,95 Euro
ISBN-13: 978-3707415933

Charly und die Schokoladenfabrik

Rowohlt Taschenbuch Verlag
7,99 Euro
ISBN-13: 978-3499212116

Wie der Kater und die Maus trotzdem
Freunde wurden

Fischer KJB Verlag
12,99 Euro
ISBN-13: 978-3596856282

Das große Hörbe-Hörbuch Audio-CD

Der Audio Verlag
14,99 Euro
ISBN-13: 978-3862311422

Die wilden Kerle – das Buch zum Film

dtv Verlagsgesellschaft
9,99 Euro
ISBN-13: 978-3423086516

Klasse 4

Die Muskeltiere

Cbj Verlag
14,99 Euro
ISBN-13: 978-3570159033

Ronja Räubertochter

Oetinger Verlag
14,90 Euro
ISBN-13: 978-3789129407

Warrior Cats – Die neue Prophezeiung
Folge 1–6 Audio-CD

Gulliver von Beltz & Gelberg Verlag
49,95 Euro
ISBN-13: 978-3407811295

Charlie Bone und der Schattenlord, Folge 7 Audio-CD

Hörcompany
nur noch gebraucht verfügbar
ISBN-13: 978-3939375579

Ismael. Bereitsein ist alles

Carl Hanser Verlag GmbH & Co. KG
14,90 Euro
ISBN-13: 978-3446239159

Rubinrot. Liebe geht durch alle Zeiten

Arena-Verlag
13,99 Euro
ISBN-13: 978-3401506005

Voll verliebt im Tor

Arena-Verlag
nur noch gebraucht verfügbar
ISBN-13: 978-3401066592

Lippels Traum

Oetinger Verlag
12,90 Euro
ISBN-13: 978-3789119576



Rico, Oskar und das Herzgebrehche Audio-CD

Silberfisch Verlag

11,99 Euro

ISBN-13: 978-3867425445

Rico, Oskar und die Tieferschatten Audio-CD

Silberfisch Verlag

8,99 Euro

ISBN-13: 978-3867426794

Die Wolke

Ravensburger Buchverlag

7,99 Euro

ISBN-13: 978-3473580149

Momo

Thienemann-Esslinger Verlag

14,99 Euro

ISBN-13: 978-3522177504

Sofies Welt

dtv Verlagsgesellschaft

11,95 Euro

ISBN-13: 978-3423620000

Das fliegende Klassenzimmer

Dressler Verlag

12,99 Euro

ISBN-13: 978-3791530154

DRITTE BiSS-VERBUND-BEFRAGUNG

Die Inhalte wurden für die öffentliche Ausgabe dieses BiSS-Journals entfernt.





Die Inhalte wurden für die öffentliche Ausgabe dieses BiSS-Journals entfernt.

Die Inhalte wurden für die öffentliche Ausgabe dieses
BiSS-Journals entfernt.



Evaluation

EIGNET SICH DIE „PROFILANALYSE NACH GRIESSHABER“ ALS SPRACHDIAGNOSTIKINSTRUMENT IM GRUNDSCHULALTER? ERSTE ERGEBNISSE AUS DEM EVALUATIONSPROJEKT BISS-EOS

Ziele unseres Evaluationsprojektes BiSS-EOS

In unserem Projekt beschäftigen wir uns mit der Evaluation, Optimierung und Standardisierung (EOS) von Tools zur Sprachdiagnostik, Sprachförderung und Professionalisierung in der Primarstufe. Dabei arbeiten wir partizipativ und zyklisch: Partizipativ, weil Akteurinnen und Akteure aus Praxis und Wissenschaft gemeinsam aus den Bedarfen der Praxis wissenschaftliche Fragestellungen entwickeln und gemeinschaftlich erforschen. Zyklisch, weil wir die Forschungsergebnisse mit den Akteurinnen und Akteuren aus der Praxis diskutieren, daraufhin die Tools weiter verbessern und erneut partizipativ erforschen.

Die Lehrkräfte und Verbundkoordinatoren und -koordinatorinnen sind im BiSS-Programm dem Modul „Gezielte sprachliche Bildung in alltäglichen und fachlichen Kontexten (P1)“ zugeordnet. Die alltags- oder unterrichtsintegrierte Sprachförderung soll allen Kindern zugutekommen. Daher benötigen die Verbünde für die Sprachdiagnostik solche Tools, die den Sprachentwicklungsstand *aller* Kinder, statt nur besonders förderbedürftiger Kinder, feststellen können. Zudem sollen die Tools Anknüpfungspunkte für die alltags- bzw. unterrichtsintegrierte Sprachförderung geben. Zu diesem Zweck verwenden die Lehrkräfte aus unserem Projekt vor allem die „Profilanalyse nach Griebhaber“. Sie sehen einerseits viele Vorteile der Profilanalyse, möchten aber andererseits einige bislang ungelöste Herausforderungen bearbeiten.

Die Profilanalyse nach Griebhaber

Die Profilanalyse wird in der Primarstufe häufig benutzt, um den Sprachstand von ein- und mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern zu ermitteln. Lehrkräfte bewerten dazu die grammatische Komplexität von mündlichen und schriftlichen Äußerungen der Kinder und ordnen sie verschiedenen grammatischen Erwerbsstufen zu. Für die mündliche Durchführung sind folgende Erwerbsstufen relevant:

- » Stufe 0 sind Äußerungen, die noch kein finites Verb enthalten (*Bruchstückhafte Äußerungen*, z. B. Hund Eis lecken).
- » Stufe 1 bilden Äußerungen aus Hauptsätzen mit der korrekten Verbstellung und Verbflexion (*Finitum*, z. B. Ein Hund leckt Eis).
- » Auf Stufe 2 gilt die Trennung von finitem und infinitem Versteil als erworben (*Separation*, z. B. Ein Hund hat^{finit} ein Eis geleckt^{infinit}).
- » Stufe 3 ist erreicht, wenn im Hauptsatz das Subjekt nach dem finiten Verb auftritt (*Inversion*, z. B. Danach hat der Hund ein Eis geleckt).
- » Stufe 4 gilt als erworben, wenn das finite Verb im Nebensatz an die letzte Position rückt (*Nebensätze*, z. B. weil der Hund ein Eis leckt).

Für die schriftliche Durchführung kommen zudem die Erwerbsstufen 5 und 6 hinzu. Eine ausführliche Darstellung bietet das Dokument „Die Profilanalyse für Deutsch als Diagnoseinstrument zur Sprachförderung“ (Griebhaber 2013).

Die Profilanalyse bietet für Lehrkräfte flexible Möglichkeiten. Sie kann einzeln oder im Klassenverband durchgeführt werden und dauert lediglich fünf bis 15 Minuten. Zudem ermöglicht das Buch „Diagnostik und Förderung – leicht gemacht“ (Heilmann und Griebhaber 2012) eine systematische Verknüpfung zwischen Diagnostik und Förderung. Die sprachlichen Äußerungen, die für die Analyse genutzt werden, können in beliebigen Kontexten entstehen: in einem spontanen Gespräch oder gezielt hervorgerufen mit Erzählimpulsen, wie beispielsweise mit einer Bildergeschichte.

Neben diesen Vorteilen erleben die Lehrkräfte bei der praktischen Erprobung der Profilanalyse aber auch einige Herausforderungen. Beispielsweise schätzen sie die Auswertung als äußerst anspruchsvoll ein und wünschen sich daher Empfehlungen für geeignete Erzählimpulse sowie aussagekräftige Auswertungsbeispiele. Außerdem erscheinen ihnen Ergebnisse aus der Profilanalyse teilweise unplausibel, da

sehr viele Schülerinnen und Schüler eine identische Erwerbsstufe diagnostiziert bekommen, obwohl die Kinder nach der persönlichen Einschätzung der Lehrkräfte über unterschiedliche grammatische Sprachkompetenzen verfügen. Zudem bestehen Zweifel, ob die mündlich und die schriftlich durchgeführte Profilanalyse wirklich zu gleichen Ergebnissen führen. Aus diesen Praxisbedarfen entwickelten wir gemeinsam mit den Lehrkräften und Verbundkoordinatoren und -kordinatorinnen wissenschaftliche Fragestellungen zur Evaluation der Profilanalyse. Ausgewählte Ergebnisse dieser Evaluation stellen wir im Folgenden vor.

Evaluation der Profilanalyse

Um zu erforschen, ob unterschiedliche Erzählimpulse zu unterschiedlich diagnostizierten Erwerbsstufen führen, benutzten die Lehrkräfte in unserer Studie drei verschiedene Erzählimpulse:

- » eine Bildergeschichte aus Heilmann und Grießhaber (2012),
- » ein von uns speziell konzipiertes Bilderbuch mit Fragen, die gezielt Nebensätze auf Erwerbsstufe 4 stimulieren (siehe Abbildung 1) sowie
- » ein Album mit Fotos von zwölf erlebnisintensiven Situationen, zu denen die Kinder aufgefordert wurden, eigene Erlebnisse zu erzählen.



ABBILDUNG 1: DIE FRAGE: „WARUM LACHT DENN TOM HIER SCHON WIEDER SO?“ AUS DEM BILDERBUCH „DAS ZELTABENTEUER“

403 ein- und mehrsprachige Schülerinnen und Schüler der Klassen eins bis vier wurden durch Würfeln einem der drei Erzählimpulse zufällig zugewiesen. Nach ca. zwei Wochen wurde die Profilanalyse schriftlich wiederholt. Nach ca. sechs Wochen wurde die Profilanalyse mündlich wiederholt.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Erzählimpulse beeinflussen, welche Erwerbsstufe die Kinder mündlich und schriftlich erreichen können. Um nun die Frage der Lehrkräfte beantworten zu können, welcher Erzählimpuls sich am besten eignet, haben wir die erreichten Erwerbsstufen zwischen den drei Erzählimpulsen verglichen. Das Bilderbuch führt im Durchschnitt zu höheren Erwerbsstufen als die Bildergeschichte und das Fotoalbum (siehe Abb. 2).

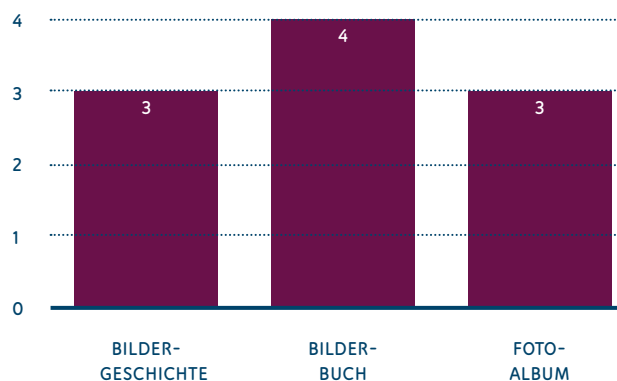
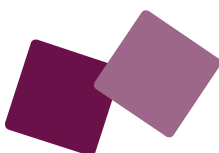


ABBILDUNG 2: DURCHSCHNITTLICHE ERWERBSSTUFE (MEDIAN)

Dabei sind die Erwerbsstufen der Kinder im mündlichen Erzählen durchschnittlich höher als im schriftlichen Erzählen und hängen selbst in der vierten Klasse kaum miteinander zusammen, obwohl die Kinder zu diesem Zeitpunkt bereits über fortgeschrittene Schriftsprachkompetenzen verfügen. Außerdem stellen wir fest, dass nahezu alle Kinder mit Deutsch als Muttersprache mit dem Bilderbuch die höchste Erwerbsstufe bereits in der ersten Klasse erreicht haben. Dieser sogenannte „Deckeneffekt“ tritt ebenfalls bei Kindern auf, die Deutsch gleichzeitig mit einer anderen Sprache von Geburt an erwerben. Nur einige Kinder mit Deutsch als Zweitsprache zeigen vereinzelt in den ersten Klassen noch niedrigere Erwerbsstufen.

Um zu überprüfen, ob die Auswertung der Profilanalyse objektiv möglich ist, legten wir mehreren Lehrkräften die gleiche Erzählung zum Bilderbuch vor und baten sie unabhängig voneinander, die Erwerbsstufe zu bestimmen. Dadurch konnten wir feststellen, dass selbst professionell fortgebildete Lehrkräfte die Erwerbsstufe dieser einen Erzählung relativ unterschiedlich bewerten.

Als wir die Profilanalyse nach sechs Wochen wiederholten, hatten zahlreiche Kindern eine andere Erwerbsstufe als in der ersten Profilanalyse, obwohl nach diesem kurzen Zeitabstand kaum Veränderungen in den grammatischen Fähigkeiten zu erwarten waren (zu geringe „Retest-Reliabilität“).





Können wir die Anwendung der Profilanalyse empfehlen?

Unsere Ergebnisse zeigen, dass die diagnostizierte Erwerbsstufe stark vom verwendeten Erzählimpuls abhängt. Daher sollten Lehrkräfte sowohl in der mündlichen als auch in der schriftlichen Durchführung standardisierte Erzählimpulse verwenden. Denn nur so können aussagekräftige und vergleichbare Ergebnisse gewonnen werden. Frei wählbare bzw. unterschiedliche Erzählimpulse können die eigentliche Erwerbsstufe der Kinder unterschätzen und zu Fehlinterpretationen führen.

Beispiel: Max wird eine Bildergeschichte als Erzählimpuls vorgelegt. Er erzählt die Geschichte ausschließlich mit Hauptsätzen, die er mit „und dann“ verbindet. Diese Äußerungen werden in der Auswertung als Inversion (Erwerbsstufe 3) bewertet. Die Lehrkraft wundert sich darüber, weil sie schon oft festgestellt hat, dass Max in Gesprächen durchaus Nebensätze (Erwerbsstufe 4) äußern kann.

Bei diesem Beispiel führt die Profilanalyse irrtümlich zu dem Ergebnis, dass Max lediglich Erwerbsstufe 3 erreicht hat, obwohl er eigentlich über die Kompetenz von Erwerbsstufe 4 (Nebensätze) verfügt. Der Grund dafür ist, dass die Bildergeschichte die Produktion von Nebensätzen nicht einfordert. Unser selbstkonzipiertes Bilderbuch hingegen, das gezielt Nebensätze stimuliert, gibt Kindern die Gelegenheit, Nebensätze zu produzieren. Erst dadurch können sie zeigen, ob sie die höchste Erwerbsstufe (Nebensätze) erreicht haben.

Zudem zeigt der geringe Zusammenhang zwischen den Erwerbsstufen der mündlichen und der schriftlichen Durchführung, dass Lehrkräfte die Ergebnisse aus mündlichen und schriftlichen Durchführungen nicht miteinander vergleichen sollten. Wenn sie Entwicklungen erfassen wollen, sollte die Profilanalyse immer gleich durchgeführt werden.

Unsere Ergebnisse sind im Einklang mit Studien, in denen Kinder mit Deutsch als früher Zweitsprache bereits nach ca. 18 Kontaktmonaten mit der deutschen Sprache Nebensätze (Erwerbsstufe 4) äußern können (Kroffke und Rothweiler 2006; Thoma und Tracy 2012). Nach dieser Kontaktdauer zur deutschen Sprache kann mit der mündlichen Durchführung keine weitere Entwicklung mehr in den Erwerbsstufen der Profilanalyse nachgewiesen werden. Die Sprachdiagnostik mit der mündlichen Profilanalyse ist daher lediglich für Schulkinder mit einer geringeren Kontaktdauer zum Deutschen zu empfehlen (z. B. Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger).

Problematisch ist auch, dass verschiedene Lehrkräfte bei der Auswertung derselben Erzählung noch zu häufig zu unterschiedlichen Ergebnissen kommen. Die Auswertung gelingt demnach noch nicht objektiv genug. Eine Erklärung ist, dass Lehrkräfte für die Auswertung linguistische Kenntnisse und viel Übung benötigen. Daher sollten Lehrkräfte nach dem Vier-Augen-Prinzip vorgehen und die eigene Auswertung von einer Kollegin oder einem Kollegen kontrollieren lassen.

Unsere Evaluationsstudie befasst sich mit der Überprüfung der mündlichen Profilanalyse als Sprachdiagnostikinstrument. Zusammengefasst zeigen unsere Evaluationsergebnisse, dass die Eignung der mündlichen Profilanalyse als Sprachdiagnostikinstrument (beurteilt anhand sogenannter Testgütekriterien) noch nicht ausreichend nachgewiesen werden konnte. Daher können wir die mündliche Durchführung der Profilanalyse in der derzeitigen Form für individualdiagnostische Zwecke in der Grundschule nicht empfehlen. Einschränkend möchten wir jedoch betonen, dass sich unsere Evaluationsstudie nicht mit der Überprüfung der schriftlichen Profilanalyse bzw. mit der Profilanalyse als Instrument zur Erfassung der Erzählentwicklung befasst. Daher können wir über die Eignung zu diesen Zwecken keine Aussagen machen. Zudem verfolgt Griebhaber (2005) mit der Profilanalyse neben der Individualdiagnostik noch die weitere Intention, die diagnostischen Kompetenzen von Lehrkräften zu schulen. Zwar wird diese Intention in unserer Studie ebenfalls nicht untersucht, jedoch äußerten die Lehrkräfte, durch das Wissen über die Erwerbsstufen sensibler für die bereits erreichten sprachlichen Fähigkeiten ihrer Schülerinnen und Schüler geworden zu sein.

Ausblick zur weiteren Optimierung und Standardisierung der Profilanalyse

Das selbstkonzipierte Bilderbuch aus dieser Evaluationsstudie erweist sich durch die gezielte Stimulation von Nebensätzen als beste Möglichkeit, die maximal erreichbare Erwerbsstufe der Kinder hervorzulocken. Daher haben wir gemeinsam mit den Lehrkräften das Bilderbuch mit einer einheitlichen Instruktion sowie mit einem ergänzenden Regelkatalog für die Auswertung weiter standardisiert und in dieser optimierten und standardisierten Form in unsere Folgestudie aufgenommen. Diese Folgestudie befindet sich zurzeit in der Auswertung.

Unser zyklischer Ansatz ermöglicht darüber hinaus eine weitere Optimierung der Profilanalyse. Gegenwärtig planen wir eine dritte Studie, in der wir aufgrund der Deckeneffekte das Bilderbuch um komplexere Aufgaben zu den

grammatischen Kompetenzen erweitern. Ein Fokus soll dabei auf dem Kasus liegen, da sich die Kompetenzen im Kasus sowohl bei ein- als auch bei mehrsprachigen Kindern im Schulalter noch weiterentwickeln (Motsch und Rietz 2016). Diese optimierte Profilanalyse passt recht gut zum Vorhaben der alltags- und unterrichtsintegrierten Sprachförderung, da sie den Zweck erfüllt, den Sprachentwicklungsstand *aller* Grundschulkinder feststellen zu können. Um die Profilanalyse möglichst im Schulalltag ressourcenschonend einzusetzen, versuchen wir zudem eine mehrstufige Diagnostik zu entwickeln.

Autorinnen und Autor:

Birgit Ehl

Prof. Dr. Michael Grosche

Michèle Paul

LITERATUR

Grießhaber, Wilhelm (2013): Die Profilanalyse für Deutsch als Diagnoseinstrument zur Sprachförderung. Online verfügbar unter www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/griesshaber_profilanalyse_deutsch.pdf, zuletzt geprüft am 02.10.2017.

Heilmann, Beatrix; Grießhaber, Wilhelm (Hrsg.) (2012): Diagnostik & Förderung – leicht gemacht. Stuttgart: Klett Sprachen (Deutsch als Zweitsprache in der Grundschule).

Kroffke, Solveig; Rothweiler, Monika (2006): Variation im frühen Zweitspracherwerb des Deutschen durch Kinder mit türkischer Erstsprache. In: Maurice Vliegen (Hrsg.): Variation in Sprachtheorie und Spracherwerb. Akten des 39. Linguistischen Kolloquiums in Amsterdam 2004. Frankfurt am Main: Lang (Linguistik international, 16), S. 145–153.

Motsch, Hans-Joachim; Rietz, Christian (2016): ESGRAF 4–8. Grammatiktest für 4- bis 8-jährige Kinder - Manual. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Thoma, Dieter; Tracy, Rosemarie (2012): Deutsch als frühe Zweitsprache: Zweite Erstsprache? In: Bernt Ahrenholz (Hg.): Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten; Beiträge aus dem 1. Workshop „Kinder mit Migrationshintergrund“, 2005. Stuttgart: Fillibach, S. 58–79.



Entwicklungsprojekte

DAS „TRABI“-PROJEKT: FÖRDERUNG DER MÜNDLICHEN BILDUNGSSPRACHE IN DEN SACHFÄCHERN

„TraBi“ steht für „Transfer des Bildungswortschatzes von der Schriftlichkeit in die Mündlichkeit in den Sachfächern der Sekundarstufe I“. Es ist ein BiSS-Entwicklungsprojekt, das vom 01.01.2016 bis zum 31.12.2018 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert wird (FKZ: 01J11601 A/B). Das Projekt wird im Verbund der Universität Siegen (Prof. Dr. Torsten Steinhoff, Lisa-Marie Schmidt) und der Universität Bremen (Prof. Dr. Nicole Marx, Hendrik Borgmeier) durchgeführt. Untersucht wird, wie mündliche bildungssprachliche Fähigkeiten in den Sachfächern der Sekundarstufe I durch schriftliche Hilfen zum bildungssprachlichen Handeln gefördert werden können.

Theoretische Annahmen

Eine zentrale Voraussetzung für den Bildungserfolg ist das Beherrschen der Bildungssprache. Von der Alltagssprache unterscheidet sie sich dadurch, dass sie vornehmlich im Rahmen von Lehr-Lern-Kontexten in Bildungsinstitutionen wie der Schule und der Universität verwendet und von der Fachsprache dadurch, dass sie fächerübergreifend eingesetzt wird.

Leistungsstarke Lernende nutzen die Bildungssprache in allen Fächern, um Wissen zu erwerben („kognitive Funktion“, z. B. beim Lesen von Schulbüchern), Wissen zu vermitteln („kommunikative Funktion“, z. B. beim kooperativen Schreiben von Aufsätzen) und Wissen zu demonstrieren („soziale Funktion“, z. B. beim Schreiben von Klausuren). Leistungsschwache Lernende, die vor allem aus bildungsfernen Haushalten stammen, profitieren von der Bildungssprache deutlich weniger und erfahren dadurch in allen Fächern erhebliche Nachteile.

Je älter die Lernenden werden, desto höher werden die Erwartungen der Lehrenden an deren bildungssprachliche Kompetenzen. Dies gilt auch für mündliche Äußerungen, beispielsweise im Rahmen von Unterrichtsgesprächen oder Referaten. Bislang gibt es allerdings kaum Bemühungen, solche Kompetenzen systematisch zu fördern. Das liegt auch daran, dass die Forschung bis heute keine dafür ge-

eigneten, wirksamen Fördermaßnahmen entwickelt hat. Hier setzt das „TraBi“-Projekt an.

Ziel und Hypothese

Das Ziel des Projekts ist die Entwicklung eines wirksamen didaktischen Konzepts, das Lehrkräfte in den Sachfächern der Sekundarstufe I dabei unterstützt, mündliche bildungssprachliche Fähigkeiten zu fördern. Zu diesem Zweck wird erforscht, wie diese Fähigkeiten durch Hilfen zum bildungssprachlichen Handeln vermittelt werden können. Dabei interessiert zudem, ob die erworbenen Fähigkeiten von einem Sachfach in ein anderes übertragen werden können.

Es wird von der Hypothese ausgegangen, dass eine Förderung mündlicher bildungssprachlicher Fähigkeiten fachspezifisch und fächerübergreifend genau dann Aussicht auf Erfolg hat, wenn man von der Schriftlichkeit, d. h. von Texten, ausgeht, wo die Lernenden die Bildungssprache i. d. R. entdecken und erproben, und dort die Aufmerksamkeit gezielt auf typische bildungssprachliche Handlungen richtet (z. B. Definieren mit Ausdrücken wie „... bezeichnet man ...“, s. Abbildung).

Untersuchung

Die Hypothese wurde durch eine Interventionsmaßnahme geprüft, die inzwischen abgeschlossen ist. Dabei wurde das Erklären in den Fächern Biologie und Geschichte in der achten Jahrgangsstufe eines Gymnasiums in Bremen und einer Gesamtschule in NRW untersucht. An jeder der beiden Schulen wurde ein Fach für die Intervention fokussiert. In diesem Fach wurde in der Interventionsgruppe explizit das bildungssprachliche Handeln vermittelt und in der Kontrollgruppe explizit – wie im Sachunterricht üblich – der relevante Fachwortschatz. Davon abgesehen war das Lernarrangement in beiden Gruppen gleich gestaltet.

Zentral für die Intervention waren die vom Projektteam entwickelten Unterrichtseinheiten. Diese bildeten jeweils die Abschlusseinheit für ein im Fachunterricht behandeltes,

Beispiele aus dem Arbeitsprozess einer Gesamtschülerin zum Thema „Französische Revolution“ und dem Erklärtrick „Definieren“:

1. Text lesen

Jagdsschloss, das er unter hohen Kosten zu einer gewaltigen und prunkvollen Schloss- und Parkanlage hatte umbauen lassen. Eine solche Staatsform, bei der eine einzelne Person die Macht innehat, bezeichnet man als Absolutismus. Im Absolutismus leitet der Herrscher also uneingeschränkt Staat, Gesellschaft, Wirtschaft und Kultur. Dieser enorme Machtanspruch wurde durch das sogenannte

Definitionstrick

2. Frage beantworten

a) Erkläre die absolutistische Staatsform Frankreichs.

Beim Absolutismus regiert der König oder Kaiser alleine. Er wird nicht kontrolliert und beschließt Sachen selbst.

Der Herrscher selbst ist also das Gesetz. Diese Regierungsform wurde durch das „Gottesgnadentum“ legitimiert.

3. Erklärtricks lesen

Definitionstrick
 Man sagt, was wichtige Begriffe bedeuten.

- ... versteht man ...
- ... bezeichnet man ...

4. Erklärplan erstellen

Hauptteil
 Also, als Absolutismus wird die Regierungsform bezeichnet, in der ein Herrscher alleine regiert. Er entscheidet Gesetze und vieles mehr ohne vom Staat kontrolliert zu werden. Er ist der Staat. Zurückzuführen ist diese Regierungsform auf das „Gottesgnadentum“.

5. Kurzvortrag halten

2 [00:42.9] 3 [00:44.8*]
SI8W1 [v] Verfassung kam und die Gewaltenteilung. ((1,1s)) Äh der Absolutismus ist

[3]

4 [00:45.1*] 5 [00:49.4*] 6 [00:49.8*]
SI8W1 [v] eine Regierungsform, in der ein Herrscher uneingeschränkt • ach • • • regiert.

[4]

7 [00:50.4]
SI8W1 [v] • • • Ehm er beschließt Gesetze und vieles mehr alleine, ohne vom Staat

[5]

8 [00:56.0]
SI8W1 [v] kontrolliert zu werden. ((3,0s)) Ludwig der Sechzehnte wollte die Steuern erhöhen



dem Curriculum folgendes Thema. Insgesamt wurden über die Dauer von vier Monaten fünf Themen behandelt. Alle Lernenden hatten die Aufgabe, einen Kurzvortrag vorzubereiten und zu halten. Die Lernenden sollten sich dafür zunächst ein Video ansehen, in dem eine Expertin zeigt, wie man einen guten Kurzvortrag vorbereitet und hält, und dann – in Einzelarbeit – einen vorgegebenen Fachtext lesen, Fragen zum Inhalt dieses Textes beantworten, sich mit einem Schaubild zur Bildungssprache („Erklärtricks“) in der Interventionsgruppe oder mit einem Schaubild zu Fachvokabular in der Kontrollgruppe auseinandersetzen und einen Erklärplan für den Vortrag erstellen (s. Abbildung). Diesen Plan sollten sie danach in Gruppen besprechen. Es folgten die Kurzvorträge.

Insgesamt wurden vollständige Datensätze von 56 Schülerinnen und Schülern erhoben. Das Korpus umfasst 280 Erklärvideos (Gesamtdauer: ca. elf Stunden) und 720 schriftliche Arbeitsdokumente. Des Weiteren wurden 44 Interviews durchgeführt und 16 Gruppenarbeiten videografiert. Den Datensatz runden personenbezogene Daten ab, u. a. zum Leseverständnis und zu Lernbiografien.

Erste explorative Analysen der Erklärvideos deuten darauf hin, dass eine explizite Vermittlung bildungssprachlicher Hilfen fachspezifisch und fächerübergreifend wirksamer als die explizite Vermittlung des Fachwortschatzes ist. In der Folgezeit wird es u. a. darum gehen, die fachlich-inhaltliche Qualität der Kurzvorträge, die Arbeitsdokumente und die Prozessdaten zu analysieren.

Mehrwert für die BiSS-Initiative

Das Projekt leistet einen wichtigen Beitrag zur Grundlagenforschung für die BiSS-Module in der Sekundarstufe. Dies betrifft die Bereitstellung des Sprachbildungskonzepts, aber auch die theoretische, methodologische und methodische Erschließung weiterer, für mehrere Vorhaben relevanter Fragen: z. B. zum Erklären, zum Transfer zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit und zur Sprachbildung in allen Fächern.

Autorin und Autor:

Prof. Dr. Nicole Marx:

nmarx@uni-bremen.de

Prof. Dr. Torsten Steinhoff:

steinhoff@germanistik.uni-siegen.de



Begleitforschung

BISS IN HAMBURGER GRUNDSCHULKLASSEN – ERSTE ZWISCHEN- ERGEBNISSE NACH ZWEI JAHREN SYSTEMATISCHER LESEFÖRDERUNG

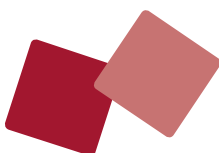
Der Hamburger BiSS-Verbund für die Primarstufe besteht aus sechs Grundschulen mit insgesamt etwa 1000 teilnehmenden Schülerinnen und Schülern aus vornehmlich sozio-ökonomisch wie sozio-kulturell benachteiligten Verhältnissen. Mit einer Ausnahme sind sämtliche BiSS-Schulen dem sogenannten KESS-Faktor 1 zugeordnet. KESS steht für „Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern“ und misst in regelmäßigen Abständen die soziale Belastung der Hamburger Kinder und Jugendlichen. Je niedriger der jeweilige KESS-Faktor ist, desto höher ist die soziale Belastung der Kinder einer Schule. Das äußert sich wiederum u. a. in den schwachen sprachlichen Kompetenzen, beispielsweise beim aktiven wie passiven Wortschatz in der Zielsprache Deutsch, bei der Leseflüssigkeit, beim verbalen Selbstkonzept etc. Diese wenigen Hintergrundinformationen benötigen wir, um die ersten Ergebnisse der Hamburger BiSS-Grundschulklassen nach zwei Jahren systematischer Förderung analysieren und ihre Erfolge wie Grenzen interpretieren zu können.

Die Förderung

In den insgesamt 18 Lehrerfortbildungen vom Schuljahr 2014/2015 bis heute wurden unterschiedlichste Sprach- und Lesefördermethoden vorgestellt und ausprobiert. Sie erlauben den beteiligten Kolleginnen und Kollegen, je nach Kompetenzstand und Neigungen ihrer Klassen eine jeweils passende Methode auszuwählen, um diese später zu gegebener Zeit durch die eine oder andere Methode zu ersetzen.

Die Lehrerfortbildungen fokussierten je nach Jahrgangsstufe und Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler verschiedene Leseflüssigkeitsmethoden (Jg. 2ff.), Methoden zur Förderung des aktiven Wortschatzes (Jg. 3ff.) sowie Methoden zum strategischen Umgang mit Texten (z. B. Lesestrategien für Jg. 4). Dieser Artikel beschränkt sich auf die ersten Ergebnisse in Bezug auf die Förderung der Leseflüssigkeit, die je nach den organisatorischen Möglichkeiten vor Ort drei bis fünf Mal in der Woche 15 bis 20 Minuten in den Schulen durchgeführt wurden. Folgende Methoden wurden dabei angewandt:

- » Am bekanntesten dürften hierbei mittlerweile die sogenannten „Lautlesetandems“ sein (vgl. Nix 2011), bei denen im Sinne des *begleitenden* Lautlesens ein stärkerer und ein schwächerer Schüler jeweils ein synchron lesendes Team, bestehend aus ‚Trainer‘ und ‚Sportler‘ bilden. Hier profitiert das schwächer lesende Kind vom Lautlesen des bereits stärker lesenden Kindes und umgekehrt.
- » Eine Methode des *wiederholenden* Lautlesens ist das sogenannten „Lesetheater“ (vgl. Nix 2006). Hierbei üben mehrere Schülerinnen und Schüler einen Text (z. B. einen Sketch) mit verteilten Rollen so lange leise und für sich, bis sie ihre Rolle so gut beherrschen, dass sie dazu in der Lage sind, sich selbst oder einer x-beliebigen anderen Gruppe den Text mit verteilten Rollen vorzulesen.
- » Als dritte Methode wurde das „Lesen durch Hören“ (nach Gailberger 2011) etabliert, bei dem ein Hörbuch in angenehmer Zimmerlautstärke den nicht-flüssig lesenden Jungen und Mädchen erfolgreich dabei hilft, die vorliegenden Texte *simultan* zur Stimme auf dem Tonträger quasi flüssig, nämlich über den „Umweg“ über das Ohr zu lesen. Verwendet wurden dabei Ganzschriften wie *Räuber Hotzenplotz*, *Pippi Langstrumpf* oder Kirsten Boies *King Kong*-Reihe.
- » Zuletzt wurde eigens für das Projekt die Methode „Lesen mit dem Ich-Du-Wir-Würfel“ entwickelt, weshalb sie an dieser Stelle etwas genauer erläutert werden soll. Beim „Lesen mit dem Ich-Du-Wir-Würfel“ handelt es sich um eine Art Gesellschaftsspiel, das den Förderprinzipien des *wiederholten* Lautlesens folgt. Es setzt am Spaß in der Gruppe an und nutzt diesen lesedidaktisch aus. Das ‚Würfel-Lesen‘ wird am besten in Vierergruppen gespielt. Der vorher zu präparierende (oder zu erwerbende) Extra-Würfel wird jeweils zwei Mal mit den Seiten ICH, DU und WIR ausgestattet. Die ausgewählten Texte müssen in vier bis sechs etwa



gleichgroßen Abschnitten vorliegen. Die Länge eines Abschnitts sollte in Abhängigkeit von der Leseflüssigkeit der Kinder 30 bis 50 Wörter nicht überschreiten. Sitzen die Kinder in ihren Gruppen im Kreis, beginnt das erste Auswürfeln, z. B. in alphabetischer Reihenfolge der Vornamen. Würfelt das erste Kind ein ICH, liest es den ersten Abschnitt halblaut vor. Bei DU darf ein Dritter als Vorleser bestimmt werden. Die anderen Kinder lesen jedes Mal still (!) im eigenen Text simultan mit. Fällt die WIR-Seite, liest die gesamte Gruppe im Chor. Sollte es von den Mitgliedern der Gruppe erwünscht sein, dürfen die bereits besser lesenden Kinder immer dann leise einhelfen, wenn das lesende Kind stockt oder sich verliert. In der zweiten Würfelrunde liest das nächste gewürfelte Kind den vorherigen, also bereits bekannten Abschnitt erneut laut vor, danach dann den eigenen, neuen Absatz. In der dritten Runde wiederholt sich diese Routine mit dem nächsten Kind, erst danach liest dieses wiederum den eigenen Textabschnitt. Dieses Vorgehen wiederholt sich so oft, wie der Text Abschnitte hat. Zum Ab-

schluss dürfen ein Kind oder alle Kinder im Chor den Text laut (und dann auch flüssig) vorlesen.

Die Ergebnisse

Für diesen Zwischenbericht wurde die Lesegeschwindigkeit unserer Kernkohorte (Jg. 2_2015) zu fünf Testzeitpunkten mithilfe des Salzburger Lesescreenings (N=315), sowie ergänzend dazu die Leseflüssigkeit zu drei Messzeitpunkten mit Hilfe von Lautleseprotokollen erhoben (N=37). Das Salzburger Lesescreening misst, wie viele Sätze ein Kind in drei Minuten inhaltlich korrekt lesen und verarbeiten kann. Bezüglich des Rohwertes, auf den ich mich hier aus Platzgründen beschränken möchte, wuchs die durchschnittliche Lesegeschwindigkeit des Jahrgangs von anfänglich 16,4 auf mittlerweile 39,5 korrekt gelesene Sätze in drei Minuten an. Die Abbildung 1 und die dazugehörige Tabelle zeigen, dass sich die ursprünglich unterdurchschnittlich lesenden Hamburger BiSS-Kinder in ihrer Lesegeschwindigkeit konsequent entlang des vom Salzburger Lesescreening erwarteten Durchschnittswerts entwickelt haben - mit einer leicht positiven Tendenz nach oben.

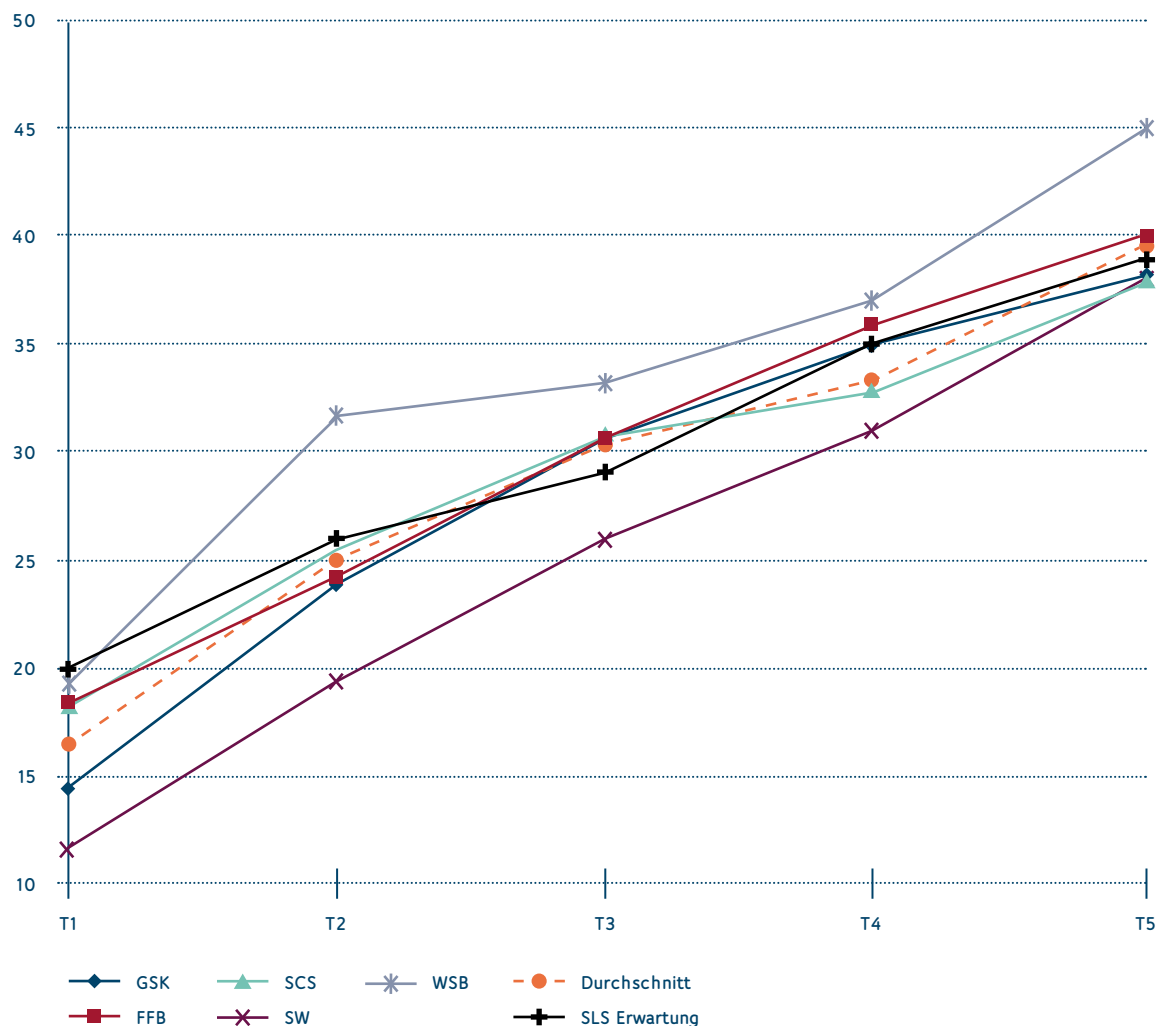


ABBILDUNG 1 DURCHSCHNITTLICHE ENTWICKLUNG DER LESEGESCHWINDIGKEIT NACH DEM SALZBURGER LESESCREENING T1 BIS T5 (DIE ABKÜRZUNGEN STEHEN FÜR DIE VERBUNDSCHULEN).

TABELLE 1 DURCHSCHNITTLICHE ENTWICKLUNG DER LESEGESCHWINDIGKEIT NACH DEM SALZBURGER LESESCREENING T1 BIS T5 (DIE ABKÜRZUNGEN STEHEN FÜR DIE VERBUNDSCHULEN).

	GSK	FFB	SCS	SW	WSB	Durchschnitt	SLS Erwartung
T1	14,46	18,43	18,19	11,59	19,32	16,4	20
T2	23,88	24,28	25,31	19,47	31,7	24,93	26
T3	30,59	30,71	30,7	25,92	33,26	30,24	29
T4	35	36	33	31	37	33,3	35
T5	38	40	38	38	45	39,5	39

Das vorerst letzte Ergebnis, dass die hier dargestellte Kernkohorte nach 24 Monaten systematischer Leseförderung den erwarteten Durchschnitt von 39 Sätzen in drei Minuten zum jüngsten Testzeitpunkt T5 um 0,5 Punkte sogar überschreiten konnte, ist ein außerordentlicher Erfolg. Da die Jungen und Mädchen der Stichprobe wie eingangs angemerkt aus sozial wie sprachlich benachteiligten Familien und Milieus stammen, sind sie mit jenen der ursprünglichen Normierungsstichprobe in Bayern und Salzburg nicht in Ansätzen vergleichbar.

Neben dem Salzburger Lesescreening als *quantitatives* Instrument wurden bei einer Teilpopulation (N= 37) zu bis-

lang drei Testzeitpunkten *qualitative* Lautleseprotokolle angefertigt. Und auch hier können die bisherigen Ergebnisse als erfolgreich angesehen werden.

Die Tabelle 2 vergleicht die bisherigen Teilergebnisse von T1 bis T3 zur Lesegeschwindigkeit, zur Dekodiergenauigkeit sowie zur grammatikalisch sinnvollen Betonung der Sätze. Sie zeigt auf, wie sich die Leistungen der Schülerinnen und Schüler mehr oder weniger linearprogressiv von Testzeitpunkt zu Testzeitpunkt verbessern, und dies obwohl die Schwierigkeit der ausgewerteten Textpassagen (berechnet über den sogenannten Lesbarkeitsindex „LIX“) mit 37,5 überproportional anstieg und mittlerweile über dem liegt,

TABELLE 2 DURCHSCHNITTLICHE ENTWICKLUNG DER LESEFLÜSSIGKEIT NACH LAUTLESEPROTOKOLLEN T1 BIS T3 (N=37)

LESEFLÜSSIGKEIT T1 (SEPTEMBER 2015)				LESEFLÜSSIGKEIT T2 (MAI 2106)			
Schule / Abkürzung	Lesegeschwindigkeit / Wörter pro Minute	Dekodiergenauigkeit	Sinnvolle Betonung	Schule / Abkürzung	Lesegeschwindigkeit / Wörter pro Minute	Dekodiergenauigkeit	Sinnvolle Betonung
LBH	35	80,59 %	70 %	LBH	59,77	94,08 %	75,53 %
CBS	41,5	88 %	69,27 %	CBS	68,5	93,96 %	77,65 %
WSB	58,43	94,37 %	80,88 %	WSB	86,22	97,66 %	82 %
KD	46,94	85,8 %	75,91 %	KD	86,1	93,86 %	74,13 %
	45,46	87,19 %	74,01 %		75,15	94,89 %	77,32 %

LESEFLÜSSIGKEIT T3 (JULI 2017)			
Schule / Abkürzung	Lesegeschwindigkeit / Wörter pro Minute	Dekodiergenauigkeit	Sinnvolle Betonung
LBH	73,84	94,83 %	98,33 %
CBS	76,8	89 %	91,2 %
WSB	93	97,5 %	99 %
KD	96,83	95,71 %	98 %
	85,12	94,26 %	96,69 %





was allgemein für die Klassenstufe drei vorgesehen wird (nämlich LIX<30). Demnach liegt die Lesegeschwindigkeit der ausgewählten Kinder durchschnittlich bei 85,12 Wörtern pro Minute, die Dekodiergenauigkeit bei 94,26% und die syntaktisch sinnvollen Betonungen bei 96,69%.

Bezogen auf die anzuvisierenden Richtwerte von 123 Wörtern pro Minute und einer Dekodiergenauigkeit wie Betonung von jeweils >95% bzw. >97,5% am Ende von Jahrgang vier werden die noch verbleibenden zwölf Monate zeigen, inwiefern sich das Lesen der an BiSS teilnehmenden Hamburger Primarstufenschülerinnen und -schüler noch weiter verbessern lässt. Jetzt aber kann bereits festgehalten werden: Systematische Leseförderung wirkt – vor allem, wenn die zu fördernden Schülerinnen und Schüler aus sozial wie sprachlich benachteiligten Verhältnissen stammen.

Autor:

Dr. Steffen Gailberger

LITERATUR

Gailberger, Steffen (2011): Lesen durch Hören. Leseförderung in der Sek. 1 mit Hörbüchern und neuen Lesestrategien. Weinheim u. a.: Beltz Verlag.

Nix, Daniel (2011): Förderung der Leseflüssigkeit. Theoretische Fundierung und empirische Überprüfung eines kooperativen Lautlese-Verfahrens im Deutschunterricht. Weinheim u. a.: Beltz Juventa.

Nix, Daniel (2006): Das Lesetheater. Integrative Leseförderung durch das szenische Vorlesen literarischer Texte. In: Praxis Deutsch, Heft 199/2006, S. 23–29.

Rieckmann, Carola (2009): Leseförderung in sechsten Hauptschulklassen. Zur Wirksamkeit eines Vielleseverfahrens. Baltmannsweiler: Schneider.

URHEBERRECHT: WELCHE TEXTE, FILME, BÜCHER DARF ICH FÜR BILDUNGSZWECKE VERWENDEN?

Der Zugang zum Internet mit seinen mannigfaltigen Informationen, zahlreichen Bildern aus Gegenwart und Vergangenheit und sonst nicht zugänglichen Videos ist für Lehr- und pädagogische Fachkräfte sowie andere im Bildungsbereich Tätige eine unschätzbare Quelle für Materialien. Allerdings ist vor der Nutzung das Urheberrecht zu beachten – und hier herrscht oft Unsicherheit. Welche Materialien darf ich nutzen? Unter welchen Bedingungen? Wen kann ich nach den Rechten fragen? Was sind Lizenzen? An welche Bedingungen muss ich mich halten?

Die Antworten, die kurzfristig dazu zu finden sind, sind leider nicht immer befriedigend – es lässt sich nicht leugnen, dass das Urheberrecht mit all seinen kleinteiligen Regelungen für Laien eher abschreckend ist. In drei Beiträgen werden wir die wichtigsten Fragen für Bildungseinrichtungen beantworten. In diesem ersten Beitrag geht es zunächst um die allgemeine Frage, welche Werke unter welchen Bedingungen verwendet werden dürfen. In den beiden folgenden Texten behandeln wir in den kommenden Ausgaben des BiSS-Journals die Themen „Unterrichtsmaterialien erstellen (zum Beispiel Arbeitsblätter)“ und „Unterrichtsmaterialien weitergeben“.

Grundsätzliches zum Urheberrecht

Zunächst ein paar grundsätzliche Sätze zum Urheberrecht und dazu, wie es sich mit den Regeln für die Bildungseinrichtungen verhält.

Das Urheberrecht schützt Werke der Literatur, der Kunst und der Musik. Das heißt grundsätzlich: Wer Texte, Musikaufnahmen, Noten, Filme oder ähnliche Werke nutzen will, muss den Urheber fragen. „Nutzen“ bedeutet in diesem Zusammenhang alles, was über den reinen Werkgenuss hinausgeht. Das heißt, ich darf mir einen Film anschauen oder ein Buch lesen. Will ich allerdings einen Ausschnitt aus dem Buch kopieren oder den Film außerhalb eines rein privaten Rahmens anderen zeigen, brauche ich dafür entweder eine Erlaubnis des Rechteinhabers, oder es gibt eine gesetzliche Erlaubnis – eine sogenannte Schranke. Schran-

ke deshalb, weil sie das absolute Recht des Urhebers (oder Rechteinhabers, denn der Urheber kann seine Rechte auch an einen Dritten übertragen) im Sinne der Allgemeinheit einschränken.

Das Urheberrecht an einem Werk gilt bis 70 Jahre nach dem Tod des Urhebers. Erst danach wird das Werk gemeinfrei. Das bedeutet, jeder kann es dann nutzen, wie er will, ohne den Urheber oder Rechteinhaber zu fragen – also auch Bildungsinstitutionen wie Schulen und Kindergärten. 70 Jahre sind eine lange Zeit. So wurden dieses Jahr die Werke der Autoren gemeinfrei, die im Jahr 1946 gestorben sind, etwa des Schriftstellers Gerhart Hauptmann oder des Künstlers László Moholy-Nagy.

Will ich aber zum Beispiel ein Theaterstück aufführen, dessen Urheber erst 1955 gestorben ist, muss ich dafür die Erlaubnis seiner Erben oder anderer Rechteinhaber einholen. Es ist nicht immer einfach herauszufinden, wer genau die Rechte an einem Werk hält. Wenn man es dann weiß und angefragt hat, kann der Rechteinhaber je nach Nutzungsart mehr oder weniger hohe Gebühren dafür verlangen. Das ist gerade für Einrichtungen im Bildungsbereich oft ein K.-o.-Kriterium, da es für solche Nutzungen kein Budget gibt.

Urheberrechtliche Regeln für Bildungszwecke

Es gibt allerdings für Bildungszwecke eine urheberrechtliche Schranke: Der Paragraph 52a des Urheberrechtsgesetzes erlaubt eine öffentliche Zugänglichmachung von urheberrechtlich geschützten Werken für den Unterrichtsgebrauch, und zwar für „Schulen, Hochschulen, nichtgewerbliche Einrichtungen der Aus- und Weiterbildung sowie Einrichtungen der Berufsbildung“. Schauen wir uns zunächst an, wer unter diese Sonderregeln fällt, und danach im Einzelnen, welche Werke unter welchen Bedingungen wie genutzt werden dürfen.

Privilegiert sind laut dem Urheberrechtsgesetz nur Schulen und andere Bildungseinrichtungen – Kindergärten und



Jugendfreizeiteinrichtungen gehören nicht dazu. Aber auch für Schulen gelten die Regeln nur für geschlossene Gruppen – „... ausschließlich für den bestimmt abgegrenzten Kreis von Unterrichtsteilnehmern“ heißt es im Gesetz. Das bedeutet, im geschlossenen Klassenverband dürfen Lehrerinnen und Lehrer kleine Teile (s. u.) von geschützten Werken kopieren, aber zum Beispiel nicht für einen öffentlichen Vortrag, an dem auch Eltern und andere Externe teilnehmen.

Was dürfen Bildungseinrichtungen mit geschützten Werken machen?

Wir schauen uns die verschiedenen Werkgattungen im Einzelnen an und beschreiben, was man mit ihnen machen darf. Im Übrigen sind die folgenden Nutzungen für den Bildungsbereich zwar erlaubt, ohne dass man die Rechteinhaber fragen muss, allerdings sind sie nicht kostenfrei. In Schulen und anderen öffentlichen Bildungseinrichtungen zahlen die Kultusministerien der Länder für die Nutzungen eine Gebühr an die entsprechende Verwertungsgesellschaft (GEMA, VG Wort oder VG Bild-Kunst). Bei anderen, nicht-gewerblichen Bildungseinrichtungen der Erwachsenenbildung oder anderen Trägern gibt es meistens einen Rahmenvertrag mit dem Träger.

Text

Lehrerinnen und Lehrer dürfen kleine Teile (s. u.) von urheberrechtlich geschützten Werken kopieren und in ihrer Klasse verteilen, bei kurzen Texten wie Gedichten auch das ganze Werk. Das gilt pro Werk für jeweils ein Schuljahr und eine Klasse. Wenn eine Lehrerin oder ein Lehrer mehr kopieren möchte, muss sie bzw. er sich an den Verlag wenden.

Dazu gehören auch Schulbücher – die sind zwar im Urheberrecht ausgenommen, aber die Kultusministerien der Länder haben zusammen mit der VG Wort und anderen Verwertungsgesellschaften Regelungen getroffen, die für Lehrkräfte einfach zu merken sind.

Digitale Kopie (einscannen und abspeichern):

- » Lehrkräfte können für den eigenen Gebrauch im Unterricht bis zu zehn Prozent von Werken, die nach 2005 erschienen sind, einscannen – aber nicht mehr als 20 Seiten. Das gilt für alle Werke, also Schulbücher, Arbeitshefte, Sachbücher und Noten, aber auch für literarische Romane und Erzählungen.

- » Kleine Werke können vollständig gescannt werden. Kleine Werke sind Musikeditionen mit maximal sechs Seiten, sonstige Druckwerke (außer Schulbücher und Unterrichtsmaterialien!) mit maximal 25 Seiten und alle Bilder, Fotos und sonstige Abbildungen.

Dabei muss stets die Quelle angegeben werden: Autor, Buchtitel, Verlag, Erscheinungsjahr und Seite. Das gilt pro Schuljahr und Klasse einmal. Die Materialien dürfen mit den Schülerinnen und Schülern digital geteilt werden (z. B. im Intranet oder auf einer Moodle-Plattform), solange der Zugang dazu auf die Klasse beschränkt ist. Ebenfalls dürfen sie die Kopien per USB-Stick oder Netzwerklaufwerk den Schülerinnen und Schülern geben, solange die Dateien wirklich nur dem geschlossenen Nutzerkreis zur Verfügung stehen. Werke auf die Schulhomepage zu stellen, sodass sie für die Allgemeinheit zugänglich sind, ist verboten.

Fotokopieren:

Genau wie bei digitalen Kopien gilt auch bei Fotokopien die Zehn-Prozent-Regelung.

- » Zehn Prozent beziehungsweise maximal 20 Seiten dürfen Lehrkräfte für ihre Klassen kopieren. Analog gilt die Regel für kleine Werke.
- » Ebenfalls muss die Quelle angegeben werden: Autor, Buchtitel, Verlag, Erscheinungsjahr und Seite.
- » Die Kopierregelung gilt pro Klasse und Schuljahr einmal.

Kopieren darf man für den Schulunterricht, egal ob Pflicht-, Wahlpflicht- oder Wahlunterricht, und für Prüfungszwecke. Es ist nicht erlaubt, Fotokopien für den Schulchor, das Schulorchester oder -bands anzufertigen, außer die Tätigkeit findet im Rahmen des Unterrichts statt.

Auf der Webseite www.schulbuchkopie.de der Kultusministerkonferenz gibt es mehr Informationen – auch zu speziellen Fragen im Unterricht.

Noten

Noten fallen nur dann unter das Urheberrecht, wenn entweder das Werk selbst noch nicht gemeinfrei ist oder es sich um eine sogenannte wissenschaftliche Ausgabe eines gemeinfreien Werkes handelt (§ 70 UrhG). Hier beträgt die Schutzfrist jedoch lediglich 25 Jahre ab Erscheinen der

Ausgabe. Die häufig wiederholte plakative Formulierung „Noten darf man nicht kopieren!“ ist also falsch. Eine Ausgabe von Mozart-Noten aus den 1950er Jahren darf man sehr wohl kopieren.

Richtig ist aber, dass es für das Kopieren von Noten, die urheberrechtlich geschützt sind, Sonderregeln gibt – sie fallen nicht unter die Kopierregeln für gewöhnliche Texte oder Bilder, wo die Vervielfältigung für private Zwecke erlaubt ist. Bei Noten bedarf es immer einer Vereinbarung mit der Verwertungsgesellschaft Musikedition. Die Kultusministerien der Länder haben für öffentliche Schulen einen Pauschalvertrag geschlossen, der es Lehrerinnen und Lehrern erlaubt, Noten auch ohne ausdrückliche Genehmigung der Rechteinhaber zu kopieren und diese ausschließlich im Unterricht einzusetzen. Sie dürfen dabei höchstens einen Satz pro Klasse kopieren und nutzen.

Außerhalb von Schulen ist das Kopieren von (urheberrechtlich geschützten) Noten nicht erlaubt. So müssen sich freie Musikgruppen die Noten kaufen – das Kopieren ist auch für private Zwecke nicht erlaubt. Musikschulen haben oft ebenfalls Pauschalverträge geschlossen, sodass die Musikschullehrer dort für ihren Unterricht Noten kopieren dürfen. Im Zweifelsfall erkundigen sich die Betroffenen bei der dortigen Verwaltung.

Mehr Informationen gibt es im Artikel „Wann ist Notenkopieren legal? Ein Leitfaden zum legalen Notenkopieren und zur VG Musikedition“ in der *neuen musikzeitung*, www.nmz.de/artikel/wann-ist-notenkopieren-legal.

Filme und Musikaufnahmen

Lehrkräfte dürfen im Unterricht im geschlossenen Klassenverband Filme und Musikaufnahmen vergütungsfrei vorführen. Das können auch Kauf- oder Leih-DVDs und -CDs sein. Sie brauchen keine Lizenz der Rechteinhaber, solange die Wiedergabe nichtöffentlich ist. In festen Klassen geht der Gesetzgeber davon aus, dass es zwischen Schülerinnen und Schülern und Lehrkräften eine „persönliche Verbundenheit“ gibt, sodass die Vorführung dort nichtöffentlich ist.

Anders sieht es aber bei Schulveranstaltungen aus: Wenn diese für die breite Öffentlichkeit zugänglich sind, also für Schülerinnen und Schüler sowie Eltern, Großeltern und Freundinnen und Freunde, muss eine Erlaubnis der Rechteinhaber eingeholt werden, um einen Film zeigen oder eine Musikaufnahme abspielen zu dürfen. Bei einer Infoveranstaltung nur für Schülerinnen und Schüler und ihre Eltern dagegen braucht man keine Erlaubnis.

Mediatheken wie zum Beispiel die Landesbildstellen verleihen Filme speziell für Schulen und Bildungseinrichtungen, die dann auch gezeigt werden dürfen.

Was die digitale Bereitstellung angeht, so ist dies nur für die einzelne Klasse erlaubt. Allerdings darf nicht die ganze Aufnahme – egal ob Film oder Musik – online gestellt werden (mit Passwortschutz), sondern nur zwölf Prozent eines Werkes bzw. nur maximal fünf Minuten. Das gilt sowohl für von der Schule gekaufte CDs oder DVDs als auch für private Medien, die eine Lehrkraft mitbringt.

Auf der Seite der Lehrerinnenfortbildung Baden-Württemberg gibt es eine praktische Übersicht in Tabellenform, in der die Arten der Veröffentlichung der verschiedenen Quellen aufgelistet sind: https://lehrerfortbildung-bw.de/st_recht/urheber/checkl/musik_video/index.html.

Theater- und Musikaufführungen

Bei Theater- und Musikaufführungen und Lesungen wird unterschieden, ob die Aufführungen für einen abgegrenzten Personenkreis stattfinden oder öffentlich sind. Hier gibt es verschiedene Abstufungen. Vor der Klasse ist eine Vorführung immer ohne Vergütung und ohne Einwilligung der Rechteinhaber möglich. Sobald aber mehr Leute zuschauen sollen, wird es komplizierter. So sind Lesungen, Gedicht- oder Liedvorträge ohne Einwilligung und Vergütung der Rechteinhaber möglich, wenn sie folgende Bedingungen erfüllen:

- » Sie erfüllen einen sozialen oder erzieherischen Zweck,
- » sie finden vor einem abgegrenzten Kreis von Personen statt – etwa den Eltern eines Jahrgangs,
- » es wird kein Eintritt genommen,
- » es besteht kein Erwerbzzweck,
- » die Künstler bekommen kein Geld.

Wenn das Ganze allerdings vor der ganzen Schule stattfindet, müssen Gebühren an die GEMA gezahlt werden. Hier müssen sich die pädagogischen Fach- und Lehrkräfte bei ihrem Träger erkundigen, ob die Schule oder die Institution einen Pauschalvertrag mit der GEMA abgeschlossen hat.

Das gilt allerdings nur für Aufführungen, die nicht „bühnenmäßig“ stattfinden. Nicht bühnenmäßig sind Aufführungen, bei denen nur rezitiert wird. Wenn es ein darstellendes Spiel dazu gibt, wie bei Theaterstücken, Opern oder Musicals, muss man die Rechteinhaber fragen – auch bei Schulaufführungen. Vor allem gilt das, wenn man Filmaufnahmen der Vorführungen ins Internet stellen will. Zuständig sind



dabei nicht die Verwertungsgesellschaften, sondern die jeweiligen Rechteinhaber. Das sind bei Theaterstücken, deren Autoren noch nicht länger als 70 Jahre tot sind, in der Regel die Bühnenverlage; bei Musikstücken die Musikverlage. Es kann leider manchmal schwierig sein herauszufinden, wer die Rechte innehat, vor allem bei Autorinnen und Autoren oder Komponistinnen und Komponisten, die nicht so bekannt sind.

Eine Übersicht gibt es wieder bei der Lehrerinnenfortbildung Baden-Württemberg: https://lehrerfortbildung-bw.de/st_recht/urheber/checkl/musik_theater/.

Was machen die Kindergärten und Jugendeinrichtungen?

Die Ausnahmeregeln für Schulen und Bildungseinrichtungen gelten in der Regel nicht für Kindergärten und Jugendeinrichtungen. Dort Arbeitende müssen sich bei ihren Trägern erkundigen, welche Verträge und Vereinbarungen diese mit den Verwertungsgesellschaften beziehungsweise Rechteinhabern abgeschlossen haben. Gibt es keine pauschalen Vereinbarungen, müssen sie für jede Nutzung anfragen.

Autorin und Autor:

Valie Djordjevic

Dr. Paul Klimpel (*iRights.Law Rechtsanwälte*)

Termine 2017 / 2018

» **30. NOVEMBER UND 1. DEZEMBER 2017**

BiSS-Wissenschaftsforum, Köln

» **7. UND 8. DEZEMBER 2017**

BiSS-Clustertreffen „Seiteneinstieg in das deutsche Schulsystem“, Dortmund

» **12. UND 13. MÄRZ 2018**

BiSS-Clustertreffen „Sprachbezogene Unterrichtsentwicklung in der Schule und sprachliche Bildung im Elementarbereich“, Bremen

» **8. UND 9. NOVEMBER 2018**

BiSS-Jahrestagung, Stadthalle Braunschweig

BERICHTIGUNG

Zwei Fehler haben sich ins BiSS-Journal Nummer VI eingeschlichen, die wir bitten, zu entschuldigen: Auf Seite 4 steht im grauen Kasten „Rektion des Verbs“ statt „Flexion des Verbs“. Tatsächlich gilt Rektion nur für Kasus. Ferner heißt es in der Bildüberschrift auf Seite 11, dass „das Lernen stärker vom Kerngegenstand her als vom Individuum ausgehend organisiert“ ist. Richtig muss es „Lerngegenstand“ heißen.

Impressum

Herausgeber

Trägerkonsortium BiSS

Sprecher: Prof. Dr. Michael Becker-Mrotzek

Mercator-Institut für Sprachförderung und

Deutsch als Zweitsprache

Universität zu Köln, Triforum

Albertus-Magnus-Platz

50923 Köln

E-Mail: kontakt@biss-sprachbildung.de

Telefon: 0221 470-2041

Redaktion

Dr. Luna Beck

Johanna Griebbach

Charlotte Kohrs (verantwortlich)

Gestaltung und Layout

Uta Oettel, Berlin

Lektorat

Bettina Hartz

Bildnachweise

© Linda Steger (Seite 3)

© Trägerkonsortium BiSS (Seite 5 + 7)

© Deutsches Jugendinstitut (Seite 10)

© FörMig Berlin (Seite 12)

© Niedersächsische Landesschulbehörde (Seite 14)

© Tilman König (Seite 16)

© Trägerkonsortium BiSS, Annette Etges (Seite 17)

© Evaluationsprojekt BiSS-EOS (Seite 29)

© BiSS-Entwicklungsprojekt „TraBi“ (Seite 33 und 34)

www.biss-sprachbildung.de