Bildung durch Sprache und Schrift

BiSS-Journal

BiSS-Journal / 8. Ausgabe / Mai 2018

INHALTSVERZEICHNIS

Impressum // Seite 2

Editorial // Seite 3

Jahrestagung 2017 // Seite 4

Im Fokus // Seite 6

Konzepte aus der Praxis // Seite 15

Neues aus den Verbünden // Seite 22

Neues aus dem Trägerkonsortium // Seite 28

Evaluation // Seite 30

Entwicklungsprojekte // Seite 34

BiSS-Glossar // Seite 37

BiSS ist eine Initiative von:

Bundesministerium für Bildung und Forschung

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend

KULTUSMINISTER KONFERENZ

JUGEND- UND FAMILIENMINISTER-KONFERENZ DER LÄNDER

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 (verantwortlich)
Johanna Grießbach

Gestaltung und Layout
Uta Oettel

Lektorat
Bettina Hartz

Abbildungsnachweise
© Trägerkonsortium BiSS. Annette Etges (Cover)
© Adobe Stock – Chlorophylle **(S. 17)**
© AWO-Kita Sternschnuppe (S. 19)
© Karin Vogelsberg (S. 21)
© Susanne Kühn (S. 23 und 24)
© Matthias Bleckmann (S. 26)
© W. Kohlhammer Verlag (S. 29)
© CC BY 4.0 by Agentur J&K – Jöran und Konsorten (S. 43)

Alle weiteren Bildrechte liegen beim Trägerkonsortium BiSS.

LIEBE LESERIN, LIEBER LESER,

so bunt wie der Mai präsentiert sich Ihnen auch das BiSS-Journal wieder.

Der Leitartikel befasst sich diesmal mit den besonderen Potenzialen der Verbünde. Ihnen mag es mittlerweile wie eine Selbstverständlichkeit vorkommen: das Arbeiten im Verbund, also in kita- oder schulübergreifenden Netzwerken, in denen Sie auf vielfältige Weise mit Fach- und Lehrkräften, aber beispielsweise auch mit Akteurinnen und Akteuren aus der lokalen oder regionalen Bildungslandschaft (Bibliotheken, Vereinen) und vielleicht auch der Wissenschaft kooperieren. Die Formen und den Nutzen solcher Netzwerke nehmen wir in diesem Journal einmal genauer unter die Lupe: Warum hat sich im Bildungsbereich eigentlich das Arbeiten in Netzwerken etabliert? Und welche besonderen Möglichkeiten bieten sich den Netzwerkenden – also Ihnen – in BiSS, vor allem mit Blick in die „BiSS-Zukunft"? Im Basisartikel werden dazu einige Grundlagen erläutert. Dirk Reimann schildert außerdem in seinem Bericht zur Leseschule NRW, wie er und seine Kolleginnen und Kollegen die Netzwerkarbeit und die Kooperation im Verbund systematisch begleitet und so die Leseförderkonzepte erfolgreich implementiert haben.

Über ein innovatives und länderübergreifendes Kooperationsprojekt zur strategieorientierten Rechtschreibung berichtet auch Matthias Bleckmann in „Neues aus den Verbünden". Dass „Neues" auch Abschied bedeuten kann, lesen Sie im Artikel von Susanne Kühn. Sie hat zum Abschluss der Arbeit ihres Verbundes resümierend zurückgeschaut und beschreibt nicht nur die Ergebnisse und Erfahrungen des BiSS-Verbundes „Wilhelmsburg mit BiSS", sondern formuliert – mit Blick nach vorn – auch Empfehlungen und Bedarfe für eine gelungene Sprachbildung. Monika von Rosenzweig stellt zudem das Portal ibus (Interkulturelle Bildung und Sprachbildung in Niedersachsen) vor, das auf dem niedersächsischen Bildungsserver nibis Materialien, ausgewählte Digital- und Printmedien zu den Themen interkulturelle und Sprachbildung gebündelt und übersichtlich zur Verfügung stellt.

Wie man beim Nutzen, Teilen und Erstellen von Materialien Urheberrechte berücksichtigen kann und muss, erläutern unsere Autorinnen und Autoren in der Sektion „BiSS-Glossar". „Der offene Zugang zu Bildungsmaterialien sollte eine Selbstverständlichkeit werden", fordern die beiden Akteure der Informationsstelle OER, mit denen wir ein umfassendes Interview darüber geführt haben, wie Bildungsmaterialien unter sogenannten offenen Lizenzen genutzt und veröffentlicht werden können.

Auch in der Sektion „Konzepte aus der Praxis" steht die kollegiale Zusammen- und Netzwerkarbeit im Mittelpunkt. Über die Gründung eines Hospitationsnetzwerks im BiSS-Verbund„Sprachbrille auf! Im Mathematikunterricht" hatte Alexandra Koch bereits in einer unserer früheren Ausgaben berichtet. Jetzt – nach einiger praktischer Erfahrung mit kollegialer Hospitation – macht sie deutlich, warum diese tatsächlich zur Qualitätsentwicklung der Sprachbildung gut geeignet ist und wie man sie am besten umsetzt. Nathalie Thomauske berichtet, wie es ihrem Berliner Kita-Verbund gelungen ist, Netzwerke zu bilden, um Austausch über gute Praxis in Bezug auf alltagsintegrierte sprachliche Bildung zu ermöglichen und bereits erreichte gute sprachliche Bildung mit dem weiterentwickelten (Praxis-)Wissen an andere Praktikerinnen und Praktiker weiterzugeben. Und auch an Sie – denn einige dieser Beispiele guter Praxis, zum Beispiel das Konzept der sprachanregenden Raumgestaltung – werden in dem Beitrag anschaulich beschrieben. Der Frage, wie alltagsintegrierte sprachliche Bildung gut gelingen kann, wird auch in den Beiträgen des BiSS-Evaluationsprojekts „Gelingensbedingungen alltagsintegrierter sprachlicher Bildung im Elementarbereich" sowie des BiSS-Entwicklungsprojektes „Fühlen – Denken – Sprechen: Professionalisierung alltagsintegrierter sprachlicher Bildung bei ein- und mehrsprachig aufwachsenden Kindern" nachgegangen.

Und natürlich informieren wir Sie wie gewohnt über Entwicklungen und Neuigkeiten aus dem BiSS-Trägerkonsortium.

Eine anregende Lektüre wünscht Ihnen

IHR TEAM DES BISS-TRÄGERKONSORTIUMS

JAHRESTAGUNG 2017

EIN RÜCKBLICK

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer nutzten die Gelegenheit, sich auf der Jahrestagung mit den BiSS-Blended-Learning-Kursen vertraut zu machen.

Hans Anand Pant von der Deutschen Schulakademie bei seinem Vortrag zum Thema „Einrichtungsübergreifende Netzwerke als Ansatz für den Transfer innovativer Sprachbildungskonzepte".

Auf der alljährlichen Posterschau stellten sich 15 Verbünde vor und gaben mit ihren Postern Einblicke in die Praxis von BiSS.

Kamingespräch: Gemeinsam mit Marcus Hasselhorn diskutierten Hans Anand Pant und Bernhard Kalicki.

Teilnehmer und Teilnehmerinnen informieren sich über das Programm der Jahrestagung.

Zeit für Gespräche und Diskussionen.

Als Mitglied des BiSS-Trägerkonsortiums führte Charlotte Kohrs durch die Jahrestagung.

Begrüßung: Die BiSS-Initiatoren Dagmar Friedrich und Ursula Zahn-Elliott im Gespräch mit Michael Becker-Mrotzek.

NETZWERKE(N) MIT BiSS: DIE POTENZIALE DER VERBÜNDE FÜR DIE IMPLEMENTATION UND DEN TRANSFER SPRACHLICHER BILDUNG

Johanna Grießbach

Die Verbünde in BiSS – lokale Netzwerke aus Schulen oder Kitas und weiteren Kooperationspartnern – werden als selbstverständlicher Ausgangspunkt für die Arbeit an den BiSS-Sprachförderkonzepten wahrgenommen. Sie bieten Expertinnen und Experten aus der Bildungspraxis Räume, sich über die Grenzen ihrer eigenen Institution hinaus auszutauschen und weiterzuentwickeln. Doch woher genau stammt eigentlich die Idee der netzwerkbasierten Zusammenarbeit von Bildungsinstitutionen, und warum ist sie so geeignet für das übergeordnete Anliegen von BiSS, der Implementation und dem Transfer sprachlicher Bildung in möglichst viele(n) Kitas und Schulen?

NETZWERKE IN DER FRÜHKINDLICHEN UND SCHULISCHEN BILDUNG

Die Vielfalt an institutionellen Netzwerken, an denen sich Kitas und Schulen beteiligen, ist groß. Beispiele sind etwa Vernetzungen im Rahmen von sogenannten lokalen oder regionalen Bildungslandschaften zur durchgängigen Förderung von Kindern und Jugendlichen entlang ihrer Bildungsbiografie, aus EU-Mitteln geförderte Netzwerke oder Hospitationsnetzwerke. Einige Netzwerke konzentrieren sich rein auf die beteiligten Kitas oder Schulen, andere schließen die Vernetzung mit außerschulischen Partnern (z. B. aus der Jugendarbeit) und Institutionen der lokalen oder regionalen Bildungsadministration oder Trägerlandschaft ein. Außerdem gibt es eine Vielzahl von programm- oder projektspezifischen Netzwerken – und dazu zählen die BiSS-Verbünde –, die die Umsetzung von Innovationen im Bildungswesen zum Ziel haben. Alles in allem scheint es so, dass sich das Zusammenarbeiten in Netzwerken wenn auch nicht als flächendeckende, dann doch als gängige Praxis etabliert hat.

Die Tendenz, dass Schulen in Netzwerken zusammenarbeiten, ist in Zusammenhang mit verschiedenen Entwicklungslinien der Schulentwicklung zu sehen. Dazu zählt zum einen die auf die 1990er Jahre zurückgehende Phase der zunehmenden Schulautonomisierung, seit der Schulen eine stärkere Verantwortung für eigene Gestaltungsprozesse übernehmen, sei es auf curricularer oder schulorganisatorischer Ebene. Steuerung wird auf diese Weise in Teilen von einer ‚vorgesetzten' Systemebene in die Institutionen hineingegeben. Dahinter steht die Idee eines *Public Managements*, das davon ausgeht, dass eine Verlagerung solcher Steuerungsprozesse in die öffentlichen Institutionen hinein auch ihre Effizienz steigert. Die auf diese Weise gewonnene Autonomie durch Selbststeuerung stellt Schulen und Kitas dann auch vor die Herausforderung der Entscheidung nicht nur über die Inhalte – das Was, – sondern auch über das Wie der Gestaltungsprozesse. Auf diese Weise gelangen Strategien und Methoden des (Projekt-)Managements in die Bildungsinstitutionen hinein. Dazu zählt auch, sich mit weiteren Institutionen – etwa außerschulischen Partnern – zu vernetzen.

Als weitere Entwicklungslinie kann das mit der ersten PISA-Studie verbundene öffentlichkeitswirksame Monitoring des Bildungswesens betrachtet werden. Seitdem werden Desiderate und Handlungsbedarfe im Bildungssystem als gesellschaftliches Thema breit wahrgenommen. Es bewirkte neue bildungspolitische Strategien, zum Beispiel die bundesweite Einführung von Vergleichsarbeiten und Bildungsstandards, wie auch neue Entwicklungen wie die Aufwertung der frühen Bildung, die verstärkte Förderung von weniger erfolgreichen Schülerinnen und Schülern oder den Ausbau des Ganztagsschulwesens. Durch die für alle zugänglichen Ergebnisse der internationalen Vergleiche von Schülerleistungen und deren Diskussion beginnen auch Schulen als autonome Institutionen, sich genauer zu betrachten, ggf. selbstkritisch zu analysieren und an der eigenen Entwicklung zu arbeiten. Dies ist nicht zuletzt angesichts der Gestaltung der genannten Herausforderungen und der von der Bildungspolitik initiierten Reformen wie dem Ausbau von Halbtags- zu Ganztagsschulen oder der Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit Förder- und Unterstützungsbedarfen erforderlich.

Vor dem Hintergrund systemweiter Herausforderungen erscheint die Bündelung von Ressourcen in Form von Kooperationen und Netzwerkarbeit nicht nur sinnvoll, sondern sie ist sogar naheliegend, statt jeweils einzelschulische oder kitaspezifische Strategien zu erarbeiten. Selbstorganisierte und -gesteuerte Netzwerke bieten dabei nicht nur einen geeigneten Rahmen für den Austausch von *inspiring practice*, sondern darüber hinaus Entwicklungspotenziale für die beteiligten Institutionen und Personen.

FORSCHUNG KANN POSITIVE EFFEKTE VON NETZWERKEN NACHWEISEN

Die Bedeutung von Netzwerken im Bildungsbereich kann durch positive Befunde aus der Forschung belegt werden. So befasst sich seit einiger Zeit auch die Schulentwicklungs- und Implementationsforschung mit Funktions- und Wirkweisen von Netzwerken. Inzwischen ist es weitgehend unumstritten, dass institutionenübergreifende Netzwerke ein hilfreiches Unterstützungssystem für die Qualitätsentwicklung der einzelnen Institution bieten und zur Professionalisierung der im Netzwerk aktiven Fach- und Lehrkräfte beitragen. Anders gesagt: Netzwerke ermöglichen Austausch und geben Impulse für Gestaltungsprozesse. Durch den Blick in die Praxis anderer Institutionen entstehen neue Reflexionsmöglichkeiten, was zu einem besseren Verständnis der je eigenen schulischen Prozesse und Zusammenhänge in Bildungsinstitutionen und des je eigenen professionellen Handelns von Pädagoginnen und Pädagogen führen kann.

IM FOKUS: INNOVATIONSNETZWERKE

Ein besonderes Augenmerk der Forschung liegt auf Netzwerken, die der Implementierung von Innovationen dienen. Im Sinne ihres dezentralen und selbstorganisierten Ansatzes werden Innovationsnetzwerke als erfolgversprechende Alternative zu zentral gesteuerten Reformprozessen beschrieben. Letztere führen nicht immer zu den gewünschten Veränderungen, „weil sie die spezifischen Kulturen und Handlungsüberzeugungen der Lehrkräfte wenig oder gar nicht berühren" (Berkemeyer et al. 2009, S. 670). Netzwerke hingegen setzen bei den Ressourcen und Kompetenzen der Fach- und Lehrkräfte an, werden von ihnen selbst mitgetragen und ermöglichen dementsprechend eine Mit-Gestaltung der Innovation, was sich positiv auf deren Implementation und damit auch auf den Transfererfolg auswirken kann.

Innovationsnetzwerke werden meist im Rahmen von Projekten oder Programmen von der Bildungspolitik oder -administration initiiert. Die Programme unterscheiden sich unter anderem darin, von welcher bildungspolitischen bzw. -administrativen Ebene sie ausgehen (regional, bundeslandspezifisch, bundesweit); neben Ministerien zählen auch Stiftungen oder Träger zu den Initiatoren. Meist sind Defizite oder Desiderate im Bildungssystem, wie sie durch Vergleichsstudien wie TIMMS, IGLU oder PISA aufgezeigt werden, der Auslöser für programmbasierte Innovationsnetzwerke. Gemeinsames Ziel der Initiativen ist es, wissenschaftlich fundierte Innovationen bzw. innovative Ansätze kooperativ für den jeweiligen Kontext zu adaptieren, dadurch die Praxis der einzelnen Kitas oder Schulen zu verbessern und die Kompetenzen der beteiligten Fach- und Lehrkräfte zu erweitern. In der Regel nehmen nicht flächendeckend alle Kitas oder Schulen einer Region oder eines Landes teil, sondern ausgewählte Teilnehmerschulen oder -kitas, die die Implementation der Innovation zunächst erproben.

WAS GENAU WIRD ERFORSCHT?

Ebenso wie sich hinter dem Begriff „Netzwerk" verschiedene institutionelle Ebenen, Zusammenhänge und Prozesse verbergen, untersuchen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die sich mit Netzwerken befassen, verschiedene Ebenen und Aspekte von Netzwerken und deren Wirkungslogiken (hier und im Folgenden: Berkemeyer et al., 2015). Zum einen betrachten sie zunächst die übergeordnete Ebene des gesamten Netzwerks: Wie ist das Netzwerk strukturiert? Wer zählt zum „Innovationskern" des Netzwerks, also zur netzwerkspezifischen „Praxisgemeinschaft"? Können sich Vertrauen und Austausch im Netzwerk etablieren? Diesen und ähnlichen Fragen geht diese Ebene der Netzwerkforschung nach. Auch wird versucht, Typologien und theoretische Modelle für Netzwerke zu entwickeln. Eine Erkenntnis aus diesem Bereich ist die Unterscheidung zwischen eher organisational und eher professionell orientierten Netzwerken (*affiliation vs. professional network*): Einige Netzwerke zeichnen sich dadurch aus, dass sie vor allem zur Lösung organisatorischer Probleme auf institutioneller Ebene beitragen. Demgegenüber gibt es Netzwerke, die rein über die „Köpfe", also die professionelle Kooperation der Beteiligten, etwa der Lehrkräfte, funktionieren und explizit auf die Entwicklung professioneller Kompetenzen ausgerichtet sind.[1]

Neben den übergeordneten Netzwerkaspekten werden die Prozesse auf der Ebene der einzelnen Schule oder Kita erforscht: Welche Akteurinnen und Akteure und welche Gremien (z. B. Fachschaften) sind in die Netzwerkarbeit involviert? Welche Rolle spielt die Leitungsebene? Wie funktioniert die netzwerkbezogene kollegiale Zusammenarbeit innerhalb der Kita oder Schule, welche speziellen Arbeitsgruppen werden eingesetzt? Schließlich gibt es noch die Ebene des Unterrichts (bzw. der sprachlichen Bildung in der Kita) sowie die Ebene der Schülerinnen und Schüler (bzw. der Kinder in der Kita). Auf diesen beiden Ebenen wird nach Belegen für Effekte von Netzwerkarbeit auf den eigentlichen Kern von Bildungseinrichtungen gesucht. Entscheidend bei alldem sind natürlich die Beziehungen zwischen den Ebenen und insbesondere die Wirkung der Netzwerkarbeit auf die einzelne Institution.

EINE BESONDERE HERAUSFORDERUNG: IMPLEMENTATION IN DER EINZELNEN KITA ODER SCHULE

Auch wenn die Forschung auf den genannten Ebenen positive Effekte von Netzwerkarbeit nachweisen kann, benennt sie auch eine besondere Herausforderung: Trotz der als gewinnbringend wahrgenommenen Arbeit auf der Netzwerkebene kommt es nicht immer zur gewünschten Implementation der Innovation in der Alltagsroutine der einzelnen Institutionen. Vielmehr ist das Gelingen einer solchen Implementation an eine Reihe von Faktoren geknüpft, die sich als günstig erwiesen haben. Dazu zählen beispielsweise:

- die Relevanz des im Netzwerk behandelten Themas für die jeweilige Kita oder Schule, also das Anknüpfen an vorhandene und womöglich akute Probleme oder Fragestellungen
- ein hoher Partizipationswille und die Motivation der schul- bzw. kitaspezifischen Netzwerkakteurinnen und -akteure, verbunden mit einem starken Teamverständnis
- klare, miteinander übereinstimmende Erwartungen und Zielsetzungen
- Akteurinnen und Akteure bzw. Fach- und Lehrkräfte, die sich als „change agents" verstehen
- die Anerkennung und aktive Unterstützung der Netzwerkarbeit durch die Kita- oder Schulleitung
- die konsequente Reflexion und Berücksichtigung der jeweiligen Entscheidungslogik und -struktur der einzelnen Institution.

Erst wenn mehrere dieser und weiterer Faktoren zusammentreffen, ergeben sich Potenziale für eine erfolgreiche Implementation.

KOOPERATION INNERHALB VON NETZWERKEN

Eine entscheidende Säule, ohne die das Netzwerk nicht funktionieren würde, sind produktive Kooperationsbeziehungen zwischen den am Netzwerk beteiligten Akteurinnen und Akteuren. Geht es in einem BiSS-Verbund beispielsweise um die gemeinsame Entwicklung und Implementierung einer sprachsensiblen Unterrichtsreihe, ist vor allem die Kooperation der Fach- und Lehrkräfte – sowohl auf der Netzwerkebene als auch auf Ebene der einzelnen Kita oder Schule – entscheidend: Wie gelingt es, auf beiden Ebenen zu produktiver und für alle Seiten gewinnbringender Zusammenarbeit zu finden? Wie können beide Ebenen einschließlich der vorhandenen fachlichen Expertisen miteinander verknüpft werden? Hier steht das Netzwerk also vor einer doppelten Herausforderung: Zum einen muss die institutionenübergreifende Kooperation als Netzwerkroutine etabliert werden, zum anderen müssen sich damit verknüpfte schulspezifische Kooperationsroutinen entwickeln, die in die Logik der einzelnen Schule oder Kita und ihrer Fachbereiche passen.

Wichtig ist auch: Kooperation ist nicht gleich Kooperation. Insbesondere intensive Formen der Kooperation im Sinne der Ko-Konstruktion – im Gegensatz etwa zu kurzfristigem Austausch von Materialien oder zu Absprachen über die individuelle Förderung eines Schülers – sind in Schulen in Deutschland noch verhältnismäßig gering ausgeprägt. Und das, obwohl Kooperation sowie den sozialen, kollegialen Beziehungen, die sie mit sich bringt, insgesamt positive Effekte zugeschrieben werden, wie zum Beispiel die Steigerung der Motivation bei der Unterrichtsvorbereitung (Richter & Pant, 2016). Eine weitere Annahme ist, dass Lehrkräfte, die intensiv und produktiv kooperieren, eine stärkere Bestätigung erfahren und auf diese Weise ihre Selbstwirksamkeitswahrnehmung stärken können. Netzwerke bieten einen Rahmen für vielfältige Formen der Kooperation – entscheidend ist dabei, dass die gewählten Kooperationsformen zu den spezifischen Zielsetzungen, den einzelnen Arbeits- und Entwicklungsschritten sowie den zeitlichen Möglichkeiten der Akteurinnen und Akteure passen. Daher gilt es, kontinuierlich zu beobachten und zu reflektieren: Welche Kooperationsformen haben sich im Netzwerk etabliert? Werden sie von den Beteiligten als produktiv empfunden, oder müssen sie vielleicht verändert/angepasst werden?

Einige Studien haben sich – vor dem Hintergrund der Implementations- und Transferfrage – speziell damit beschäftigt, wie sich Kooperation auf der Netzwerkebene auf die Kooperation in der einzelnen Kita oder Schule auswirkt: Begünstigt sie diese (was wünschenswert wäre) oder nicht? Und wie gelingt es, Fach- und Lehrkräfte, die bisher nicht in die Netzwerkarbeit involviert waren, in die schulinterne Kooperation einzubeziehen, um so die Innovation schul- oder kitaweit zu implementieren? Vor dieser Herausforderung standen und stehen auch viele BiSS-Verbünde. Die Ergebnisse von Forschungen, die Schulnetzwerke begleitet haben, lassen vermuten, dass unter anderem die folgenden Faktoren mit ausschlaggebend sind:

» Die Schulleitungen haben gemeinsam mit den am Netzwerk beteiligten Lehrkräften kontinuierlich Ziele für die jeweilige Schule entwickelt und diese schulintern beständig kommuniziert.
» Es wurden regelmäßige Lern- und Fortbildungsangebote für das Kollegium bereitgestellt.
» Die Kooperation wurde institutionell verankert, beispielsweise in Form von festen Reflexions- und Teamzeiten, Arbeits- oder Fachgruppen, regelmäßigen schulinternen Hospitationen. Es standen also feste Zeitrahmen für die Kooperation zur Verfügung.

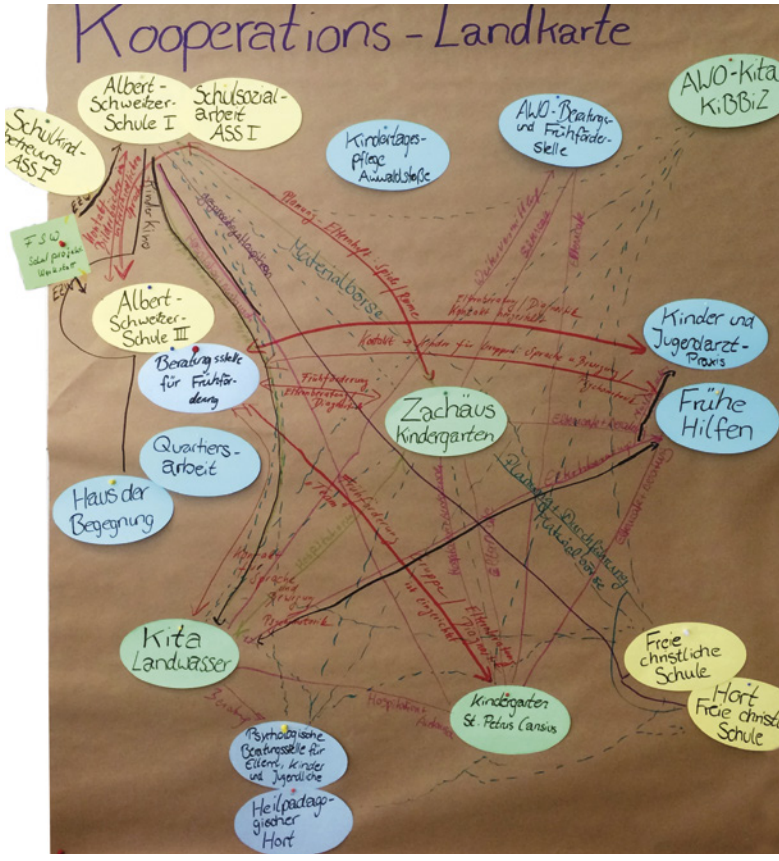
Das macht deutlich: Produktive Kooperation braucht einen Rahmen bzw. flankierende Maßnahmen – und je komplexer das Anliegen der Kooperation, desto höher ist der Bedarf an Strukturen, Organisation und Unterstützung. Klar ist dabei auch, dass hierfür zeitliche Ressourcen und Freiräume im Kita- oder Schulalltag bereitgestellt werden müssen, dass also die Institutionen günstige Bedingungen für Kooperation schaffen müssen.

DIE BiSS-VERBÜNDE

Was ist nun das Spezifische an den BiSS-Verbünden? Und warum bieten sie, wie eingangs behauptet, so gute Ausgangsbedingungen für Implementation und Transfer? Zunächst einmal: Die BiSS-Verbünde sind am Gedanken der Selbststeuerung und dem autonomen Handeln von Bildungsinstitutionen ausgerichtet: Sie sind lokal initiierte, von Trägern oder der Bildungsadministration unterstützte Kita- oder Schulnetzwerke, für die nur wenige Minimalvorgaben formuliert wurden (etwa die Mindestanzahl von drei Institutionen). Über die Landeskoordinatorinnen und -koordinatoren sind auch Träger und die Bildungsadministration eingebunden: Entscheidungsebene und Praxis stehen also in einem direkten Austausch miteinander und haben zu Kommunikationsformen gefunden, die durch eine hohe Durchlässigkeit zwischen den beiden Ebenen und weniger durch Merkmale klassischer „Dienstwege" gekennzeichnet sind. Gleichzeitig ist durch die Wahl eines oder mehrerer Module aus der BiSS-Expertise (sowie entsprechender Tools) eine gemeinsame, schul- oder kitaspezifische und sehr konkrete Zielsetzung im Bereich der sprachlichen Bildung gegeben (die allerdings – und diesen Prozess haben die BiSS-Verbünde bereits hinter sich – zunächst in einen konkreten Plan und eine individuelle Zielsetzung für die Verbundarbeit und die Arbeit der einzelnen Kita oder Schule übersetzt werden musste).

Eine Rolle spielt auch, dass BiSS in der Tradition netzwerkbasierter Modellprogramme wie SINUS, Chemie im Kontext oder FörMig steht und von den Erfahrungen und Erkenntnissen dieser Programme profitiert. Insbesondere FörMig hat im Bereich der Sprachbildung BiSS den Weg geebnet: Ausgehend von „Basiseinheiten" sind in FörMig Sprachbildungsnetzwerke entstanden, die die Implementation des Konzepts der „Durchgängigen Sprachbildung" (entlang der Bildungsbiografie, fächer- und schulübergreifend, alle

Kooperationslandkarte des Verbunds Freiburg-Landwasser in Baden-Württemberg.



Sprachen umfassend) zum Ziel hatten. FörMig ist letztlich die Erkenntnis zu verdanken, dass Sprachbildung viel weiter gefasst werden muss als das bis dahin verbreitete Verständnis von Sprachförderung als rein punktuelle Zusatzaufgabe. Auch die institutionellen und kollaborativen Prozesse des horizontalen und vertikalen Netzwerkaufbaus in FörMig – zum Beispiel von der lokalen auf die regionale Ebene – bieten nach wie vor wichtige Impulse für die (Weiter-)Entwicklung der BiSS-Verbünde. In einigen Bundesländern wird daher auch ganz unmittelbar an diese Strukturen und Erfahrungen angeknüpft.

POTENZIALE FÜR DEN TRANSFER

Wie können nun die lokalen und regionalen Netzwerkstrukturen in BiSS sowie die darin entstandenen Kooperationen zu einem möglichst erfolgreichen Transfer von BiSS beitragen, also der „Ausbreitung" erfolgreicher Ansätze der sprachlichen Bildung über die bislang auf wenige Institutionen und Personen beschränkte Verbundarbeit hinaus? Hier muss festgestellt werden: Noch ist zu wenig darüber bekannt, wie eine Innovation in bisher nicht am Modellprojekt beteiligte Institutionen gelangen kann, als dass hierauf eine in jeder Hinsicht zufriedenstellende Antwort gegeben werden könnte (Hasselhorn et al., 2014). Die vermeintlich einfachen Begriffe „Transfer" oder auch „Umsetzung" täuschen darüber hinweg, dass wir es mit komplexen und langfristigen Prozessen der lokalen, schul- oder kitaspezifischen Entwicklung zu tun haben und es sich eben nicht um ein einfaches Übertragen von einem Kontext in den anderen handelt. Ebenso wichtig ist: Die aktuell 104 Verbünde stellen 104 unterschiedliche, auf Basis der lokalen Ressourcen, Erfahrungen und institutionellen Bedingungen entstandene Schul- oder Kitanetzwerke dar, die – auch wenn sie gemeinsame Merkmale haben – jeweils einmalig sind. Somit kann auch die Frage, wie die Netzwerkstrukturen im Sinne eines erfolgreichen Transfers weiterentwickelt werden können, nicht generell und übergreifend beantwortet werden. Es gibt nicht „den einen" Transfer, sondern vielmehr müssen Transferwege ausgehend von den verbund- und landesspezifischen Netzwerken erarbeitet werden, unter Berücksichtigung allgemeiner Erkenntnisse erfolgreicher Transfer- und Netzwerkarbeit. Für BiSS lassen sich dabei die folgenden Erkenntnisse über die besonderen Potenziale der Initiative formulieren:

» **Die Netzwerkpotenziale auf Bundes- und Landesebene.** Durch Cluster, Fachgruppen, länder- und verbundübergreifende Austauschformate und Jahrestagungen sind Möglichkeiten zur Vernetzung und zum Austausch gegeben, von denen wichtige Impulse für die Verbundarbeit ausgehen können. Gleichzeitig haben sich landesspezifische Unterstützungssysteme bzw. -netzwerke und damit weiter gefasste, über die bisherigen Verbundgrenzen hinausgehende BiSS-Strukturen entwickelt. Diesen Prozess, in dem die bisherigen Verbundstrukturen weiterentwickelt werden, gilt es kontinuierlich in den Blick zu nehmen, zu reflektieren und zu begleiten.

» **Die Qualifizierung von BiSS-Multiplikatorinnen und -Multiplikatoren durch die Blended-Learning-Kurse des Trägerkonsortiums.** Mit der aktuell startenden Pilotierung der Blended-Learning-Kurse werden Fach- und Lehrkräfte aller Bundesländer zu Multiplikatorinnen und Multiplikatoren sprachlicher Bildung qualifiziert. Es etablieren sich damit bundes- sowie landesweite Expertennetzwerke, in die auch Personen einbezogen werden, die bislang nicht in BiSS aktiv waren – der Kreis der an BiSS Beteiligten erweitert sich also über die Verbünde hinaus.

» **Die Vielfalt und Breite der Wissenschaft-Praxis-Kooperationen.** In mehr als der Hälfte der Verbünde haben sich in den letzten Jahren Gemeinschaften zwischen Wissenschaft und Praxis etabliert, die gemeinsam an Professionalisierungskonzepten und der Implementation von Sprachbildungskonzepten arbeiten. Den Idealfall der wissenschaftlichen Begleitung bildet der sogenannte Ansatz des Design-Based-Research. Dabei handelt es sich um eine enge Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und Praxis, bei der sprachbildende Maßnahmen oder Methoden gemeinsam in wiederkehrenden Schleifen entwickelt, erprobt und evaluiert werden. Durch Reflexion und Diskussion zwischen allen Beteiligten kann die inhaltliche und strukturelle Ausgestaltung des Konzepts schrittweise immer besser an die angestrebte Zielsetzung angepasst werden. Derartige Netzwerke zwischen Praxis und Wissenschaft stellen ein besonderes Potenzial für die nachhaltige Verankerung und Wirksamkeit sprachlicher Bildung dar.

1 Betrachtet man die BiSS-Verbünde, liegt eine Mischform vor: Die Schulen haben sowohl einen institutionellen „Kooperationsantrag" gestellt und bekennen sich als Institutionen zu BiSS, die Arbeit funktioniert aber primär über die Vernetzung und Kooperation der beteiligten Akteurinnen und Akteure und dient dem Auf- und Ausbau professioneller Kompetenzen im Bereich der sprachlichen Bildung.

Wie es gelingen kann, diese und weitere Potenziale für die Verbünde langfristig nutzbar zu machen und dabei an die bestehenden Netzwerke und Kooperationen anzuknüpfen, ist von allen an BiSS Beteiligten gemeinsam zu erarbeiten. In diesem Prozess stellt nicht nur die einzelne Institution, sondern stellen die Verbünde lernende Systeme dar, die sich dynamisch weiterentwickeln. Die bewusste Auseinandersetzung mit den eigenen Netzwerkstrukturen und Kooperationsformen kann dabei helfen, diese Entwicklung erfolgreich zu gestalten.

AUTORIN

Johanna Grießbach
BiSS-Trägerkonsortium
johanna.griessbach@mercator.uni-koeln.de
in Zusammenarbeit mit Hans-Joachim Roth

LITERATUR

Berkemeyer, N., Bos, W., Järvinen, H., Manitius, V. & van Holt, N. (2015). Netzwerkbasierte Unterrichtsentwicklung. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Projekt „Schulen im Team (Netzwerke im Bildungsbereich Bd. 7). Münster: Waxmann.

Berkemeyer, N., Manitius, V., Müthing, K. & Bos, W. (2009). Ergebnisse nationaler und internationaler Forschung zu schulischen Innovationsnetzwerken. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 12 (4), S. 667–689.

Hasselhorn, M., Köller, O., Maaz, K. & Zimmer, K. (2014). Implementation wirksamer Handlungskonzepte im Bildungsbereich als Forschungsaufgabe. Psychologische Rundschau, 65 (3), S. 140–149.

Killus, D. & Gottmann, C. (2012). Schulübergreifende und schulinterne Kooperation in Schulnetzwerken. In E. Baum, T. S. Idel & H. Ullrich (Hrsg.), Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde. Schule und Gesellschaft Bd. 51 (S. 149–166). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Richter, D. & Pant, H. A. (2016). Lehrerkooperation in Deutschland. Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften der Sekundarstufe I. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Roth, H.-J., Terhart, H. & Skintey, L. (2017). Lernende Institution in BiSS – Prozessbegleitung in Netzwerken. BiSS-Journal Ausgabe 7, 2017 (November), S. 4-9.

Salem, T. (2013). Voraussetzungen für den Aufbau von Sprachbildungsnetzwerken. In: T. Salem, U. Neumann, U. Michel & F. Dobutowitsch (Hrsg.), Netzwerke für durchgängige Sprachbildung 1: Grundlagen und Fallbeispiele. FörMig Material Bd. 5 (S. 13-32). Münster: Waxmann.

WIE KÖNNEN NETZWERKSTRUKTUREN ZUM GELINGEN EINER NACHHALTIGEN IMPLEMENTATION BEITRAGEN? AM BEISPIEL „LESESCHULE NRW“

Dirk Reimann

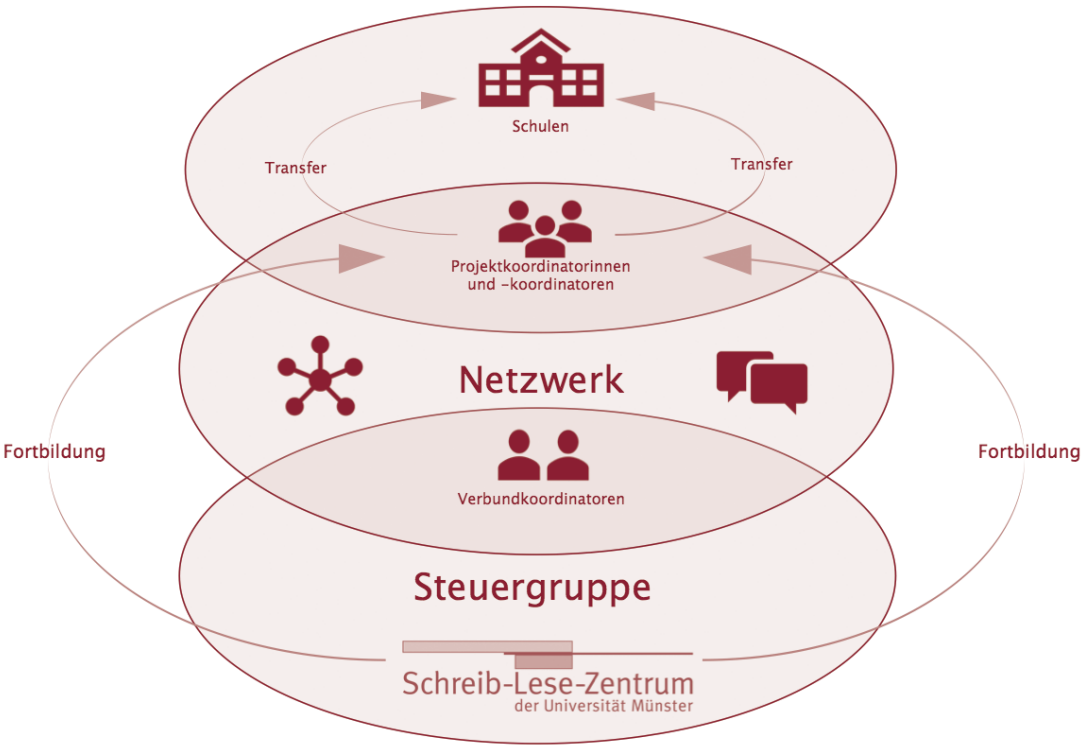
Der BiSS-Verbund „Leseschule NRW“ ist mit dem Ziel angetreten, an insgesamt zehn Schulen unterschiedlicher Schulformen ein systematisches Leseförderkonzept zu implementieren. Begleitet wird der Verbund durch das Schreib-Lese-Zentrum der Universität Münster, in dem das Konzept der „Leseschule NRW“ unter Leitung von Prof. Marion Bönnighausen theoretisch erarbeitet und praktisch erprobt wurde.

Ein zentrales Merkmal unserer Verbundarbeit ist die konsequente Arbeit in Netzwerkstrukturen. Doch wie genau können diese Strukturen zum Gelingen einer nachhaltigen Implementation beitragen? Als wichtiger Erfolgsfaktor hat sich für uns die Kooperation dreier Akteure erwiesen:

1. Das Schreib-Lese-Zentrum (SLZ) mit seiner Expertise für inhaltliches und methodisches Wissen, welches in Form eines Programms bereitgestellt wird.

2. Lehrkräfte, die das Programm erproben und von denen einige als Projektkoordinatorinnen und -koordinatoren in ihrer Schule verantwortlich für Wissenstransfer, Organisation und externe Kommunikation sind.

3. Ein Verbundkoordinator, der als Vermittler die Kommunikation der einzelnen Gruppen gewährleistet und den Prozess durch begleitende Maßnahmen unterstützt.



Die Funktion des Verbundkoordinators ist in diesem Gefüge von zentraler Bedeutung. Zum einen nimmt er Hindernisse im Implementationsprozess wahr, entwickelt im Austausch mit dem SLZ unterstützende Formate und setzt diese im Rahmen von Coaching-Maßnahmen um. Dazu zählen Netzwerktreffen, konzeptionelle Beratungsgespräche, Unterrichtshospitationen, Begleitung schulinterner Veranstaltungen (z. B. Fachkonferenzen, schulinterne Fortbildungen) sowie redaktionelle Unterstützung bei der Arbeit an Schulprogrammen.

Zum anderen kommuniziert der Verbundkoordinator innovative Programmadaptionen aus den Schulen in das SLZ. Interessant sind zum Beispiel Adaptionen durch Materialentwicklung oder -differenzierung, Anpassung der Unterrichtsmethodik oder innovative Lehrformen. Durch diese Rückkopplung an die Praxis kann das Programm stetig weiterentwickelt werden.

Als ein wichtiges Format sind regelmäßig stattfindende Netzwerktreffen hervorzuheben. Sie dienen nicht nur als Beratungsplattform, sondern auch als Forum für kollegialen und fachlichen Austausch (*collegial sharing*). Hier findet zum Beispiel gegenseitige fachliche Unterstützung, die Planung von Hospitationen, die Bereitstellung organisatorischer Ideen oder der Austausch von Material statt. Die Themen der Netzwerktreffen orientieren sich an dem Bedarf der Lehrkräfte. Zu Beginn des Projektes wurde zum Beispiel immer wieder Raum für gemeinsame Materialerstellung verlangt. Später lag der Fokus stärker auf schulinternem Wissenstransfer, Schulprogramm- oder Elternarbeit.

Das Bedürfnis nach internem Austausch zeigte sich auch in der selbstständigen Bildung von Unternetzwerken. In diesen unterstützen sich die Lehrkräfte bei speziellen Anliegen einzelner Schulen. Typisch sind in unserem Verbund regionale und schulformspezifische Zusammenschlüsse, die ihre Kooperation zum Teil auf kurze Zeiträume beschränkten. So wurden in einem Fall die Deutsch-Curricula benachbarter Grundschulen mit Blick auf die Leseförderung abgestimmt. In einem anderen Fall wurden Übergänge von einer Primar- zu einer Sekundarschule koordiniert, um Brüche im Bereich der Leseförderung zu vermeiden.

Betrachtet man rückblickend die bisherige Projektlaufzeit, wird deutlich, dass die Netzwerkstrukturen zentral für die nachhaltige Implementation der „Leseschule NRW“ sind. So entstanden Grundlagen für eine langfristige Verankerung des Programms, die für eine einzelne Schule ohne ein unterstützendes Netzwerk nur schwer zu bewältigen gewesen wäre.

AUSBLICK

Eine ausführliche Darstellung der Implementation und Netzwerkarbeit der „Leseschule NRW“ wird im BiSS-Herausgeberband Nr. 3 – „Konzepte der Sprach- und Schriftsprachförderung: Praxiserfahrungen“ erscheinen (siehe auch S. 29).

AUTOR

Dirk Reimann
Verbundkoordinator der „Leseschule NRW“ und
abgeordneter Lehrer im Schreib-Lese-Zentrum
der Universität Münster
dirk.reimann@uni-muenster.de

INTERVIEW

NETZWERKE ALS GELEGENHEIT, SICH AUF AUGENHÖHE AUSZUTAUSCHEN

Interview mit Hans Anand Pant, Geschäftsführer der Deutschen Schulakademie und Professor an der Humboldt-Universität zu Berlin

Herr Professor Pant, die BiSS-Verbünde haben seit 2013/2014 schul- bzw. kitaübergreifende Netzwerke etabliert. Was ist aus Ihrer Sicht der Mehrwert solcher Netzwerke, und was können Sie empfehlen, damit sie weiterhin – also über BiSS hinaus – bestehen bleiben?

Die Netzwerke in BiSS sind eine hervorragende Gelegenheit für die beteiligten Institutionen, sich auf Augenhöhe auszutauschen und voneinander zu lernen. Ein besonderer Vorteil der BiSS-Netzwerke ist die Beteiligung von Akteuren ganz unterschiedlicher Professionen: ErzieherInnen, Lehrkräfte, WissenschaftlerInnen sowie Vertreter aus der Bildungsverwaltung arbeiten hier inhaltlich eng miteinander zusammen, um Maßnahmen zur sprachlichen Bildung und Förderung praxiswirksam zu etablieren. Eine Herausforderung besteht dabei in der Diskontinuität – Lehrkräfte oder ErzieherInnen wechseln die Einrichtung und nehmen ihr Wissen mit, neue Akteure müssen an die Arbeit im Netzwerk herangeführt werden. Daher ist es wichtig, für eine Verstetigung der Arbeit ein gutes – auch digital gestütztes - Wissensmanagement zu betreiben, das heißt Routinen für die Übergabe von Verantwortlichkeiten zu schaffen oder Materialien stetig verfügbar zu machen.

BiSS hat in vielen Verbünden dazu beigetragen, dass die Fach- und Lehrkräfte in Teams zusammenarbeiten. Welche Rolle spielt die Arbeit im Team bzw. die Kooperation der Lehrkräfte untereinander?

Wir wissen aus der Forschung, dass Kooperation in Teams ein wesentlicher Faktor für nachhaltige Schulentwicklung ist. Auch auf die ErzieherInnen und Lehrkräfte selbst kann sich Kooperation positiv auswirken: Sie führt oft dazu, dass sie ihren Beruf als befriedigender wahrnehmen, motivierter sind und bei besserer Gesundheit bleiben. Dennoch sind komplexere Formen der Teamarbeit in Schulen und Kitas bislang selten, häufig besteht die Zusammenarbeit vor allem im Austausch von Materialien. In vielen der an BiSS teilnehmenden Schulen und Kitas arbeiten die Teams hingegen gemeinsam an einem konkreten Projekt. Diese kokonstruktive Zusammenarbeit kann als besonders förderlich für die Qualität der in BiSS implementierten Maßnahmen angesehen werden.

Sie sind seit 2015 Geschäftsführer der Deutschen Schulakademie. Welche Empfehlungen lassen sich schon jetzt aus der Arbeit der Akademie ableiten?

Ziel der Deutschen Schulakademie ist es, gute Schulpraxis in die Breite zu tragen. Unsere Arbeit basiert daher auf einem konsequenten Bottom-up-Ansatz, bei dem wir gute Praxisansätze der Preisträgerschulen des Deutschen Schulpreises anreichern und evaluieren, um sie anschließend für möglichst viele Schulen verfügbar zu machen. Wesentlich für unsere Arbeit ist dabei die Erkenntnis, dass Konzepte, die an einem Standort sehr gut funktionieren, nicht ohne weiteres auf andere Standorte mit anderen Bedingungen übertragbar sind. Ein bedeutsamer Aspekt in der Aufbereitung guter Schulpraxis ist es daher, Wissen über Bedingungsfaktoren für die Wirksamkeit von Maßnahmen zu generieren, um diese adressatengerecht anbieten zu können.

Hans Anand Pant ist Geschäftsführer der Deutschen Schulakademie und Mitglied der Jury des Deutschen Schulpreises. Er hat an der Philipps-Universität Marburg Psychologie und Soziologie studiert und an der Freien Universität Berlin in Psychologie promoviert. Seit 2010 ist er Professor für Erziehungswissenschaftliche Methodenlehre an der Humboldt-Universität zu Berlin. Gemeinsam mit Petra Stanat leitete Hans Anand Pant bis Mitte 2015 das Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB).

KOLLEGIALE HOSPITATION ALS WIRKSAME FORM DER UNTERRICHTSBEZOGENEN QUALITÄTSENTWICKLUNG

Alexandra Koch

„Lernen muss von den Lehrpersonen aus der Perspektive der Lernenden betrachtet werden, damit sie besser verstehen, wie das Lernen aus der Sicht der Lernenden aussieht und wie es sich für sie anfühlt." (Hattie, 2013)

Die Heterogenität in den Klassenzimmern wird immer größer. Dafür sind verschiedene Faktoren verantwortlich: Unter anderem die Realisierung eines inklusiven Schulsystems, die stark gestiegene Zuwanderung nach Deutschland, sinkende Schülerzahlen und dadurch bedingte zunehmende altersheterogene Lerngruppen. Lehrkräfte sind ständig gefordert, ihren Unterricht weiterzuentwickeln. Gleichzeitig wird es aber mit zunehmender Dauer des Berufslebens schwieriger, eingefahrene Routinen zu ändern. Eine intensive Zusammenarbeit von Lehrkräften kann helfen, diese Herausforderungen zu bewältigen. Die Zusammenarbeit in Form einer kollegialen Hospitation mit anschließendem Feedback stellt eine sehr wirksame Form der unterrichtsbezogenen Qualitätsentwicklung dar. Fortbildung findet durch sie dort statt, wo sie wirken soll: im Unterricht. Lehrkräfte reflektieren kriteriengeleitet „auf Augenhöhe" ihr Unterrichtshandeln und dessen Wirkungen. Sie lassen sich inspirieren, kommen in Austausch, kooperieren und haben die Möglichkeit, an gezielt ausgewählten Aspekten ihres Unterrichts zu arbeiten.

KOLLEGIALE HOSPITATION

Kollegiale Hospitation ist eine Form der Weiterbildung, bei der sich Lehrkräfte aus dem gleichen oder fachfremden Gebiet gegenseitig im Unterricht besuchen und anschließend zur beobachteten Stunde kriteriengeleitete Rückmeldungen (Feedback) geben und gemeinsam Maßnahmen ableiten. Dabei kann die besuchte Unterrichtsstunde von einer Lehrkraft allein oder in einer Professionellen Lerngemeinschaft (PLG) gemeinsam vorbereitet werden. Eine gemeinsam geplante Unterrichtsstunde, die im Anschluss von einer beteiligten Lehrkraft durchgeführt und von der PLG besucht wird, bietet einen guten Einstieg in die kollegiale Hospitation. Das gemeinsame Planen und die genaue Festlegung der Beobachtungsschwerpunkte (z. B. „Haben die Schüler genug Planungszeit?"), entlasten die den Unterricht durchführende Lehrkraft und verdeutlichen, dass nicht sie als Person, sondern lediglich relevante Aspekte des Zielbereichs beobachtet werden. Auf diese Weise wird deutlich, dass der Fokus der Beobachtung nicht, wie anfänglich manchmal befürchtet, auf der Lehrkraft, sondern auf dem durch den Unterricht ausgelösten Schülerhandeln liegt.

NUTZEN KOLLEGIALER HOSPITATIONEN

Eine gute Kooperation von Lehrkräften führt nicht nur zu deren Kompetenzaufbau, Zeitersparnis und Stressreduktion, sie kann auch ein Schlüssel dafür sein, mit den wachsenden Aufgaben in den immer heterogeneren Klassenzimmern umzugehen und Bestätigung und Wertschätzung zu erhöhen (vgl. Richter & Pant, 2016).

Kollegiale Hospitation kann auf drei Ebenen wirken:

ABBILDUNG 1: WIRKUNGSEBENEN KOLLEGIALER HOSPITATION

Ebene der einzelnen Lehrkraft
Gemeinsames konstruktives Lernen im Team und höhere Berufszufriedenheit durch verbesserte Selbstkompetenz führen auch zu einer größeren individuellen Zufriedenheit.

Ebene des Kollegiums
Größere individuelle Zufriedenheit der einzelnen Lehrkräfte wirkt sich positiv auf die Zufriedenheit im Team und die Atmosphäre innerhalb eines Kollegiums aus.

Ebene des Unterrichts
Die Lehrkräfte erhalten neue Anregungen durch den kollegialen Austausch, steigern ihr Qualitätsbewusstsein und können so bessere Lernbedingungen für die Kinder schaffen (vgl. Buhren, 2010).

Durch die Möglichkeit, sich als Gast während einer Hospitation auf die Schülerebene zu begeben, kann ein neues Verständnis der Bedeutsamkeit der eigenen Lehrerrolle erwachsen. Themen, wie zum Beispiel: „Vorbild Lehrersprache", „Wie gehe ich mit falschen Schüleräußerungen um?", können nach einem solchen Rollentausch ganz neu wahrgenommen werden. Das Erleben neuer Unterrichtsmethoden und die Beobachtung der Langwierigkeit von Lernprozessen bei einzelnen Schülerinnen und Schülern kann zu einer Weiterentwicklung der eigenen Unterrichtsdidaktik beitragen.

ABLAUF EINER KOLLEGIALEN HOSPITATION

Organisatorischen Rahmen definieren

„Ohne Organisation keine Hospitation!" So beschreibt Buhren die Grundregel für die Schulleitungen, ohne deren organisatorische Beteiligung Hospitationen nur schwer umsetzbar sind (vgl. Buhren, 2010).

Die vielen positiven Effekte der kollegialen Hospitation rechtfertigen den zeitlichen Mehraufwand, den sie mitbringt. Hier sind gemeinschaftlich getragene kreative Lösungen gefragt, die die zeitlichen und personellen Ressourcen in den Schulen realistisch einbinden und Ort und Zeit klar definieren (vgl. Buhren, 2010).

Partner finden

Wichtigster Faktor bei der Suche nach dem geeigneten Partner sind gegenseitiges Vertrauen und Offenheit. Es bietet sich an, bereits etablierte Strukturen, wie Steuergruppen, Jahrgangsteams, Fachgruppen oder professionelle Lerngemeinschaften, zu nutzen.

Beobachtungsschwerpunkte und Indikatoren festlegen

Der 2013 im Rahmen des Projekts „Bildung durch Sprache und Schrift" (BiSS) entstandene Schulverbund „Sprachbrille auf! Im Mathematikunterricht" setzt die kollegiale Hospitation erfolgreich als Instrument zur Qualitätsentwicklung des Mathematikunterrichts ein. Die große Nachfrage nach Hospitationsmöglichkeiten führte 2015 zur Gründung eines Hospitationsnetzwerkes in Duisburg.[1] Die Erfahrungen in diesem Hospitationsnetzwerk zeigen vor allem, wie wichtig die gemeinsame Planung der Unterrichtseinheiten und die Festlegung von Beobachtungsschwerpunkten und Indikatoren sind. Dies nimmt Lehrkräften anfängliche Ängste und Bedenken, und durch sie wird die unterrichtsbezogene Qualitätsentwicklung angestoßen.

Vor jedem Hospitationstermin hat die durchführende Lehrkraft in diesem Projekt die Möglichkeit, eigene Beobachtungsschwerpunkte zu formulieren (z. B. „Genügen meine Hinweise zum selbstständigen Bearbeiten von Lernaufgaben?"). Gemeinsam mit der Projektgruppe definiert sie weitere Beobachtungsschwerpunkte, um die Qualität des zugrunde liegenden Unterrichtskonzeptes weiter zu verbessern.

Die Definition der Beobachtungsschwerpunkte (Was soll beobachtet werden? Welches Ziel soll erreicht werden?) wird mit der Festlegung von Indikatoren verbunden (Woran genau erkenne ich, dass das Ziel erreicht wird?).

Durchführung der kollegialen Hospitation

Die während der Hospitation gemachten und den zuvor besprochenen Kriterien gestützten Beobachtungen werden dokumentiert.

- Es empfiehlt sich ein gut ausgewählter oder gemeinsam entwickelter Beobachtungsbogen.[2]
- Es wir nur das protokolliert, was zuvor als Beobachtungsschwerpunkt festgelegt wurde.
- Die Beobachtung geschieht grundsätzlich ohne Wertung (keine ungefragten Ratschläge, Pauschalurteile oder Erfahrungsberichte).

Viele Schulklassen sind Besuche gewöhnt, gern wird die temporäre zusätzliche personelle Ressource genutzt. Anders als zum Beispiel bei dem Besuch eines/r Praktikanten/in sollte der Hospitationsbesuch jedoch nicht in das Unterrichtsgeschehen „eingreifen" und als „teamteacher" fungieren. Nachdem der Gast vorgestellt wurde, reicht ein Hinweis an die Kinder, dass nicht sie beobachtet werden, sondern die Lehrkraft.

Feedbackgespräch und Planung der Weiterarbeit

Feedback besteht aus zwei Komponenten, dem Feedbackgeben und dem Feedbacknehmen. Beides ist umso einfacher zu bearbeiten, je klarer die Regeln zuvor vereinbart wurden. Ein Feedbackgespräch sollte zeitnah und mit fest vereinbartem Zeitrahmen durchgeführt werden. Zunächst kann mit dem Austausch erster Eindrücke und Beobachtungen begonnen werden. Die gastgebende Lehrkraft sollte zu Beginn die Möglichkeit bekommen zu erläutern:

Feedbackgeber	Feedbacknehmer
„Was hat gut geklappt?" / „Was war den Schülern unklar?"/ „Wurden die Ziele erreicht?"	„Wie war es für mich?" / „Ist die Stunde so gelaufen, wie geplant?"/ „Was lief anders?"

Der FEEDBACKGEBER sollte grundsätzlich nicht nur negativ rückmelden, denn so fällt es dem Empfänger leichter, Verbesserungsvorschläge anzunehmen.

Darüber hinaus sollte sein Feedback ...

- konstruktiv sein und dadurch Perspektiven bieten,
- zeitnah rückgemeldet werden,
- möglichst beschreibend und nicht wertend sein,
- auf konkrete Schwerpunkte bezogen, an Indikatoren gemessen und nicht allgemein formuliert sein,
- informieren, aber nicht Änderungen einfordern.
- Hilfreich sind dabei Ich-Botschaften, wie:
  -„Ich habe beobachtet ..."
  -„Ich habe mir notiert, dass ...!"
  -„Habe ich das richtig verstanden, dass du ...?"

Die eher passive Rolle des FEEDBACKNEHMERS erfordert Offenheit und die Bereitschaft, sich den Verbesserungsvorschlägen zu öffnen. Leichter kann es werden, wenn man ...

- das Feedback als Angebot betrachtet,
- den anderen ausreden lässt,
- sich darauf besinnt, dass der andere nie beschreiben kann, wie man ist, sondern immer nur, wie man auf ihn wirkt. Man kann die Meinung des anderen annehmen, wenn man möchte, Rechtfertigung und Verteidigung gehören nicht hierher.
- Es ist wichtig zu verstehen, was der andere meint, also sollten im Zweifel Verständnisfragen gestellt werden.

WEITERARBEIT

Für die Weiterarbeit wird eine, am besten schriftlich formulierte, Zielvereinbarung festgehalten. Diese sollte sich auf die Beobachtungsschwerpunkte beziehen und konkrete Maßnahmen beinhalten, die innerhalb eines realistischen Zeitrahmens umgesetzt werden können. Der Feedbacknehmer kann entscheiden, ob er die Zielvereinbarungen zur eigenständigen Weiterarbeit nutzt und dem Feedbackgeber nach einer festgelegten Zeit darüber berichtet oder ob eine Folgehospitation – direkt mit konkretem Termin – vereinbart wird. Endet das Feedbackgespräch mit einer kurzen Rückmeldung der gastgebenden Lehrkraft zum Ablauf des Feedbacks, können diese Anregungen bei der nächsten Hospitation aufgenommen werden: „Wie hast du unser Gespräch empfunden?" „Hast du genügend Hinweise zu deinen gewählten Beobachtungsschwerpunkten erhalten?" So kann gemeinsam an der Qualität der kollegialen Hospitation gearbeitet werden.

AUTORIN

Alexandra Koch
BiSS-Verbundkoordinatorin des Verbundes
„Sprachbrille auf! Im Mathematikunterricht"
a.koch@stadt-duisburg.de

Ungewohnter Blick: Bei der kollegialen Hospitation dürfen die Lehrkräfte hinten sitzen.

LITERATUR

Hattie, J., Beywl, W. & Zierer, K. (2013). Lernen sichtbar machen (überarbeitete deutsche Ausgabe von „Visible learning"). Hohengehren: Schneider-Verlag.

Buhren, C. G. (2012). Kollegiale Hospitation. Verfahren, Methoden und Beispiele aus der Praxis. Köln: Carl Link.

Kanders, M. & Rösner, E. (2006). Das Bild der Schule im Spiegel der Lehrermeinung – Ergebnisse der 3. IFS-Lehrerbefragung 2006. In W. Bos, H. G. Holtappels, H. Pfeiffer, H.-G. Rolff & R. Schulz-Zander (Hrsg.), Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 14. Daten, Beispiele und Perspektiven (S. 11–48). Weinheim: Juventa.

WEITERE HINWEISE

Der BiSS-Verbund der Stadt Duisburg bietet für alle interessierten Lehrkräfte vier Hospitationstermine pro Jahr: www.biss-Sprachbilung.de/hospitationsschulen_duisburg.de.

Umfangreiches Material: Vorbereitung der Hospitation, Hospitationsbogen, Feedbackregeln, Video etc. www.pikas.dzlm.de/material/hospitation-und-feedback

Hospitationsprogramm der deutschen Schulakademie www.deutsche-schulakademie.de/hospitationsprogramm

ALLTAGSINTEGRIERTE SPRACHLICHE BILDUNG IN BERLINER AWO-KITAS

Nathalie Thomauske

Unser BiSS-Verbund der Berliner AWO-Kitas[1] entstand im Sommer 2014 am Ende des Bundesprogramms „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration", an dem einige AWO-Kitas unterschiedlicher Kreisverbände teilnahmen. Uns ging es zunächst vor allem darum, ein Netzwerk zu bilden, um weiterhin im Austausch über gute Praxis in Bezug auf alltagsintegrierte sprachliche Bildung zu bleiben und die bisher erreichte gute sprachliche Bildung mit dem weiterentwickelten (Praxis-)Wissen auch an neue Mitarbeiter/innen weiterzugeben. Darüber hinaus sollte das (Praxis-)Wissen auch in die Breite der AWO-Kitas getragen und anderen Kitas, die nicht an „Frühe Chancen" teilnahmen, zugänglich gemacht werden.

Um diese Ziele zu erreichen, wurde in der ersten Phase des Verbundes von Sommer 2014 bis Sommer 2015 mit Hilfe einer externen Moderation im kollegialen Austausch gute Praxis, die während des Programms entwickelt wurde, gemeinsam evaluiert. Um herauszufinden, wie die verschiedenen Kitas alltagsintegrierte sprachliche Bildung umsetzen und was sich bewährt hat, wurde der Selbsteinschätzungsbogen LiSKiT (Literacy und Sprache in Kindertageseinrichtungen, Herder-Verlag) in den Kitas genutzt. Damit wurde die Bestandsaufnahme systematisiert.

Als Ergebnis der ersten Austauschrunden berichteten die pädagogischen Fachkräfte, dass sie es zum einen sehr schätzten, dass sie das Gefühl hatten, dass ihrer Praxis Bestätigung und Würdigung als „gute Praxis" entgegengebracht wurde und dass sie sich und ihre Arbeit damit wertgeschätzt fühlten. Dabei hat sich ein Gemeinschaftsgefühl im BiSS-Verbund entwickelt und der Wunsch nach einer Verstetigung der BiSS-Treffen wurde geäußert. Im Zuge der Selbstreflexion entstand das Interesse, in den verschiedenen BiSS-Kitas kollegiale Hospitationen durchzuführen, um darüberhinaus herauszuarbeiten, was eine gute alltagsintegrierte sprachliche Bildung im Unterschied zur additiven Sprachförderung ausmacht.

1 www.biss-sprachbildung.de/hospitationsschulen_duisburg.de

2 Hospitationsbögen, Feedbackregeln etc: www.pikas.dzlm.de/material/hospitation-und-feedback

GEGENWÄRTIGE ARBEIT IM BiSS-VERBUND

So besteht die Arbeit im BiSS-Verbund seit Sommer 2015 darin, regelmäßige kollegiale Hospitationen in den Verbund-Kitas durchzuführen und in Form von Feedbackrunden die Ergebnisse auszuwerten und zu sichern. Hierbei entstanden durch gute Praxisbeispiele zum einen Anregungen für die eigene Praxis der Hospitant/innen, und zum anderen dienten sie dazu, Selbstverständlichkeiten in der hospitierten Kita zu hinterfragen.

Zwei solch entstandene gute Beispiele aus der Kita-Praxis möchte ich im Folgenden näher beleuchten. Der Familien- oder Lesekoffer hat in einigen Kitas große Begeisterung entfacht. In diesem Koffer oder auch Rucksack finden sich ausgewählte Kinderbücher in verschiedenen Sprachen und zum Teil auch Spiele. Das Ziel besteht darin, dass Familien, in denen bisher wenig gelesen wird, der Zugang zum Medium Buch erleichtert wird. So können Bezugspersonen die Bücher vorlesen oder gemeinsam Bilderbücher mit den Kindern betrachten und dialogisch in Austausch treten. Der Koffer ist für jede Familie eine Bereicherung, da er eine mobile Bücherei darstellt. Einige Kitas bestücken den Koffer auch mit einer Picknickdecke, um der Situation des Vorlesens etwas Gemütliches zu verleihen. Andere Kitas fügen dem Koffer einen Fragebogen in einfacher Sprache oder in verschiedenen Sprachen hinzu, damit die Bezugspersonen ein Feedback geben können, was ihnen gut gefallen hat, zum Beispiel welche Bücher gut angekommen sind und was sie sich sonst wünschen würden. In einigen Kitas wechselt der Inhalt des Koffers regelmäßig, sobald er die Familien besucht hat. Kinder haben auch die Möglichkeit, ihr Lieblingsbuch aus der Kita in den Koffer zu legen, um sich zu Hause dem Buch länger widmen zu können. Eine weitere Variante der Arbeit mit den Büchern ist die Vorstellung des Lieblingsbuchs aus dem Koffer in der Kita-Gruppe durch das Kind, das es ausgeliehen hatte. Dieses kann sein Lieblingsbuch zum Beispiel im Morgenkreis vorstellen und berichten, was ihm daran gefallen hat. Damit kann die Erzählkompetenz der Kinder gestärkt werden.

Beispiel: Familienkoffer

Mit diesem Interesse hat auch die AWO-Kita Sonnenblume ihre Eltern-Kind-Bibliothek ins Leben gerufen. Hier wurden die Familien zunächst um Spenden gebeten. Sie sollten schauen, ob sie Bücher oder CDs in ihren Familiensprachen entbehren und der Kita zur Verfügung stellen könnten. Ein Plakat, mit dessen Hilfe, die Familien um Spenden gebeten wurden, war ebenfalls in verschiedenen Sprachen verfasst, sodass alle Eltern sich angesprochen fühlten. Anschließend wurden die Spenden sortiert und in einem Regal im Eingangsbereich der Kita abgelegt. Die Materialien erhielten Nummern, sodass die Familien sich ein Buch mit einer spezifischen Nummer ausleihen und in einem Ausleihbuch diese Nummer mit ihrem Namen eintragen können. Es wurde kein fester Zeitraum für die Ausleihe festgelegt. Alles sollte so niedrigschwellig wie möglich organisiert sein, damit die Familien ihre Bibliothek selbst verwalten können.

Der Familien- und Lesekoffer, den die Kinder mit nach Hause nehmen können, enthält ausgewählte Kinderbücher in verschiedenen Sprachen.

Beispiel: Eltern-Kind-Bibliothek

Seit Anfang 2016 fanden zudem abwechselnd zu den Hospitationen Treffen im Zentrum für Sprachbildung Berlin[2] statt. Hier konnten die Kitas die Materialen des Zentrums ausleihen und sich Anregungen für die Praxis holen. Zur Sicherung der Qualitätsstandards und für den Wissenstransfer haben wir gemeinsam an Materialien und Handreichungen für die kollegiale Beratung und Hospitation gearbeitet. So entstand zum Beispiel ein Leitfaden für Hospitationen und ihre Auswertung. Die Qualitätsstandards der AWO (das AWO-Qualitätsmanagement-Handbuch) sowie ein Leitfaden zur sprachlichen Bildung wurden überarbeitet. So definierten beispielsweise wir gemeinsam, was wir unter alltagsintegrierter Sprachbildung im Unterschied zur Sprachförderung verstehen.

„Alltagsintegrierte Sprachbildung meint den entsprechenden Bereich der allgemeinen Persönlichkeitsbildung. Die Gestaltung des pädagogischen Alltags umfasst daher sprachbildende und kommunikative Elemente. Dabei stehen in den AWO-Kindertagesstätten die Kompetenzen und Ressourcen der Kinder im Mittelpunkt – nicht ihre Defizite. Jedes Spiel, jede Tätigkeit und Aktivität kann Anlass zur sprachlichen Bildung sein. Wichtig ist hierbei, die Angebote und Aktivitäten so zu gestalten, dass sie das Interesse und die Neugier des Kindes wecken und so seine Motivation zum Sprechen und Zuhören unterstützen. Dabei greifen pädagogische Fachkräfte die Zusammenhänge der kindlichen Erfahrungswelt auf und knüpfen an der Lebenssituation und bei den Ressourcen der Kinder an. Diese erfahren dann ihre Ausdrucksmöglichkeiten mit allen Sinnen und können so das Gelernte verinnerlichen und behalten. Unter dem Aspekt der Inklusion fördert die Kita jedes Kind individuell nach seinen unterschiedlichen Bedürfnissen.

Der Begriff Sprachförderung wird im Zusammenhang mit gezielten zusätzlichen sprachfördernden Aktivitäten mit den Kindern verwendet, wie zum Beispiel das Erlernen von Präpositionen durch Bewegungsspiele oder der bewusste Gebrauch von (Abzähl-)Reimen zur Förderung phonologischer Bewusstheit. Da das Spiel die Lernform der frühen Kindheit ist, sind auch diese Angebote spielerisch und ganzheitlich an den Interessen der Kinder orientiert, zu gestalten. Für sämtliche zusätzliche Sprachförderangebote gilt: Sie sollen die Kinder begeistern und ihnen Mut zum Sprechen machen. Kinder sollen nicht ausgesondert werden, sondern die Förderung soll in den Alltag integriert werden."

Dies stellte einen bedeutsamen Schritt dar, da doch noch viele Kitas zur additiven Sprachförderung im Sinne des letzten Satzes arbeiten und dem entgegengewirkt werden sollte. In den Qualitätsstandards (das AWO-Qualitätsmanagement-Handbuch) haben wir zu folgenden Bereichen ausgearbeitet, wie alltagsintegrierte Sprachbildung in den Kitas verankert werden soll:

- Konzeptionelle Verankerung, Reflexion und kollegiale Beobachtung,
- Sprache in der Gestaltung des pädagogischen Alltags,
- Sprachanregende Raumgestaltung,
- Literacy-Erziehung,
- Beobachtung und Dokumentation – Das Sprachlerntagebuch.

Einbeziehung der Eltern

Unter dem Aspekt „Sprache in der Gestaltung des pädagogischen Alltags" halten wir zum Beispiel fest, dass die pädagogischen Fachkräfte sich ihrer Sprachvorbildfunktion bewusst sind und alltagsintegrierte Sprachbildung im Team reflektieren. Zur Selbstreflexion für ein sprachanregendes Verhalten der Fachkraft können beispielsweise folgende Instrumente genutzt werden: Analyse von Audio- oder Videoaufnahmen, LiSKit (Literacy und Sprache in Kindertageseinrichtungen des ifp) oder die kollegiale Hospitation und Beratung.

Die Grundvoraussetzung für den Bereich der „Sprachanregenden Raumgestaltung" ist, dass sprachliche Bildung an jedem Ort und in jeder Situation integriert im Kita-Alltag stattfindet. Bedeutsam ist hierfür das Schaffen einer sprachanregenden Lernumgebung. Materialien, Bücher und die Gestaltung des Raumes animieren Kinder dazu, sprachlich aktiv zu werden. So achten wir darauf, dass ausgewählte Bücher, Fotos und Bilder, zum Beispiel von Ausflügen der Kinder, anregend und anschaulich auf Augenhöhe der Kinder präsentiert werden, sodass sie einen Anlass bieten, sich darüber auszutauschen und damit wiederum zur sprachlichen Bildung anregen. Mehrere Kitas haben sich zusätzlich zur Einrichtung einer Sprachwerkstatt entschlossen, als Ruhe- und Rückzugsraum für die intensive Kommunikation in kleinen Gruppen, zum Beispiel bei dialogischen Bilderbuchbetrachtungen und Vorlesesituationen.

Als Fazit halten die pädagogischen Fachkräfte fest, dass sie die Arbeit im BiSS-Verbund sehr schätzen, da sie hier die Möglichkeit haben, sich über ihre Praxis untereinander auszutauschen und diese damit weiterzuentwickeln.

WEITERE ZIELE UND AUFGABEN FÜR DEN BiSS-VERBUND

Doch unsere Arbeit ist noch nicht am Ende angelangt. Im kommenden Jahr wird es darum gehen, die Handreichung zur kollegialen Hospitation weiterzuentwickeln und in der Praxis auszuprobieren, da wir auch weiterhin kollegiale Hospitationen durchführen werden. Darüber hinaus sollen noch weitere Materialien und Leitfäden erstellt werden. Unsere Kitas arbeiten häufig bereits mit videogestützter Beobachtung. Hier könnte ein Leitfaden dazu dienen, komplexe Verfahren in der Praxis handhabbar zu machen. Eine weitere Frage, der wir vertiefend nachgehen möchten, ist die Arbeit mit dem Sprachlerntagebuch bzw. mit den Beobachtungen zur sprachlichen Entwicklung der Kinder. Die Erkenntnisse aus den Beobachtungen sollten vermehrt in unterstützende alltagsintegrierte Projekte und Angebote eingebettet werden und nicht parallel zueinander verlaufen.

Es gibt also noch viel zu tun, und wir freuen uns darauf!

AUTORIN

Nathalie Thomauske
Verbundkoordinatorin des Verbunds
„Alltagsintegrierte Sprachbildung in Berliner AWO-Kitas“
nathalie.thomauske@awoberlin.de

Dialogische Bilderbuchbetrachtungen sind eine wichtige Säule der alltagsintegrierten Sprachbildung.

1 Unter der Leitung von Maria Lingens und Angelika Stroh-Purwin (seit 2017 Nathalie Thomauske) im AWO-Landesverband Berlin e. V.

2 Ansprechperson für den Bereich der frühen Bildung: Manfred Enzinger bildungsserver.berlin-brandenburg.de/themen/sprachbildung/zes-berlin/

NEUES AUS DEN VERBÜNDEN

„WILHELMSBURG MIT BiSS" – DIE WICHTIGSTEN ERGEBNISSE DER VERBUNDARBEIT IM ÜBERBLICK

Kurzfassung des Abschlussberichts von Susanne Kühn

Im Rahmen von BiSS wurde in Hamburg für den Elementarbereich im Zeitraum vom 1.3.2014 bis 30.9.2017 das Verbund-Projekt „Wilhelmsburg mit BiSS" durchgeführt. Die Akteure im Projekt waren die Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration der Freien und Hansestadt Hamburg (BASFI), die Kita-Träger und Verbände der sechs beteiligten Projekt-Kitas, die Kita-Leitungen, Sprachfachkräfte und Teams dieser Kitas sowie eine extern beauftragte Verbundkoordinatorin, die die Prozessbegleitung in Form von Planung, Durchführung, Reflexion und interner Evaluation des Qualifizierungsprozesses übernahm.

Zu Projektbeginn wurden die BiSS-Module „Alltagsintegrierte Sprachbildung" und „Intensive Förderung im Bereich sprachlicher Strukturen" ausgewählt. Diese und die Vorgaben der BASFI bildeten die Grundlage für die konkreten Projektziele auf den Ebenen

- Veränderungen in den Kitas,
- Sprachförderkompetenz der pädagogischen Fachkräfte,
- Sprachkompetenz der Kinder,
- Erkenntnisse zur Planung und Durchführung von Qualifizierungen zur sprachlichen Bildung.

In der Umsetzungsphase von Herbst 2014 bis Juni 2017 wurden vielfältige Qualifizierungsmaßnahmen in den sechs Kitas und kita-übergreifend durchgeführt. Regelmäßig wurden die Teams, aber vor allem die Leitungen und Sprachfachkräfte in übergreifenden Treffen und kita-internen Evaluationsgesprächen nach ihren Bedarfen gefragt und in den Prozess eingebunden. Begleitend wurden Befragungen zum Projektverlauf sowie zur Umsetzung von und Zufriedenheit mit den Inhalten durchgeführt. Zudem gab es zwei flankierende externe Evaluationen:

- mit der computerbasierten, standardisierten Messung der Sprachförderkompetenz mit SprachKoPF[1] wurde in einem Prä- und Posttest der Effekt auf die Sprachförderkompetenz eingeschätzt,
- in einer Zusatzauswertung[2] zum hamburgweiten Verfahren zur Kompetenzeinschätzung aller Vierein-halbjährigen[3] wurde der Effekt der in BISS umgesetzten Maßnahmen bei den Kindern in den Blick genommen.

Die Ergebnisse der projektbegleitenden schriftlichen und mündlichen Befragungen werden hier kurz zusammengefasst. Sie geben einen Eindruck des Erreichten und bieten Erkenntnisse zur Planung und Durchführung von ähnlichen Qualifizierungsprozessen. Es wird deutlich, welche Rahmenbedingungen notwendig waren bzw. sind, um die Veränderungen in den Kitas zu unterstützen und die Sprachförderkompetenzen bei den pädagogischen Fachkräften zu erweitern, mit dem Ziel, den Sprachförderbedarf der Kinder zu verringern.

Nach dreieinhalb Jahren intensiver Zusammenarbeit blicken Leitungen, Sprachfachkräfte und Teams der Projekt-Kitas sehr zufrieden auf das Projekt zurück. Sie beschreiben nachhaltige Veränderungen der Praxis der alltagsintegrierten Sprachbildung. Besonders das kita-übergreifende Format der Sprachwerkstatt, die intensive externe Begleitung sowie die kita-interne Prozessbegleitung durch die freigestellten Sprachfachkräfte wurden als gewinnbringend erfahren.

Alle Kita-Teams waren an diesem Qualitätsentwicklungsprozess beteiligt, haben sich mit dem Erreichten auseinandergesetzt und identifiziert. Dadurch wurde erreicht, dass die Ergebnisse weitergeführt und an neue Teammitglieder weitergetragen werden. Auch nach Projektende will der Verbund die Zusammenarbeit in kleinerem Umfang aufrechterhalten.

DIE WICHTIGSTEN ERGEBNISSE IM ÜBERBLICK

„Also, ich finde, den Titel ‚Sprach-Kita', den sieht man und den fühlt man halt."[4]

Veränderungen in den Kitas

„Ich merke, die Sprache ist jetzt unsere zentrale Aufgabe geworden. Mehr Rituale, die Struktur, auf unser eigenes Sprachverhalten achten wir noch mehr."

- In den sechs Projekt-Kitas wurde die alltagsintegrierte sprachliche Bildung weiterentwickelt. Es wurden neue Methoden eingeführt, die Teams sind sensibilisiert für

Sprachbildung, die Aufmerksamkeit für Sprachkompetenzen der Kinder ist gestiegen, und in den Teams sind verbindliche Strukturen entstanden. Zudem gab es wichtige Impulse für die Zusammenarbeit mit den Eltern.

» Es wurde ein Reflexionsverfahren zur alltagsintegrierten Sprachbildung entwickelt, das in jeder Kita regelmäßig genutzt werden kann.

» In jeder Kita gibt es einen „Sprachbeobachtungsfahrplan", sodass jede pädagogische Fachkraft weiß, welches Kind sie zu welchem Zeitpunkt mit welchem Bogen beobachten muss. Das Vorstellungsverfahren für Viereinhalbjährige ist logisch darin eingebettet. Zudem haben alle pädagogischen Fachkräfte sich in der Einschätzung der Sprachkompetenzen von Kindern geübt.

Effekte auf die Sprachförderkompetenzen der pädagogischen Fachkräfte

„Ich denke, man ist feinfühliger jetzt, alles, was Sprache angeht. Man geht komplett anders damit um."

» Die pädagogischen Fachkräfte haben ihre Sprachförderkompetenzen weiterentwickelt. Dieses Ergebnis der Evaluation mit SprachKoPF ist mit einiger Vorsicht zu interpretieren, da die Stichprobe klein war und es keine Kontrollgruppe gab.

Effekte bei den Kindern

„... man sieht auch die Freude der Kinder und die Bereicherung der Kinder ..."

» Der Sprachförderbedarf der Kinder in den Projekt-Kitas geht zurück. Diese Tendenz zeigt die „Zusatzauswertung zum Vorstellungsverfahren für Viereinhalbjährige" (Heckt, 2017). Diese Ergebnisse müssen aufgrund der Datenlage vorsichtig interpretiert werden. Weiterführende Begleitevaluationen wären notwendig gewesen.

Erkenntnisse zur Planung und Durchführung von Qualifizierungsprozessen

„... dass es wirklich immer um unsere Kita ging, auch wenn wir in diesem Verbund waren und Austausch auch sehr wichtig war. Aber wir konnten konkret Ziele und Sachen erarbeiten und durchführen für unsere Kita. Das fand ich einen großen Pluspunkt."

» Die Qualifizierungsbausteine wurden abschließend ausgewertet. Besonders erfolgreich waren in den Kitas die Studientage, die praxisorientiert gestaltet wurden, sowie die Kleinteambegleitung, in denen die Verbundkoordinatorin Videoanalysen der sprachlichen Kompetenzen der Kinder aus den eigenen Gruppen mit zwei bis fünf pädagogischen Fachkräften durchgeführt hat. Kita-übergreifend war das Format der Sprachwerkstatt sehr erfolgreich. Die dort vorgestellten sprachbildenden Methoden wurden in den anderen Kitas übernommen. Eine entsprechende Materialsammlung zur weiteren Nutzung liegt vor.

» Die externe Begleitung und die langfristig angelegte Planung des Qualifizierungsprozesses wurden sehr positiv bewertet.

» Die wichtige Rolle der Leitungen, aber vor allem der Sprachfachkräfte wurde deutlich.

» In jeder Kita wurde das Thema Sprachbildung nachhaltig in das Besprechungswesen eingebettet.

» Personalfluktuation und Krankenstand machten es regelmäßig schwierig und in einigen Fällen unmöglich, die geplanten Qualifizierungsmaßnahmen durchzuführen.

» Besonders der hohe Personalwechsel war ein Problem für den Qualifizierungsprozess und macht es schwer, erreichte Qualität auf Dauer aufrechtzuerhalten. Dies führte aber dazu, dass jetzt in jeder Kita eine Checkliste zur Einarbeitung neuer Mitarbeiter/innen in das Thema Sprachbildung vorliegt.

Die Erwartungen der verschiedenen Akteure (vgl. Kühn, 2017) wurden somit größtenteils erfüllt und die Projektziele erreicht.

Zum Abschluss des BiSS-Verbundes gab es ein Kamishibai (Erzähltheater).

Das Team des Verbundes „Wilhelmsburg mit BiSS".

ERFOLGSFAKTOREN

Der Erfolg des Projektes ist auf eine Reihe von Erfolgsfaktoren zurückzuführen:

- klare Ziele und Inhalte, die von allen Akteuren akzeptiert waren,
- verbindliche Planung, an der die Akteure beteiligt wurden,
- langfristige, gut organisierte Prozesse mit regelmäßigen Reflexionen,
- transparente, kita-spezifische Umsetzung,
- jeweilige Qualifizierung des ganzen Teams, sowohl in Gesamt-Team-Veranstaltungen als auch in Begleitung von Kleinteams,
- zeitnahe Einbeziehung neuer Mitarbeiter/innen in den Kitas,
- aktivierende, praxisorientierte Fortbildungsformate mit Kompetenzorientierung,
- kompetente externe Prozessbegleitung,
- kita-übergreifende Zusammenarbeit,
- Rückhalt durch eine trägerübergreifende Steuergruppe,
- Leitungen, die verantwortungsvoll ihre Aufgaben wahrnahmen,
- und zuletzt, aber eigentlich entscheidend: Sprachfachkräfte, die freigestellt waren und die Prozesse in den Kitas aktiv begleiten konnten.

EMPFEHLUNGEN

1. Für Qualifizierungsprozesse förderliche Strukturen schaffen

Im Projekt „Wilhelmsburg mit BiSS" hat sich gezeigt, dass ein langfristiger Qualifizierungsprozess gut geplant werden muss. Es hat sich als hilfreich erwiesen, alle Akteure (Träger, Leitungen, Sprachfachkräfte, Teams) frühzeitig einzubinden, an vorhandene Strukturen, Bedarfe und Ausgangssituationen anzuschließen sowie auf aktuell entstehende Themen einzugehen. Gemeinsame Ziele und Austausch der Erfahrungen im Sinne des Voneinander-Lernens waren sehr effektiv. Gleichzeitig empfiehlt es sich, in den Kitas selbst passgenaue individuelle Maßnahmen umzusetzen. Flankierende Austausch- und Planungstreffen – kita-übergreifend und kita-intern – ermöglichen es, gemeinsam den roten Faden zu behalten sowie die Ergebnisse zu reflektieren und zu sichern. Dafür ist eine kompetente externe Prozessbegleitung unerlässlich.

2. Qualifizierung lernförderlich gestalten und Transfer sichern

Im Projekt wurden die für Lernerfolge relevanten Charakteristika von Weiterbildungen (vgl. DJI/WiFF, 2016) umgesetzt sowie die verschiedenen Facetten professioneller Handlungskompetenz (vgl. BMFSFJ, 2015) gefördert. Dazu müssen in den Kitas Zeitkontingente freigemacht, passende Formate im Besprechungswesen verankert sowie aktivierende Fortbildungsformate etabliert werden. Zu empfehlen wäre die Orientierung an gemeinsamen Grundlagen, wie sie zum Beispiel in „Inklusive Sprachliche Bildung" (DJI/WiFF, 2016) beschrieben sind. Ein besonderes Augenmerk muss im Prozess immer auf der Motivation der Akteure und auf dem Transfer des Gelernten in die eigene Praxis liegen. Qualifizierungsprozesse brauchen vor allem Zeit.

3. Notwendige Ressourcen bereitstellen

Qualifizierungsprozesse sind Veränderungsprozesse, und diese benötigen Ressourcen. Träger sind dafür verantwortlich, Leitungen entsprechend in Form von Beratung und Begleitung zu unterstützen (Wegener & Strehmel, 2016, 257). Leitungen brauchen auch zeitliche Ressourcen. Die Leitungen wiederum müssen die Teams entsprechend mit Zeiten zum Austausch, für Beobachtung und Planung sowie materiellen und finanziellen Ressourcen ausstatten (vgl. DJI/WiFF, 2016, S. 46). In der Planung muss ebenfalls von vornherein berücksichtigt werden, dass die Personalfluktuation in Kitas natürlicherweise hoch ist. Externe Weiterbildner/innen brauchen Kompetenzen zur Begleitung dieser Planungen und Prozesse.

4. Sprachfachkräfte als wichtige Funktionsstelle in der Kita anerkennen

Das Projekt konnte nur so erfolgreich sein, weil es in jeder Kita ein oder zwei freigestellte Sprachfachkräfte gab. Diese haben die Prozesse in den Kitas organisiert, begleitet

und moderiert. Für den Transfer und die Sicherung der Qualifizierungsergebnisse sind sie unverzichtbar. Dabei erfüllen sie an mancher Stelle Führungsaufgaben wie Einarbeitung, Begleitung und Coaching von pädagogischen Fachkräften.

5. Einarbeitung neuer Mitarbeiter/innen sorgfältig gestalten

Auffallend war die hohe Personalfluktuation in den Projekt-Kitas. Diese erforderte eine hohe Aufmerksamkeit bei der Einarbeitung neuer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Nur so konnte die erreichte hohe Qualität der Sprachbildung aufrechterhalten werden. Die neuen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter brachten sehr unterschiedlich ausgeprägte Kompetenzen für die Sprachbildung mit. Diese mussten anfangs gut eingeschätzt und entsprechende individuelle Qualifizierungspläne aufgestellt werden. Dabei waren flankierende breitgefächerte Fortbildungsangebote der Träger oder der zuständigen Fachbehörde notwendig. Auch auf ein gutes Einstiegsniveau hinsichtlich der Sprachförderkompetenzen aus der Ausbildung sollte hingewirkt werden.

AUTORIN

Susanne Kühn
Pädagogische Beratung und Projektbegleitung
s.kuehn@susanne-kuehn.de

Der vorliegende Text ist die Kurzfassung des Abschlussberichts, der die Umsetzung des Projekts „Wilhelmsburg mit BiSS“, dessen Ergebnisse sowie die Empfehlungen, die sich daraus ergeben, beschreibt. Der Gesamtbericht kann bei der BASFI angefragt werden unter angelina.ribeirovonwersch@basfi.hamburg.de.

1 Hierbei handelt es sich um eine computergestützte Befragung als Instrument zur standardisierten Erhebung der Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte. Weitere Informationen unter www.anglistik.uni-mannheim.de/anglistik_i/forschung/sprachkopf_bmbf/index.html

2 Diese wurde erstellt vom Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung der Stadt Hamburg (IfBQ) und ist dort unter www.hamburg.de/bsb/ifbq-vorstellung-viereinhalbjaehriger abrufbar.

3 Das Vorstellungsverfahren für Viereinhalbjährige ist ein hamburgweites Verfahren zur Kompetenzeinschätzung aller Viereinhalbjährigen anlässlich eines verbindlichen Vorstellungsgesprächs in der zukünftigen Grundschule. Diese Vorstellungsgespräche erfolgen in enger Zusammenarbeit mit den Hamburger Kitas. Nach §28a des Hamburger Schulgesetzes steht dabei besonders die Sprachkompetenz im Mittelpunkt und bei ausgeprägtem Sprachförderbedarf wird eine additive Sprachförderung im Jahr vor Schuleintritt verpflichtend.

LITERATUR

Friederich, T. (2016). Handlungsanforderungen Inklusive Sprachliche Bildung im Überblick. In: Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.): Inklusive Sprachliche Bildung. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. Reihe: WiFF Wegweiser Weiterbildung. Band 11. München: Deutsches Jugendinstitut, S. 21–54 [online unter: www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/details/data/inklusive-sprachliche-bildung/].

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend BMFSFJ (2015). Abschlussbericht zum Bundesprogramm „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration”. Zugriff am 27.03.2018. Verfügbar unter sprach-kitas.fruehe-chancen.de/aktuelles/abschlussbericht-zum-bundesprogramm-schwerpunkt-kitas-sprache-integration.

Heckt, M. (2017). Zusatzauswertungen zum Vorstellungsverfahren für Viereinhalbjährige: Ergebnisse aus sechs Wilhelmsburger BiSS-Kitas für die Durchgänge 2013/14 bis 2016/17. IfBQ: Hamburg (nach Freigabe abzurufen unter www.hamburg.de/bsb/ifbq-vorstellung-viereinhalbjaehriger/).

Kühn, S. (2017). Abschlussbericht „Wilhelmsburg mit BiSS“. Unveröffentlichte Arbeit.

Ofner, D. (2016). Kurzbericht: SprachKoPF im Rahmen des Projekts „Wilhelmsburg mit BiSS“. Unveröffentlichte Arbeit, MAZEM: Mannheim.

MAZEM (2017). Bericht: SprachKoPF im Rahmen des Projekts „Wilhelmsburg mit BiSS“. Ergebnisse Posttest und Entwicklung der Sprachförderkompetenz. MAZEM: Mannheim. Unveröffentlichte Arbeit.

Wegener, V. & Strehmel, P. (2016). Die Bedeutung der Mitarbeitermotivation für eine erfolgreiche Umsetzung von Change Projekten in Kindertagesstätten. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann, T. Betz & S. Viernickel (Hrsg.): Forschung in der Frühpädagogik IX (S. 235–258). Freiburg: FEL-Verlag.

DAS PORTAL ibus (INTERKULTURELLE BILDUNG UND SPRACHBILDUNG IN NIEDERSACHSEN)

Monika von Rosenzweig

In Niedersachsen wird Lehrkräften mit dem Portal ibus eine Auswahl geeigneter Materialien für den Bereich Sprachbildung und interkulturelle Bildung angeboten und die Vernetzung verschiedener Aktivitäten und Projekte durch Verweis auf weitere Portale und Materialsammlungen ermöglicht.

Zentral gebündelt stellt es zum Beispiel Materialien für den Unterricht, ausgewählte Digital- und Printmedien und Materialien für das Selbststudium zur Verfügung, sodass sich Lehrkräfte in Fragen der gezielten Vermittlung von Deutsch als Bildungs- und Fachsprache, aber auch beispielsweise zu Alphabetisierungsmaßnahmen informieren und passende Qualifizierungsangebote finden können.

Die Themenbereiche und Unterrichtsmaterialien werden schulformbezogen bereitgestellt. Hier ein Beispiel der im Programm „BiSS" bereitgestellten Tools zur Leseförderung an Celler Grundschulen: Nach dem Aufrufen des Ibus-Portals erscheinen diese Materialien im Unterpunkt „Leseförderung".

Ein kurzer einleitender Text informiert darüber, dass die Materialien den schrittweisen Texterschließungsprozess mit Hilfe didaktisierter bzw. vereinfachter Texte zu Beginn erleichtern und die Motivation aufrechterhalten helfen.

Die „Fragebögen zu Kinderbüchern" sind für den Einsatz in heterogenen Grundschulklassen konzipiert, können aber auch für ältere DaZ-Lernende genutzt werden. Das Materialheft zum Taschenbuch „Freunde" von Helme Heine enthält zunächst Hinweise zur sprachsensiblen Arbeit und einen Verweis auf Bilddateien zum Wortschatzaufbau, die zum Download hinterlegt sind, um beispielsweise Lernplakate oder Lernspiele für die Lerngruppe herzustellen (nibis.de/nli1/webdesign/freunde/bilder.zip – illustriert von Tanja Wehr).

Es folgen die Fragebögen mit Lösungen zu den Texten. Diese leiten die Lernenden dazu an, sich intensiv mit dem Gelesenen auseinanderzusetzen, indem sie wiederholt lesen, um die Fragen richtig beantworten und Unverstandenes klären zu können. Zugleich werden verschiedene Operatoren geübt, wie zum Beispiel „Ankreuzen", „Unterstreichen" etc. Die Fragen beziehen sich zunächst nur auf die erste Niveaustufe des Leseverstehens, indem die Antworten bei genauem Lesen im Text wortwörtlich zu finden sind. Illustrationen können zum Verständnis herangezogen werden. Die Fragebögen sind übersichtlich angelegt und können bei Bedarf zerschnitten werden, um die Fragen einzeln, sukzessive zu bearbeiten und so ein kleinschrittigeres, differenziertes Arbeiten zu ermöglichen. Um einen größeren Schwierigkeitsgrad zu erzielen, können Lehrkräfte die Fragen für fortgeschrittene Lernende umformulieren, sodass höhere Niveaustufen des Leseverstehens fokussiert werden.

Weiterhin werden einige erprobte Ideen zur projektartigen Bearbeitung verschiedener Themen vorgestellt, die das Buch bereithält, es gibt außerdem eine beispielhafte Sprachübung sowie ein Glossar mit illustrierten Worterklärungen, das sich auf die Arbeit mit anderen Texten übertragen lässt.

Die anderen Fragebögen beziehen sich auf die Arbeit mit weiteren Werken. Zum Beispiel enthält „Graf Orthos Lesetruhe" 24 Lesehefte mit steigendem Schwierigkeitsgrad und eine Progression orthographischer Schwerpunkte.

Die Ganzschriften „Meine Oma lebt in Afrika" und „Potilla" stellen das Leben in einem anderen Land bzw. eine Fantasiewelt mit durchaus real anmutenden Umweltproblemen in den Mittelpunkt. Hier beziehen sich die Fragen bei steigendem Schwierigkeitsgrad jeweils auf die einzelnen Kapitel der Bücher. Alle Fragebögen sind im Unterricht mit heterogenen Lerngruppen erprobt. Die Werke behandeln sowohl alltägliche als auch klassische Themenstellungen. Die Autorin des Werkes „Meine Oma lebt in Afrika", Annelies Schwarz, steht übrigens für Autorenlesungen zur Verfügung (annelies.schwarz@ewetel.net).

Das Portal ibus ist leicht über den Link www.ibus.nibis.de erreichbar. Auf dem niedersächsischen Bildungsserver „nibis" kann es folgendermaßen aufgerufen werden: www.nibis.de/Bildungsthemen/Schwerpunktthemen/Interkulturelle Bildung und Sprachbildung/Übersicht interkulturelle Bildung und Sprachbildung.

AUTORIN

Monika von Rosenzweig
Verbundkoordinatorin des Verbunds
„Leseförderung an Celler Grundschulen"
monika.vonrosenzweig@nlq.niedersachsen.de

NEUES AUS DEM TRÄGERKONSORTIUM

EIN BERICHT AUS DEM ARBEITSBEREICH „BLENDED LEARNING“

Im Jahr 2017 wurde ein wichtiger Meilenstein erreicht: Im Rahmen einer zweitägigen Kick-off-Veranstaltung im September 2017 stellte das BiSS-Trägerkonsortium erstmals die Inhalte, technischen Voraussetzungen und Einsatzmöglichkeiten des Blended-Learning-Fortbildungsangebots vor, das seit 2015 an den Standorten Frankfurt, Hamburg, Heidelberg, Köln und Münster von einem mehrköpfigen Team entwickelt wurde. Eingeladen waren knapp 80 Multiplikatorinnen und Multiplikatoren aus fast allen Bundesländern. Sie erhielten einen ersten Einblick in das Kursangebot auf dem Fortbildungsportal unter www.biss-fortbildung.de, konnten erste Onlinebausteine bearbeiten, die eigene Rolle als Blended-Learning-Multiplikator/in reflektieren und Ideen zu möglichen Einsatzszenarien in den Ländern entwickeln. Zudem wurden erste Erfahrungen bei der Erprobung verschiedener Lerneinheiten und Bausteine der Blended-Learning-Kurse am Beispiel zweier BiSS-Verbünde vorgestellt.

2018 werden nun erstmals vier Blended-Learning-Kurse in einem vollständigen Kursdurchlauf angeboten: Bereits im März wurden dazu erste Einheiten der Kurse auf dem Fortbildungsportal freigeschaltet und konnten bis zur Präsenzveranstaltung Ende April von den Teilnehmenden bearbeitet werden. Im Anschluss daran folgt eine zweite, längere Onlinephase. Die Kursdurchläufe enden mit einer Abschlussveranstaltung im September.

Für die Teilnahme wurden von den BiSS-Landeskoordinatorinnen und -koordinatoren geeignete Personen aus ihren Ländern nominiert, die zukünftig als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren in den Ländern aktiv werden. Zurzeit sind mehr als 70 Teilnehmende aus allen Bildungsetappen auf dem Fortbildungsportal registriert; es zählen sowohl Personen dazu, die bereits mit Multiplikationsfunktion im Rahmen von BiSS tätig waren, als auch in BiSS-Kitas oder -Schulen tätige Fach- und Lehrkräfte.

Während der ersten Kursdurchläufe werden die Multiplikatorinnen und Multiplikatoren in ihrem Lernprozess durch externe Tutorinnen und Tutoren begleitet. Eine Besonderheit ist die doppelte Adressierung: Zum einen sind sie „normale“ Lernerinnen und Lerner der Kursinhalte, gleichzeitig aber auch zukünftige Fortbildnerinnen und Fortbildner bzw. Tutorinnen und Tutoren – denn als solche sollen sie später selbst tätig werden. Hierfür sind insbesondere mediendidaktische Kompetenzen sowie Erfahrungen in der Online-Tutorierung und Kursbetreuung erforderlich, die gezielt entlang eines Kursdurchlaufs aufgebaut werden. Das Trägerkonsortium, das den Prozess der Tutorierung begleitet, entwickelt derzeit Materialien wie beispielsweise Skripte oder Portfolio-Aufgaben, die Personen mit Multiplikationsfunktion auf ihre zukünftige Rolle vorbereiten sollen.

Im ersten Durchlauf werden die folgenden Kurse angeboten:

- Allgemeine Grundlagen sprachlicher Bildung (Prof. Drorit Lengyel | Universität Hamburg)
- Wörter und Sätze in Funktion (Prof. Anne Berkemeier | Pädagogische Hochschule Heidelberg)
- Leseflüssigkeit und frühe literale Fähigkeiten (Prof. Cornelia Rosebrock | Goethe-Universität Frankfurt am Main)
- Durchgängige Leseförderung (Prof. Marion Bönnighausen | Westfälische Wilhelms-Universität Münster)

Der fünfte Kurs, „Sprache im Alltag und im Fach“, wird zurzeit noch in Köln fertiggestellt und wird im Herbst 2018 starten. Für das Jahr 2019 sind weitere Kursdurchläufe geplant, in die die Erfahrungen aus diesem Jahr einfließen sollen.

ANSPRECHPARTNERIN

Elke Klempel-Fritzen
elke.klempel-fritzen@mercator.uni-koeln.de

BAND 1 DER BiSS-HERAUSGEBERREIHE IST ERSCHIENEN

Neben den bereits vorliegenden BiSS-Broschüren und -Handreichungen ist als weitere BiSS-Publikation der erste Band („Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung entwickeln“) einer sechsbändigen BiSS-Herausgeberreihe erschienen.

In den sechs Bänden werden Grundlagen der Konzeptentwicklung, -umsetzung und -überprüfung dargestellt; Ergebnisse aus den Begleitforschungen und der Arbeit der Verbünde werden ebenso thematisiert wie Aspekte der Multiplikation und des Transfers.

Der im November 2017 erschienene Band eins der Reihe beschreibt vier Bausteine, die bei der Entwicklung qualitativ hochwertiger Konzepte zur Förderung von Sprache und Schriftsprache mitgedacht werden sollten. Der erste Baustein umfasst die theoretische Grundlegung von Konzepten und die Rahmenbedingungen, die bei ihrer Umsetzung zu beachten sind. Es geht darum, was überhaupt Gegenstand sprachlicher Bildung ist: Um welche konkreten Fähigkeiten handelt es sich, wenn Sprache gefördert werden soll? Aus welchen Bestandteilen setzt sich das Konstrukt „Sprache“ zusammen?

Der zweite Baustein befasst sich mit der Diagnostik: Wie kann der aktuelle Stand der Kompetenzen, die gefördert werden sollen, im Elementarbereich, der Primar- und Sekundarstufe erfasst und dokumentiert werden? Nur so können Veränderungen und somit der Erfolg von Förderbemühungen nachgewiesen werden.

Der dritte Baustein des ersten Bandes thematisiert Erkenntnisse zur sprachlichen Bildung, Sprachförderung und zur Förderung der Schriftsprache im Elementar- und im Schulbereich.

Im abschließenden vierten Teil des Bandes steht die Qualifikation und Weiterbildung von Fachkräften im Fokus. Welche Kompetenzen müssen erworben werden und wie müssen Fortbildungen aufgebaut sein, damit Konzepte der Sprach- und Schriftsprachförderung von den agierenden Fachkräften nachhaltig umgesetzt werden können?

Adressaten der Buchreihe sind vor allem Personen, die unmittelbar mit der Qualitätssicherung von Bildungsprozessen in Kindertagesstätten und Schulen zu tun haben. Aber auch Studierende und Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler profitieren von der Lektüre.

Die Verbund- und Landeskoordinatorinnen und -koordinatoren haben im April je ein kostenfreies Exemplar zugesandt bekommen.

PRINZIPIEN EINER SPRACHFÖRDERLICHEN GESTALTUNG VON BILDERBUCHBETRACHTUNGEN (PROJEKT allE)

Tina von Dapper-Saalfels, Christine Beckerle, Julian Heil, Katja Koch, Katja Mackowiak, Cordula Löffler, Ina Pauer

Sprache ist das wichtigste Mittel der Kommunikation. Gut entwickelte Sprachkompetenzen sind für die gesamte Entwicklung jedes Menschen bedeutsam, gelten sie doch als ein Garant für die aktive Teilhabe am gesellschaftlichen Leben (Weinert et al., 2008). Die kindliche Sprachentwicklung zu fördern ist daher eine wichtige Aufgabe für Kindertageseinrichtungen und wird in allen Bildungs- und Orientierungsplänen mit hoher Priorität gelistet (Müller et al., 2016). Diese Aufgabe gewinnt aufgrund von Migrations- und Flüchtlingsbewegungen aktuell an Bedeutung. Gleichzeitig wird durch die größer werdende Heterogenität der kindlichen Lernausgangslagen in den Einrichtungen die Gestaltung von wirksamer Sprachförderung auch herausfordernder für das pädagogische Personal. Daher gilt es, Sprachförderkonzepte zu entwickeln, zu erproben und zu überprüfen, mit denen pädagogische Fachkräfte Sprache umfassend und in den Alltag der Einrichtung integriert sowie angepasst an die individuellen kindlichen Bedürfnisse fördern können (Schneider et al., 2012; Vogt et al., 2015). Inzwischen hat sich die alltagsintegrierte Sprachförderung als erfolgversprechender Ansatz etabliert; vor allem Bilderbuchbetrachtungen werden als ein Setting beschrieben, in dem pädagogische Fachkräfte die kindliche Sprachentwicklung gut anregen können (Kucharz et al., 2015).

Im Rahmen des BiSS-Evaluationsprojekts „Gelingensbedingungen alltagsintegrierter sprachlicher Bildung im Elementarbereich (allE)" wird die Sprachförderung in 27 Kindertageseinrichtungen aus vier Praxisverbünden beleuchtet. Insgesamt nehmen dort 84 pädagogische Fachkräfte an zwei unterschiedlichen Weiterqualifizierungsmaßnahmen teil. Die Wirksamkeit dieser Maßnahmen wird mit Hilfe verschiedener Forschungsmethoden zu zwei Messzeitpunkten untersucht.

Im Fokus stehen dabei unter anderem das Wissen zur sprachförderlichen Gestaltung von Bilderbuchbetrachtungen, das anhand von einem Filmvignetteninterview erfasst wird, sowie das Sprachförderhandeln bei Bilderbuchbetrachtungen, das anhand von Videografien erhoben wird. Mit Hilfe dieser Analysen soll herausgefunden werden, was die pädagogischen Fachkräfte zum einen in der Theorie darüber wissen, wie man Bilderbuchbetrachtungen mit Kindern sprachförderlich gestalten kann, und was sie zum anderen davon auch selbst in der Praxis umsetzen (z. B. hinsichtlich der Gestaltung des Settings oder des Einsatzes sprachförderlicher Methoden). Im Folgenden werden ausgewählte Ergebnisse des ersten Messzeitpunktes, der vor der Teilnahme an den Weiterqualifizierungsmaßnahmen stattfand, vorgestellt.

Erfassung des Wissens der pädagogischen Fachkräfte

Beim Filmvignetteninterview zur Erfassung des Wissens (adaptiert nach Itel, in Vorb.) betrachteten die pädagogischen Fachkräfte einen Videoausschnitt, in dem eine Erzieherin mit einem Kind ein Bilderbuch anschaut. Zu diesem Video werden ihnen Fragen zu verschiedenen Themen wie Sprachdiagnostik, Sprachförderplanung, Sprachförderung und Sprachförderevaluation gestellt. In der Auswertung zeigt sich, dass die pädagogischen Fachkräfte auf vielfältige und wichtige Kontextbedingungen einer sprachförderlich gestalteten Bilderbuchbetrachtung eingehen. Diese lassen sich in drei Oberkategorien unterteilen (siehe Tabelle 1).

Die folgenden Zitate veranschaulichen die in der Tabelle benannten Inhalte. Im ersten Beispiel thematisiert die pädagogische Fachkraft, dass es der Erzieherin gelingt, einen ruhigen Platz im Kindergartentrubel zu finden.

„Also sie hat das ganz klasse gemacht, die Kollegin. Ja, sie hat erstens mal […] 'n ruhigen Platz auch gefunden. Im Hintergrund hört man die anderen Kinder, aber die beiden konnten sich zurückziehen."

Ebenso werden Erklärungen genannt, die die Erzieherin als wichtiges Sprachvorbild herausstellen, wie beispielsweise in dieser Passage deutlich wird.

„[…] sie hat durch ihre deutliche, akzentuierte Aussprache dem Kind ein sehr gutes Sprachvorbild gegeben."

TABELLE 1: ÜBERSICHT ZU DEN KONTEXTBEDINGUNGEN EINER BILDERBUCHBETRACHTUNG

OBERKATEGORIEN	UNTERKATEGORIEN MIT JEWEILS EINEM BEISPIEL
Atmosphäre, Beziehung	» Arbeitsatmosphäre (z. B. die Erzieherin hat einen ruhigen Platz gewählt) » Beziehungsgestaltung (z. B. die Erzieherin verhält sich wertschätzend gegenüber dem Kind)
Fachkraftspezifische Prinzipien	» Dialekt (z. B. die Erzieherin spricht Dialekt) » Mimik und Gestik (z. B. die Erzieherin schaut überrascht, wenn sie die Geschichte erzählt; die Erzieherin zeigt auf etwas) » Sprachvorbild (z. B. die Erzieherin spricht in grammatikalisch vollständigen Sätzen, artikuliert klar, am Standard orientiert) » Prosodie und Aussprache (z. B. die Erzieherin spricht betont und deutlich)
Gestaltung der Bilderbuchbetrachtung	» Auswahl des Bilderbuches (z. B. die Erzieherin wählt ein für das Kind angemessenes Bilderbuch aus) » Vorbereitung auf das Bilderbuch (z. B. die Erzieherin kennt den Inhalt des Buches) » Dialogische Gestaltung (z. B. die Erzieherin löst sich vom Text) » Beziehungsgestaltung (z. B. die Erzieherin verhält sich wertschätzend gegenüber dem Kind)

Oft werden Aspekte genannt, die die Gestaltung der Bilderbuchbetrachtung in den Vordergrund rücken.

„[…] die Erzieherin hat das Buch im Vorhinein schon gekannt. Also sie hat die Handlung schon gekannt und sich den Text schon angeschaut […]".

Besonders hervorgehoben werden auch Elemente, die eine klassische dialogische Bilderbuchbetrachtung umreißen.

„Also was ich positiv fand […], dass sie ihr Redezeit gegeben hat und sich auch nicht so fest an das Buch gehalten hat, sondern das Kind wirklich hat erzählen lassen […]".

Aus diesen exemplarischen Zitaten wird deutlich, dass den pädagogischen Fachkräften die Kontextbedingungen einer Bilderbuchbetrachtung wichtig sind.

Erfassung des Handelns der pädagogischen Fachkräfte

Zur Analyse des Handelns der pädagogischen Fachkräfte wurden sie in einer dyadischen Bilderbuchbetrachtung mit einem sogenannten Fokuskind (selbstgewähltes Kind, das sprachliche Auffälligkeiten zeigt) 15 Minuten lang videografiert. Alle sprachlichen Äußerungen der pädagogischen Fachkräfte wurden dahingehend ausgewertet, wie viele und welche Sprachfördertechniken sie enthielten. Unterschieden wurde zwischen drei Arten von Sprachfördertechniken (Beckerle, 2017):

TABELLE 2: ÜBERSICHT ZU DEN ARTEN DER SPRACHFÖRDERTECHNIKEN

SPRACHFÖRDERTECHNIK	BEISPIELE
Korrektives Feedback (indirekte Korrektur)	Kind: „Ich gehe Hause." Fachkraft: „Du gehst nach Hause, ja."
Modellierungstechniken (Wiederholung mit Erweiterung des Wortschatzes oder der Grammatik)	Kind: „Ich will das Trinken haben." Fachkraft: „Du willst die Milch haben?"
Stimulierungstechniken (unterschiedliche Frageformen sowie handlungsbegleitendes Sprechen)	Fachkraft: „Was siehst du denn auf dem Bild?" Fachkraft: „Du fährst gerade mit dem Dreirad am Sandkasten vorbei, und ich laufe dir entgegen."

In der Auswertung wird deutlich, dass die verschiedenen Sprachfördertechniken unterschiedlich häufig eingesetzt werden. So zeigt sich zunächst, dass von den videografierten pädagogischen Fachkräften durchschnittlich 91 Sprachfördertechniken pro Videosequenz angewendet wurden (Spanne: zwischen 21 und 193).

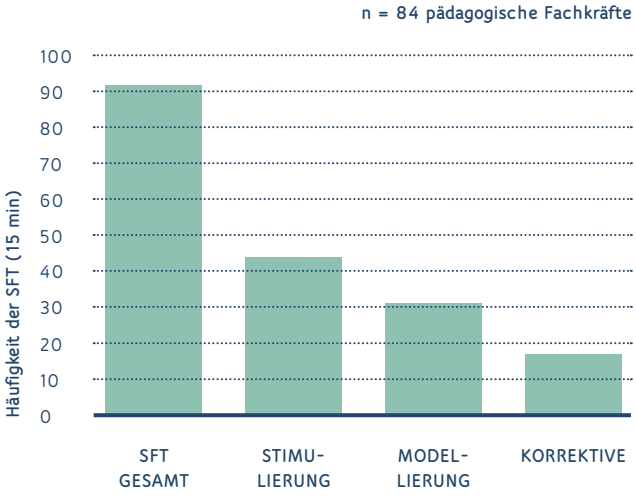


ABBILDUNG 1:
DURCHSCHNITTLICHE HÄUFIGKEIT DER ANGEWANDTEN SPRACHFÖRDERTECHNIKEN (SFT) DER 84 PÄDAGOGISCHEN FACHKRÄFTE ZUM ERSTEN MESSZEITPUNKT (MITTELWERTANGABEN)

Werden die drei Sprachfördertechniken betrachtet, fällt auf, dass die Stimulierungstechniken am häufigsten eingesetzt werden, nämlich im Durchschnitt 44 Mal (Spanne: zwischen fünf und 68). Besonders häufig zum Einsatz kamen geschlossene Fragen (z. B. „Wie heißt das Tier?"), viel seltener hingegen offene Fragen (z. B. „Warum hat die Giraffe einen so langen Hals?"). Am zweithäufigsten zum Einsatz kamen Modellierungstechniken, die durchschnittlich 30 Mal genutzt wurden (Spanne: zwischen eins und 114). Bei den Modellierungstechniken überwogen solche, mit denen Begriffe ergänzt wurden (z. B. durch ein Adjektiv oder ein weiteres Nomen), gegenüber solchen, die neue grammatische Aspekte einführten (z. B. Mehrzahl, Vergangenheit). Das korrektive Feedback kam mit durchschnittlich 17 Kodierungen am seltensten vor (Spanne: zwischen Null und 60). Hier überwogen grammatische Korrekturen (z. B. bei Artikeln oder Verbformen).

Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass das Wissen sowie das Handeln der pädagogischen Fachkräfte unterschiedlich ausgebildet sind. Sowohl die von den pädagogischen Fachkräften genannten Kontextfaktoren als auch die eingesetzten Sprachfördertechniken bei der Bilderbuchbetrachtung unterscheiden sich in Umfang und Art deutlich.

Zusammenfassend wird deutlich, dass, obwohl zum ersten Erhebungszeitpunkt keine einheitliche Vorbildung zum Thema Sprachförderung vorlag, wichtige Kenntnisse über Kontextfaktoren zur sprachförderlichen Gestaltung von Bilderbuchbetrachtungen und die Anwendung entsprechender Sprachfördertechniken nichts grundlegend Neues für die pädagogischen Fachkräfte sind. Dennoch sind sowohl das Wissen als auch die Handlungskompetenzen zur alltagsintegrierten Sprachförderung ausbaufähig und können in Fortbildungen und Coachings vertieft werden; hier wird der zweite Messzeitpunkt Aufschluss bringen, wie das gelingen kann.

Abschließend lässt sich festhalten, dass Bilderbücher in der pädagogischen Sprachförderpraxis nach wie vor eine hohe Bedeutung haben. Sie erweitern das Wissen der Kinder über die Welt und fördern – durch verschiedenartige literarische Formen – die sprachliche Bildung (Dörfler, 2015). Das Praxisbuch von Löffler & Vogt (2015) „Sprachförderung im Kita-Alltag" gibt einen guten Überblick und hilfreiche Informationen zum Thema Sprachförderung, unter anderem auch in Bilderbuchsituationen.

AUTORINNEN UND AUTOREN

Tina von Dapper-Saalfels
Christine Beckerle
Julian Heil
Katja Koch
Katja Mackowiak
Cordula Löffler
Ina Pauer

ANSPRECHPARTNERIN

Tina von Dapper-Saalfels
Technische Universität Braunschweig
t.von-dapper-saalfels@tu-bs.de

LITERATUR

Beckerle, C. (2017). Alltagsintegrierte Sprachförderung im Kindergarten und in der Grundschule. Evaluation des „Fellbach-Konzepts". Weinheim: Beltz Juventa.

Dörfler, M. (2015). Beziehung als Schlüssel zur Sprache: Grundlagen einer sprachsensiblen Bildungsarbeit in der KiTa. Seelze: Kallmeyer & Klett Verlag.

Itel, N. (in Vorb.). Professionelle Kompetenzen von frühpädagogischen Fachkräften im Bildungsbereich Sprache. Vergleich von sprachförderbezogenem Wissen und Handeln. Dissertation. Hannover: Leibniz-Universität Hannover, Institut für Sonderpädagogik.

Kron, M. (2010). Ausgangspunkt: Heterogenität. Weg und Ziel: Inklusion? Reflexionen zur Situation im Elementarbereich. inklusion-online.net. (Abgerufen am 01.02.2018).

Kucharz, D., Mackowiak, K. & Beckerle, C. (2015). Alltagsintegrierte Sprachförderung. Ein Weiterqualifizierungskonzept für Kita und Grundschule. Weinheim: Beltz.

Löffler, C. & Vogt, F. (Hrsg.) (2015). Sprachförderung im Kita-Alltag. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Müller, A., Geyer, S. & Smits, K. (2016). Sprachförderung im Elementarbereich – Herausforderung für pädagogische Fachkräfte. In: I. Barkow & C. Müller (Hrsg.), Frühe sprachliche und literale Bildung. Sprache lernen und fördern im Kindergarten und zum Schuleintritt (S. 133–148). Tübingen: Narr Francke Attempto.

Schneider, W., Baumert, J., Becker-Mrotzek, M., Hasselhorn, M., Kammermeyer, G., Rauschenbach, T., Roßbach, H.-G., Roth, H.-J., Rothweiler, M. & Stanat, P. (2012). Expertise „Bildung durch Sprache und Schrift (BISS)". Bund-Länder-Initiative zur Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung. www.biss-sprachbildung.de/pdf/BiSS-Expertise.pdf (Zugriff am 16.02.2018).

Vogt, F., Löffler, C., Haid, A., Itel, N., Schönfelder, M. & Zumwald, B. (2015): Professionalisierung für alltagsintegrierte Sprachförderung in Kindergarten, Kita und Spielgruppe: Videobasierte Analyse zur Veränderbarkeit von Handlungskompetenzen. In: Empirische Pädagogik, 29, Heft 3, S. 414–430.

Weinert, S., Doil, H. & Frevert, S. (2008). Kompetenzmessungen im Vorschulalter. Eine Analyse vorliegender Verfahren. In G. Rossbach & S. Weinert (Hrsg.), Kindliche Kompetenzen im Elementarbereich. Förderbarkeit, Bedeutung und Messung (S. 89–209). Bildungsforschung 24, Berlin/Bonn: BMBF.

ENTWICKLUNGSPROJEKT

FÜHLEN – DENKEN – SPRECHEN: „PROFESSIONALISIERUNG ALLTAGSINTEGRIERTER SPRACHLICHER BILDUNG BEI EIN- UND MEHRSPRACHIG AUFWACHSENDEN KINDERN“

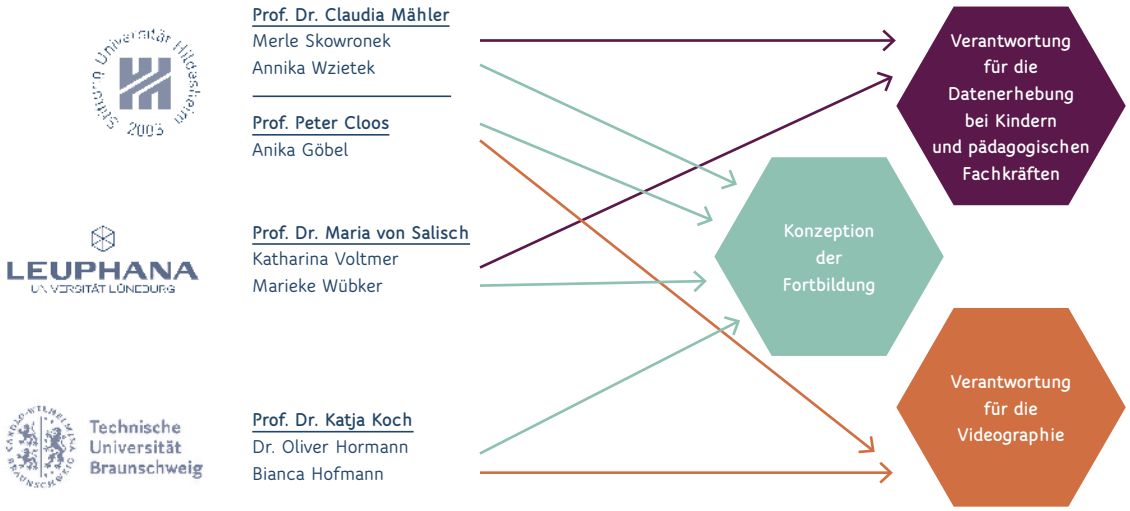
Anika Göbel und Merle Skowronek

„Professionalisierung alltagsintegrierter sprachlicher Bildung bei ein- und mehrsprachig aufwachsenden Kindern“, kurz „Fühlen – Denken – Sprechen“ (FDS), ist ein seit dem 1. Februar 2016 vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) gefördertes BiSS-Entwicklungsprojekt im Elementarbereich. Das Projekt strebt eine Professionalisierung alltagsintegrierter sprachlicher Bildung auf Grundlage von Fortbildungsmodulen für pädagogische Fachkräfte aus Kindertageseinrichtungen mit begleitender Evaluation an. Das Entwicklungsvorhaben wird an den Universitätsstandorten in Hildesheim, Braunschweig und Lüneburg durchgeführt. Seine Laufzeit endet am 31. Dezember 2018.

PROJEKTZIELE UND UMSETZUNG

Mit den internationalen Schulleistungsstudien wurde die Erkenntnis transportiert, dass die Beherrschung der Unterrichtssprache Deutsch eine wichtige Voraussetzung für den schulischen Erfolg aller Kinder ist. Dies hat in der Vergangenheit vor allem zu additiven vorschulischen Sprachfördermaßnahmen geführt. Als additiv werden Maßnahmen der sprachbezogenen Unterstützung bezeichnet, die zusätzlich zum Kindergartenalltag in räumlich und zeitlich ausgegliederten Fördersituationen stattfinden und in der Regel einem eindeutig „sprachdidaktischen“ Ansatz folgen, bei dem es um die Vermittlung sprachlichen Regelwissens – etwa die korrekte Pluralbildung – geht (Jampert et al. 2005, S. 307ff.). Entsprechend ihrer inhaltlichen Ausrichtung richten sich additive Fördermaßnahmen nicht an alle Kinder, sondern vor allem an solche, die als förderbedürftig eingeschätzt werden. Unterschiedliche Wirksamkeitsstudien (Gasteiger-Klicpera/Knapp/Kucharz 2010; Kammermeyer/Roux/Stuck 2011 u. a.) kommen jedoch übereinstimmend zu dem Ergebnis, dass von den „sprachdidaktisch“ orientierten additiven Fördermaßnahmen kaum positive Effekte auf die Sprachentwicklung der Kinder ausgehen.

In der Praxis wurde zuletzt ein Bedeutungsgewinn alltagsbegleitender Formen der Sprachbildung sichtbar. Diese haben das Ziel, Sprachlerngelegenheiten in realen Gesprächssituationen zu erschließen, unabhängig von gesonderten Fördersituationen. Das interdisziplinäre Längsschnittprojekt „Fühlen – Denken – Sprechen“ verfolgt vor diesem Hintergrund das Ziel, eine Fortbildungsmaßnahme für pädagogische Fachkräfte zu entwickeln. Deren Wirksamkeit wird sowohl auf Ebene der Fachkräfte als auch auf Ebene der Kinder und der Interaktion beider vor und nach der Fortbildung evaluiert.



In einem dreistufigen Vorgehen wurden zunächst Daten zur tatsächlichen Gestaltung sprachlicher Interaktionen mittels Videografie erhoben. Im Blick waren dabei Dialogmuster zwischen Erwachsenen und Kindern bei Mahlzeiten und bei Bilderbuchbetrachtungen. Insbesondere wurden hierbei die in den Gesprächen verhandelten Themen (mit Bezug auf wissenschaftliches Denken und Emotionswissen) und die eingesetzten Sprachlehrstrategien analysiert. Aufbauend auf den Ergebnissen dazu, welche Settings im pädagogischen Alltag für eine Implementation der entwickelten Sprachlehrstrategien besonders günstig sind, wurde in einem zweiten Schritt eine Weiterbildung zur alltagsintegrierten sprachlichen Bildung entwickelt. Diese soll die pädagogischen Fachkräfte in die Lage versetzen, in emotionsbasierter Kommunikation einerseits und dem wissenschaftlichen Denken förderlicher Kommunikation andererseits (also in den zwei Domänen: Fühlen und Denken) im Kita-Alltag sprachförderlich wirksam zu werden. Durch eine im dritten Schritt erfolgende Evaluation (Prä-Post-Follow-up-Kontrollgruppen-Design) soll überprüft werden, welche Wirkung diese alltagsintegrierte sprachliche Bildung auf Ebene der Kinder hat. Zudem sollen anhand von Videos (Prä-Post-Kontrollgruppen-Design) die Interaktionsstrukturen zwischen Fachkräften und Kindern analysiert werden.

FORTBILDUNGEN UND EVALUATIONSKONZEPT

Die FDS-Intervention zielt auf eine alltagsintegrierte Sprachförderung ab, die inhaltlich auf Emotionswissen und wissenschaftliches Denken fokussiert ist. Pädagogischen Fachkräften in Kindertagesstätten werden Informationen über die Grundlagen des Spracherwerbs, des Emotionswissens und des wissenschaftlichen Denkens bei ein- und mehrsprachig aufwachsenden Kindern vermittelt. Grundlage hierfür ist, dass der Sprachentwicklungsstand der Kinder in bedeutsamem Zusammenhang mit dem Verständnis für die Objekt- und mentale Innenweilt steht (z. B. Astington/Jenkins, 1999). Die Fortbildungsmaßnahme soll die Fachkräfte mit Strategien und einer sprachförderlichen Grundhaltung ausstatten. Dies versetzt sie in die Lage, Gesprächsgelegenheiten bei Mahlzeiten, Bilderbuchsituationen und weiteren Situationen im Alltag zu erkennen, und kann dabei unterstützen, eine anregungsreiche, für den Sprachhintergrund der Kinder sensible Kommunikation zu nutzen.

Diese Fortbildungsinhalte wurden auf insgesamt sechs Module verteilt. Die Module beinhalten die Themenfelder (1) Etappen der sprachlichen Entwicklung von Kindern von der Geburt bis zur Einschulung sowie Unterschiede zwischen dem Erst- und Zweitspracherwerb, (2) Vermittlung verschiedener Sprachlehrstrategien (also Stimulierungs-, Frage- oder Modellierungstechniken sowie Diskursstrategien) und deren Bedeutung für die Unterstützung des Spracherwerbs, (3) Förderung von Emotionswissen durch Gespräche mit Kindern, (4) Förderung des wissenschaftlichen Denkens bei Kindern sowie (5) Transfer der vorangegangenen Inhalte auf weitere Situationen im Kita-Alltag und (6) Auffrischung des Gelernten. Die zu Beginn aufgenommenen Videosequenzen wurden anhand von Vignetten innerhalb der Module 1 bis 4 mit den Fachkräften bearbeitet. Zudem wurde zu jedem Modul eine Hausaufgabe vergeben, die nach Modul 2 sowie 3 und 4 in einem Einzelcoaching anhand von Videosequenzen der Erzieherinnen und Erzieher besprochen wurde. Ein wesentliches didaktisches Prinzip der Fortbildung, komplexe theoretische Inhalte anschaulich zu vermitteln, wurde durch ihre Visualisierung in Modellen erreicht. Zentrale Fortbildungsinhalte wurden in stark verdichteter Form in Schaubilder überführt, die als Poster modulübergreifend zum Einsatz kamen. Dies erleichterte darüber hinaus die Herstellung der Querbezüge zwischen den zentralen Themen Sprechen, Denken und Fühlen.

Die Überprüfung des Erfolgs der Fortbildung (Evaluation) erfolgt zum einen hinsichtlich der Kompetenzentwicklung der beteiligten Erzieherinnen und Erzieher durch Videoaufnahmen von Bilderbuch- und Essenssituationen (Prä/Post). Hierbei wird der Fokus auf die Veränderungen in den Sprachmustern und auf den Einsatz von Sprachlehrstrategien gelegt. Zum anderen wird untersucht, inwieweit von den Fachkräften initiierte, sprachförderliche Interaktionen bei Kindern mit unterschiedlichem Sprachhintergrund positive Veränderungen im Spracherwerb mit sich bringen und sich auch das Wissen über Emotionen und die Fähigkeit, Hypothesen zu generieren und zu prüfen (wissenschaftliches Denken), steigert.

Um einen Vergleich zwischen Fachkräften und Kindern aus Einrichtungen mit bzw. ohne Teilnahme an der Fortbildungsreihe zu ermöglichen, wurden an den jeweiligen Standorten Interventions- und Kontrolleinrichtungen gewonnen. So nehmen aktuell sieben Interventionseinrichtungen und sechs Kontrolleinrichtungen mit insgesamt 279 Kindern teil (davon 51,8% in Interventionseinrichtungen; zu Beginn der Studie durchschnittlich 4,2 Jahre alt (SD 7.2 Monate), 49,1% weiblich, 48,8% mit Migrationshintergrund).

Zur Evaluation auf Ebene der Entwicklung der Kinder werden verschiedene Verfahren zur Sprachentwicklung (SETK 3–5, Grimm/Aktas/Frevert, 2010; PPVT-4, Dunn/Dunn, 2007 sowie AWST-R, Kiese-Himmel/Kozielski, 1996) sowie zur Erfassung metakognitiver Faktoren (wissenschaftliches Denken, Emotionswissen und Theory of Mind) verwendet.

KOORDINATION, LEITUNG, MITWIRKUNG UND ARBEITSTEILUNG

Das Verbundprojekt wird von Claudia Mähler und Peter Cloos (Universität Hildesheim) in Kooperation mit Katja Koch (Universität Braunschweig) und Maria von Salisch (Universität Lüneburg) geleitet. Zum FDS-Team gehören aktuell an den drei Standorten Merle Skowronek, Annika Wzietek und Anika Göbel (Hildesheim), Dr. Oliver Hormann und Bianca Hofmann (Braunschweig) sowie Katharina Voltmer und Marieke Wübker (Lüneburg). Die Arbeitsteilung zwischen den Standorten gliedert sich wie folgt: Unter der Koordination von Oliver Hormann teilen sich die Standorte Braunschweig (Katja Koch) und Hildesheim (Peter Cloos) die Verantwortung für die Erhebung und Auswertung von qualitativen Videodaten. Die quantitativen Befragungen der pädagogischen Fachkräfte und insbesondere die Kinderuntersuchungen, die zusammen durch Merle Skowronek in der Nachfolge von Jeanette Piekny koordiniert werden, liegen in der gemeinsamen Zuständigkeit der Standorte Lüneburg (Maria von Salisch) und Hildesheim (Claudia Mähler). Die Verantwortung für die Konzeption und Evaluation der Fortbildung teilen sich die drei Standorte.

MEHRWERT FÜR DAS GESAMTVORHABEN BiSS

Ziel des Entwicklungsprojektes ist es, eine Fortbildungsmaßnahme für pädagogische Fachkräfte zu entwickeln, die Erkenntnisse bereits etablierter und positiv evaluierter Fortbildungen – zum Beispiel das Heidelberger Interaktionstraining (vgl. Buschmann/Joos 2011) – aufgreift und im Hinblick auf die Anforderungen des Kindergartenalltags forschungsbasiert erweitert. Durch die Fokussierung auf den Zusammenhang von Sprachentwicklung, Emotionswissen und wissenschaftlichem Denken soll gezielter bei den Interessen der Kinder angesetzt werden, um Sprachförderung alltagsintegriert für die Fachkräfte umsetzbarer zu gestalten und auch die Attraktion seitens der Kinder zu erhöhen. Erste Ergebnisse vom Prä-Post-Vergleich sind zu Mitte des Jahres 2018 zu erwarten.

WEITERE INFORMATIONEN:

www.biss-sprachbildung.de/biss.html?seite=168

AUTORINNEN

Anika Göbel und Merle Skowronek
Universität Hildesheim

LITERATUR

Astington J. W. & Jenkins, J. M. (1999). A longitudinal study of the relation between language and theory-of-mind development. Developmental Psychology, 35 (3), S. 1311–1320.

Buschmann, A. & Jooss, B. (2011). Alltagsintegrierte Sprachförderung in der Kinderkrippe. Effektivität eines sprachbasierten Interaktionstrainings für pädagogisches Fachpersonal. Verhaltenstherapie & psychosoziale Praxis, 43, S. 303–312.

Dunn, L. M. & Dunn, D. M. (2007). PPVT-4: Peabody picture vocabulary test. Pearson Assessments.

Gasteiger-Klicpera, B., Knapp, W. & Kucharz, D. (2010). Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Programms „Sag' mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder". Nicht veröffentlichte Studienabschlussarbeit, Pädagogische Hochschule, Weingarten. Verfügbar unter: www.ph-weingarten.de/zep/Projekte/Abschlussbericht_Sprachfoerderung_Landesstiftung_PH_Weingarten.pdf.

Grimm, H., Aktas, M. & Frevert, S. (2010). Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder: Diagnose von Sprachverarbeitungsfähigkeiten und auditiven Gedächtnisleistungen. Göttingen: Hogrefe.

Jampert K., Best P., Guadatiello A., Holler H. & Zehnbauer A. (2005). Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Konzepte, Projekte und Maßnahmen. Weimar, Berlin: Verlag Das Netz.

Kammermeyer, G., Roux, S. & Stuck, A. (2011). Additive Sprachförderung in Kindertagesstätten – Welche Sprachfördergruppen sind erfolgreich? Empirische Pädagogik, 25, S. 439–461.

Kiese-Himmel, C. & Kozielski, P. M. (1996). Aktiver Wortschatztest für 3–6jährige Kinder: AWST 3–6. Weinheim: Beltz.

GLOSSAR

URHEBERRECHT II: UNTERRICHTSMATERIALIEN ERSTELLEN, FREMDES MATERIAL NUTZEN

Valie Djordjevic und Paul Klimpel

Pädagogische Fach- und Lehrkräfte, die im Rahmen der Sprachbildung und Sprachförderung Materialien anpassen oder erstellen wollen, müssen sich an einige Regeln halten. Solange sie die Materialien komplett selbst erstellen – also alle Grafiken, Bilder, Texte, Übungsaufgaben und so weiter selbst entworfen, gezeichnet, aufgenommen und geschrieben sind –, sind sie selbst Urheber und können mit ihren Werken tun, was sie möchten.

WAS IST ÜBERHAUPT URHEBERRECHTLICH GESCHÜTZT UND WAS BEDEUTET DAS?

Sobald sie aber Werke anderer übernehmen möchten, müssen sie sich an das Urheberrecht halten. Das gilt normalerweise bis 70 Jahre nach dem Tod des Urhebers. Erst danach wird das Werk gemeinfrei und kann ohne Einschränkungen genutzt werden. Will man hingegen Werke nutzen, deren Urheber noch leben oder erst vor kürzerer Zeit verstorben sind, benötigt man hierfür eine Erlaubnis – und zwar die der Rechteinhaber. Das kann der Urheber selbst sein, die Erben, aber auch ein Verlag oder anderer Verwerter, dem umfangreiche Nutzungsrechte übertragen worden sind und der deshalb über die weitere Nutzung entscheiden kann.

Praktisch bedeutet das:

Kopiert eine pädagogische Fach- oder Lehrkraft einzelne Aufgaben, Grafiken oder Texte aus einer fremden Publikation (aus welcher Quelle ist egal: Buch, fremde Unterrichtsmaterialien wie Schulbücher, Hefte oder Broschüren, Internet), darf sie das grundsätzlich nur, wenn sie eine Erlaubnis der Rechteinhaber dazu hat. Zwar erlaubt schon das Urheberrecht die Nutzung von kleinen Teilen eines Werkes im Unterricht. Diese Erlaubnis umfasst jedoch nicht die Bearbeitung dieser kleinen Teile oder deren Online-Nutzung. Nutzungen außerhalb des Unterrichts sind nur zulässig, wenn:

- Der Urheber bzw. der Rechteinhaber – also der Autor oder Verlag – erlaubt explizit die Nutzung, etwa über eine Standardlizenz wie Creative Commons oder eine andere Form der an alle gerichteten Erlaubnis.
- Die Nutzerin oder der Nutzer fragt beim Urheber bzw. dem Rechteinhaber nach, ob sie/er Teile des Werkes nutzen kann, und erhält eine Erlaubnis.
- Das Urheberrecht an dem Werk ist abgelaufen, weil der Urheber länger als 70 Jahre tot ist.
- Das Werk ist gemeinfrei. Das kann auch für ganz neue Werke gelten, zum Beispiel für sogenannte amtliche Werke wie Gesetzestexte. Es kann aber auch sein, dass der Rechteinhaber es selbst mittels der Creative Commons Zero Freigabeerklärung freigegeben hat. Durch diese Erklärung werden urheberrechtlich geschützte Materialien so gestellt, als seien sie gemeinfrei.
- Es handelt sich nicht um ein urheberrechtlich geschütztes Werk. Geschützt sind nur persönliche geistige Schöpfungen, die – als Ausdruck von Kreativität – über das ganz Alltägliche hinausgehen. Ein Einkaufszettel ist beispielsweise nicht urheberrechtlich geschützt. Hingegen unterliegen alle Fotos – auch alltägliche Schnappschüsse – einem urheberrechtlichen Schutz. Nicht geschützt sind allerdings reine Anweisungen, genauso wenig wie mathematische Formeln und sonstige Ableitungen.

BEARBEITUNGEN UND FREIE BENUTZUNG

In allen anderen Fällen dürfen pädagogische Fach- und Lehrkräfte fremde Inhalte nicht für den Gebrauch in ihrer Einrichtung übernehmen. Die Ausnahmeregeln für Bildung und Wissenschaft gelten nur für die Wiedergabe urheberrechtlich geschützten Materials, nicht aber für die Bearbeitung. Von Bearbeitung im rechtlichen Sinn spricht man, wenn das Werk als solches verändert wurde. Wichtig ist, dass sich die Veränderung auf das Werk als solches bezieht. Ist das Werk beispielsweise ein Gedicht, so wäre es keine Bearbeitung, das Gedicht in einer anderen Schriftart abzudrucken. Denn dadurch wird das Gedicht als solches nicht verändert.

Hingegen ist es eine Bearbeitung, wenn eine pädagogische Fach- und Lehrkraft einen Text aus einem Buch übernimmt und ihn umschreibt, damit er für die Kinder und Jugendlichen verständlicher wird. Bearbeitungen von Werken an sich sind nicht verboten – solange man das nur für sich macht. Verboten ist jedoch, sie ohne Erlaubnis des Rechteinhabers zu nutzen und zu veröffentlichen.

Das gilt allerdings nur für Werke, die noch urheberrechtlich geschützt sind. Ist das Urheberrecht abgelaufen, weil der Urheber zum Beispiel schon länger als 70 Jahre tot ist, darf man das Werk nach Belieben bearbeiten, also zum Beispiel Bilder für Collagen verwenden, Texte umschreiben und Musikstücke aufnehmen und verändern, und diese Bearbeitung auch veröffentlichen. Klassische Literatur ist damit ein gutes Ausgangsmaterial für Bearbeitungen. Hier ist jedoch zu beachten, das bei besonders bearbeiteten, wissenschaftlichen Editionen diese Bearbeitung erneut 25 Jahre geschützt ist.

Verändert man die ursprünglichen Werke so sehr, dass sie nicht mehr erkennbar sind und zu einem eigenen Werk werden, so handelt es sich urheberrechtlich um eine „Freie Benutzung". Im Gegensatz zur Bearbeitung muss man bei einer freien Benutzung nicht den ursprünglichen Urheber fragen, wenn man das entstandene Werk veröffentlichen möchte. Unter freie Benutzung fallen auch Parodien und Satire. Hier muss das ursprüngliche Werk ja erkennbar sein, sonst ist es keine Parodie. Der Benutzer setzt sich damit aber satirisch – kontrafaktisch – auseinander. Wo die Bearbeitung aufhört und die freie Benutzung anfängt, kann man allerdings nicht pauschal sagen. Im Regelfall sollte man als Laie eher vorsichtig sein. Als Faustformel gilt: Was steht im Vordergrund? Das neue Werk – bei dem das alte Werk allenfalls durchscheint (freie Benutzung) oder das alte Werk, welches verändert wurde (Bearbeitung).

IDEEN UND NACHERZÄHLUNGEN

Das Urheberrecht schützt keine Ideen, sondern nur persönlich-geistige Schöpfungen in ihrer Verkörperung. Das heißt, wenn ich eine Idee aus einem Werk nehme – zum Beispiel „Ein Mann und eine Frau lieben sich, aber die Umwelt ist dagegen" (diese Idee liegt nicht nur „Romeo und Julia", sondern recht vielen Romanen und Theaterstücken zugrunde), dann kann ich daraus meine eigene Geschichte spinnen – sie darf natürlich nicht eine bestehende eins zu eins nacherzählen.

Das gilt erst recht für gemeinfreie Werke, deren Autoren länger als 70 Jahre tot sind. Will ein Lehrer oder eine Lehrerin ein Märchen oder eine Sage umschreiben, so kommt es darauf an, ob es sich um ein Volksmärchen oder ein sogenanntes Kunstmärchen handelt. Bei Volksmärchen sollte in der Regel das Urheberrecht abgelaufen sein. (Da aber Jacob Grimm 1863 und Wilhelm Grimm 1859 gestorben ist, ist jedes Urheberrecht bereits abgelaufen.) Bei Kunstmärchen, die von einem Autor geschrieben worden sind und sich nicht auf Volksüberlieferungen stützen, verhält es sich wie bei jedem anderen Text – sie sind 70 Jahre nach dem Tod des Urhebers geschützt.

Bearbeitet man nun ein Märchen aus dem Grimm'schen Fundus, kann es durchaus sein, dass man eigene Urheberrechte erwirbt, wenn die Änderungen und Art und Weise des Erzählens ausreichend originell und schöpferisch sind. Dabei reicht es aber nicht aus, einfach nur das Märchen nachzuerzählen und verständlicher zu machen, sondern es muss ausreichende Schöpfungshöhe besitzen – wie die Juristen sagen – und damit zum eigenen Werk werden.

RICHTIG ZITIEREN

Verwendet man Teile eines Werkes in einem eigenen Werk, kann unter Umständen das Zitatrecht gelten. Die Zitatschranke ist eine wichtige Einschränkung des Urheberrechts, denn sie erlaubt es, sich mit den Werken anderer auseinanderzusetzen und darauf aufbauend neue Erkenntnisse zu gewinnen.

Dabei gibt es aber einige Regeln zu beachten. Es reicht für ein Zitat nämlich nicht, einfach nur die Quelle anzugeben. Ein Zitat hat zwei wichtige Voraussetzungen: Zunächst einmal ist es nur erlaubt, in einem eigenen Werk zu zitieren. Das heißt konkret bei Unterrichtsmaterialien, dass bei der Erstellung der Unterrichtsmaterialien überhaupt eine Gestaltungshöhe erreicht werden muss, die erlaubt, von einer eigenen geistigen Schöpfung auszugehen. Die zweite Voraussetzung ist, dass jedes Zitat einen Zitatzweck erfüllen muss. Das bedeutet, dass das Zitat ein erforderlicher Beleg für das sein muss, was man selbst in seinem Werk aussagt. Ist das Zitat als Beleg entbehrlich, ohne dass die eigene Aussage weniger verständlich wäre, handelt es sich nicht um ein Zitat, sondern um eine bloße Illustration. Diese wäre vom Zitatrecht nicht gedeckt. Es reicht also nicht, einfach nur Teile zu übernehmen – die Zulässigkeit des Zitats ergibt sich nur aus seiner Belegfunktion für die eigene Aussage. Wie lang ein Zitat sein darf, ist nicht festgelegt. Es muss verhältnismäßig sein, und es kommt darauf an, was benötigt wird, um die eigene Aussage zu belegen.

Es gibt dabei aber keine Höchstlänge. Im Einzelfall kann sogar erlaubt sein, ein vollständiges Werk zu zitieren und nicht nur einen kleinen Teil. Bei einer Gedichtanalyse zum Beispiel ist es unter Umständen wichtig, das ganze Gedicht zu zitieren, vor allem wenn es nicht sehr lang ist.

Des Weiteren muss ein Zitat als solches gekennzeichnet sein, es darf nicht verändert werden, und der Autor und die Quelle müssen angegeben sein.

Im Prinzip können alle Werke zitiert werden – nicht nur Text. Auch Bilder können unter die Zitatschranke fallen – aber auch hier gilt: Die eigene Auseinandersetzung muss im Vordergrund stehen. So kann ein Kunstlehrer im Rahmen eines Textes ein Bildzitat verwenden, wenn er über genau dieses Bild etwas schreibt. Dagegen ist es kein Bildzitat, wenn in einem Künstlerporträt Beispielbilder aus dem Werk gezeigt werden. Dasselbe gilt für Filmausschnitte – es gibt keine Sonderregel, die besagt, dass Filmausschnitte, die eine gewisse Länge nicht überschreiten, verwendet werden dürfen.

OER – OPEN EDUCATIONAL RESOURCES

Aus den bisherigen Ausführungen wurde vielleicht deutlich: Selbst Unterrichtsmaterialien zusammenstellen, ist rechtlich sehr kompliziert, wenn man nicht nur eigenes Material benutzt. Bei fremden Inhalten sind der Nutzung sehr enge Grenzen gesteckt, wenn man keine explizite Erlaubnis hat.

Damit bleiben die pädagogischen Möglichkeiten, die sich aus der Digitalisierung und der damit verbundenen leichten Bearbeitung ergeben, ungenutzt. In den letzten Jahren gibt es deshalb weltweit – und durch die UNESCO unterstützt – die Bestrebung, für die Bildung offene Bildungsmaterialien bereitzustellen. Damit sind solche Materialien gemeint, die im Bildungskontext bearbeitet und frei benutzt werden können, ohne dass dafür im Einzelfall eine Genehmigung eingeholt werden muss. Sie werden auf Englisch „Open Educational Resources" (OER) genannt. Dabei geht es darum, dass ein Pool an Informationen, Materialien, Inhalten entsteht, den Lernende und Lehrende frei nutzen können. Aus einer internationalen Perspektive steht im Vordergrund, dass der Zugang zu Wissen weltweit ungleich verteilt ist. Das freie Teilen und Schaffen von Wissen soll dazu führen, dass auch ökonomisch benachteiligte Länder (aber auch Schichten) aktuelle und nach neuesten Erkenntnissen produzierte Inhalte zum Lernen nutzen können.

Als OER gelten alle Inhalte, die entweder urheberrechtlich gemeinfrei sind oder unter freien Lizenzen stehen. Solche Lizenzen erlauben es, Inhalte unter bestimmten Bedingungen zu verwenden, ohne den Urheber vorher zu fragen. Die Erlaubnis zur Nutzung ist dabei – je nach Lizenz – recht weitgehend. Bei den bekannteren freien Lizenzen wie Creative Commons oder der GNU Free Documentation License dürfen die Inhalte zum Beispiel frei kopiert, bearbeitet und weiterverbreitet werden. Die einzige Bedingung ist oft die Nennung des Urhebers und der Lizenz. Als „frei" und damit mit OER vereinbar gelten nur Lizenzen, die auch die kommerzielle Nutzung und die Veränderung von Werken erlauben.

Einen guten Überblick über die verschiedenen Angebote und Aktivitäten zu freien Bildungsmaterialien bietet das Informationsportal OERInfo (open-educational-resources.de/).

Es gibt jedoch sehr unterschiedliche Creative-Commons-Lizenzen. Die Rechteinhaber können bestimmte Bedingungen festlegen, zum Beispiel, dass die Werke nicht verändert oder für kommerzielle Zwecke genutzt werden dürfen. Man muss die Lizenzen also genau lesen, wenn man die dazugehörigen Inhalte nutzen will. Das ist jedoch einfacher als bei den meisten anderen Lizenzen, weil sie extra so geschrieben sind, dass auch juristische Laien sie verstehen können.

AUTORINNEN

Valie Djordjevic und Paul Klimpel
iRights Law
p.klimpel@irights-law.de

Lizenz: Creative Commons Namensnennung 4.0 (creativecommons.org/Licenses/by/4.0/de/), Valie Djordjevic, Paul Klimpel

„DER OFFENE ZUGANG ZU BILDUNGSMATERIALIEN SOLLTE EINE SELBSTVERSTÄNDLICHKEIT WERDEN“

Interview mit Ingo Blees und Luca Mollenhauer, Koordinatoren
der Informationsstelle OERinfo am Deutschen Bildungsserver des DIPF

Oft wird OER synonym verwendet mit kostenlosem, digitalem Lehr- und Lernmaterial. Was ist daran richtig bzw. nicht richtig?

Auch wenn OER zur freien Verfügung im Internet bereitstehen, so ist das Attribut „kostenlos“ meiner Ansicht nach irreführend, da bei der Herstellung der Materialien selbstverständlich Kosten entstehen. Die anschließende Weiterverwendung der Materialien ist dann meist nicht mit Kosten verbunden. Auch müssen OER nicht zwangsläufig digital sein, auch wenn dies in nahezu allen Fällen zutrifft. Es gibt aber beispielsweise im Bereich der vorschulischen Bildung oder der Grundschule OER, die zum Ausdrucken, Basteln etc. gedacht sind (vgl. kindoergarten.wordpress.com/).

Was sind die Vorteile, was die Herausforderungen von offenen Bildungsmaterialien?

OER werden mit Nutzungslizenzen veröffentlicht, den sogenannten Creative-Commons-Lizenzen, die die Nachnutzung, Veränderung, Rekombination und (Wieder-)Veröffentlichung pauschal ermöglichen. Die Vorteile von OER liegen daher klar darin, dass damit das didaktische Potenzial von digitalen Lernressourcen einfacher, da ohne rechtliche Bedenken oder zusätzliche Lizenzkosten, ausgeschöpft werden kann.

Als Herausforderung ist derzeit noch zu sehen, dass OER noch zu wenig bekannt sind und dadurch noch eine gewisse Unsicherheit besteht, wie solche Materialien und deren pädagogischer Mehrwert einzuschätzen sind. Auch ist der Materialpool momentan noch zu klein, um damit die alltägliche Unterrichtspraxis bedienen zu können. Und wer sich in diesen Bereich noch nicht so eingearbeitet hat, für den ist es mitunter schwierig, gezielt an die passenden Materialien zu gelangen. Um den Materialpool zu vergrößern, haben sich erste Bundesländer (Hamburg, Berlin) aufgemacht, ihre Lehrkräfte bei der Erstellung von OER zu unterstützen (s. open-educational-resources.de/nach-berlin-nun-auch-in-hamburg-bezahlte-lehrkraefte-fuer-erstellung-von-oer/). Dass solche Initiativen auch bundesweit bald mehr Momentum erhalten könnten, darauf gibt es starke Signale im aktuellen Entwurf des Koalitionsvertrages, wo es heißt, „Im Rahmen einer umfassenden Open-Educational-Resources-Strategie wollen wir die Entstehung und Verfügbarkeit, die Weiterverbreitung und den didaktisch fundierten Einsatz offen lizenzierter, frei zugänglicher Lehr- und Lernmaterialien fördern und eine geeignete Qualitätssicherung etablieren.“ (Z 1728ff.)

(Warum) Sollten sich pädagogische Fach- und Lehrkräfte mit dem Thema Urheberrecht und OER beschäftigen?

Mit dem Thema Urheberrecht sollten sich Lehrkräfte eigentlich gar nicht beschäftigen müssen. Die kreative Planung und Gestaltung von Unterricht sollten im Vordergrund stehen. Lehrkräfte sind Remixkünstler/innen, das ist auch das Leitmotiv des gerade erschienenen, auch praktisch sehr erhellenden OER-Buches www.was-ist-oer.de/. Dieses Motiv hat den OER-Diskurs von Anfang geprägt, schließt es doch direkt an die tägliche Unterrichtspraxis an. Die Stimmen aus der Praxis sagen: Wenn wir guten und das heißt auch aktuellen und individuell zugeschnittenen Unterricht machen wollen, dann müssen wir auch die Materialien entsprechend zusammenstellen. Das heißt es werden Materialien recherchiert, ausgewählt, ausgeschnitten, wieder neu zusammengeklebt (wörtlich) und auf den Kopierer gelegt. Das ist das Szenario im Bereich analoger, physischer Materialien. Digitale Materialien bieten nun noch viel mehr Möglichkeiten, in dieser flexiblen Weise zu agieren. Das Paradoxe im Digitalbereich ist aber: Hier ist die rechtliche Situation deutlich restriktiver. Es gibt also mehr Möglichkeiten, aber weniger Handlungsfreiheiten. Deshalb gibt es OER. Um etwas Problembewusstsein dieses Umstands zu erlangen, können sich auch Lehrkräfte mit den Grundlagen der rechtskonformen Verwendung digitaler Unterrichtsmedien beschäftigen. Das ist aber nicht der entscheidende Punkt. Am besten ist es, wenn sich Lehrkräften auf ihre eigentliche Aufgabe konzentrieren können, nämlich gut zu unterrichten. Die rechtlichen Bedingungen dafür sollten möglichst transparent bleiben: Wenn sich also etwa maximal zwei Varianten der Creative-Commons-Lizenz durchsetzen, die auf einen Blick zu erkennen sind und die der Lehrkraft größtmögliche Freiheit der Weiter-

verwendung bieten, dann wäre für das Kerngeschäft des Unterrichtens mit Digitalem schon sehr viel gewonnen.

Im Internet gibt es ja einige Portale, auf denen man Bildungsmaterialien runterladen oder tauschen kann. Woran erkenne ich OER?

Das Attribut OER definiert sich meist über die urheberrechtliche Lizenz, die einem Material zugewiesen wurde. Im Laufe der Jahre haben sich die Creative-Commons-Lizenzen als „OER-Lizenzen" etabliert. Hierbei werden drei verschiedene Lizenzausprägungen als OER akzeptiert: CC0 (Public Domain), CC-BY und CC-BY-SA. Strengere Lizenzauflagen wie NC (non-commercial) oder ND (no derivatives) sind keine freien Lizenzen, stehen Open-Content-Gedanken klar entgegen und können somit keine OER sein. Weitere Informationen zu CC-Lizenzen und ihrer Nutzung gibt es auf der Seite iRights.info, zum Beispiel hier: irights.info/artikel/kombinieren-bearbeiten-remixen-oer-richtig-verwenden/28560 oder hier: irights.info/artikel/fuenf-tipps-fuer-gutes-lizenzieren-von-oer/28444.

Wo kann man OER am besten finden?

Das ist (noch) ein wenig tricky, aber letztlich nicht allzu schwierig und auf jeden Fall lohnend. Obwohl die Menge an OER nicht die Größenordnung und Vielfalt von Verlagsprodukten erreicht, gibt es bereits für viele Fächer viele gute Materialien. Stellvertretend seien hier genannt die Zentrale für Unterrichtsmedien (ZUM) – eine Graswurzelinitiative von Lehrkräften, quasi ein Urgestein der OER-Bewegung, www.zum.de/portal/ – und die mehrfach ausgezeichnete Plattform für Mathematik und Naturwissenschaften Serlo (de.serlo.org/), ein Start-up, das die Betreiber begonnen haben, als sie selbst noch Schüler waren.

Es wird immer wieder empfohlen, bei der Google-Suche den Filter für Creative-Commons-Lizenzen einzusetzen. Zusätzlich kann auch die von der Organisation Creative Commons eingerichtete Suche genutzt werden. Das kann einen zu guten Funden führen, ist meines Erachtens aber nicht zielführend genug. Es ist dann genauso wie bei einer „normalen" Google-Suche: einige Perlen, viel Ballast, eher Rohmaterial als schnell für den Unterricht einsetzbares Material.

Um hier also schneller an geprüftes und geeignetes Material zu kommen, gibt es Initiativen wie die Kooperation der Bildungsserver der Länder und des Bundes, ELIXIER (bildungsserver.de/elixier), das derzeit über 50.000 redaktionell geprüfte, frei zugängliche Online-Lernressourcen bündelt und eine gute Suchplattform dazu bereitstellt, mit Filtern zum Beispiel für Fächer, Bildungsstufen, Materialarten und eben Lizenzen. Ca. zehn Prozent des Gesamtbestandes sind „echte" OER (mit passender CC-Lizenz), der Anteil wird kontinuierlich weiter ausgebaut. Eine Zusammenstellung weiterer OER-Verzeichnisse und -Services bietet das Portal OERinfo, open-educational-resources.de/materialien/oer-verzeichnisse-und-services/.

Wie können pädagogische Fach- und Lehrkräfte OER erstellen?

Ein seit vielen Jahren beliebtes Mittel unter Lehrkräften ist das Wiki, insbesondere das ZUM-Wiki erfreut sich seit über zehn Jahren großer Beliebtheit. Hier geht es vor allen Dingen auch um die gemeinschaftliche Erstellung von Lehr- und Lerninhalten. Auf der Plattform tutory.de ist es möglich, anhand eines umfangreichen Editors kostenlos Arbeitsblätter zu erstellen und wenn gewollt auch zu teilen. Durch Anbindung an freie Bilddatenbanken können frei lizenzierte Bilder sofort eingebunden und weiter genutzt werden. Auch ist es möglich, vorhandene Arbeitsblätter anzupassen und nach den eigenen Bedürfnissen zu verändern.

Relativ neu ist die Plattform H5P, die es ermöglicht, über eine leicht zugängliche Software interaktive Lerninhalte zu gestalten. Dies können zzum Beispiel Videos, Quiz oder Kombinationen verschiedener Inhalte sein.

Schulbuchverlage müssen bestimmte Zulassungsverfahren durchlaufen, bei denen auch die Passung der Schulbücher auf den Lehrplan geprüft wird. Wird die Qualität der OER auch in irgendeiner Weise gesichert?

Die Zulassungsverfahren unterscheiden sich bereits in den einzelnen Bundesländern, nicht jedes Bundesland hat solch ein stark formalisiertes Verfahren. Sobald es ganze Lehrwerke als OER gibt, werden für diese analoge Regelungen gelten. Für Materialien unterhalb dieser Aggregationsebene gibt es solche Verfahren nicht. Als solche Materialien können die meisten der heute verfügbaren OER angesehen werden.

Wie wird die Qualität von Materialien, die nicht Schulbuch sind, momentan gesichert? Zum Beispiel dadurch, dass sie von anerkannten Schulmedienproduzenten, i. d. R. Verlagen kommen. Was ist mit Materialien, die nicht aus dieser Quelle stammen? Über deren Qualität kann die Lehrkraft aufgrund ihrer fachlichen Qualifikation entscheiden, und dabei

gibt es keinen Unterschied, ob OER oder Nicht-OER. Die Lehrkraft kann sich auch bei einer anerkannten fachlichen Autorität im Kollegium rückversichern oder sich mit weiteren Fachkolleg/innen beraten.

Solche Verfahren lassen sich auch in die Online-Welt übertragen. Das nationale OER-Portal in den Niederlanden Wikiwijs hat so ein Konzept zum Qualitätsmanagement schon längst umgesetzt. Dort gibt es die Angabe von Quellen, wie etwa öffentliche Bildungs-Services, auch zum Beispiel das Schulfernsehen, von Qualitätslabeln aus der professionellen Community (abgeordnete Lehrkräfte, sog. Leermiddelspecialisten www.wikiwijs.nl/startpagina/de-leermiddelspecialisten/) oder von Sterne-Ratings aus der Lehrkräfte-Community. Eine solche Vielzahl von Qualitätsmarkern sind eine sehr gute Hilfe bei Bewertung und Auswahl von Lernressourcen (s. auch Machbarkeitsstudie zu OER-Infrastrukturen, www.pedocs.de/volltexte/2016/11715/pdf/OER_Machbarkeitsstudie_Bericht.pdf, S. 13f.). Auf diese Art könnte auch der notorischen Diskussion über Lobby-gesteuerte Materialien begegnet werden, auch wieder für Nicht-OER oder OER. Das erwähnte ELIXIER-Verbundprojekt der Bildungsserver der Länder und des Bundes arbeitet an entsprechenden Features.

Es sollte hier aber betont werden, dass OER nicht anfälliger für Lobbyeinflüsse sind als andere frei verfügbare Materialien, die nicht CC-lizenziert sind. Es gilt eher das Gegenteil, dass OER robuster gegenüber solchen Einflüssen sind. Die Stärke von OER in dieser Hinsicht liegt darin, dass sie einer sehr großen Zielgruppe zugänglich sind, die entsprechend kritisch darauf reagieren kann. Sei es mit Bewertungen, Kommentaren oder einer Kontextualisierung in Lernszenarien, in der auch weitere Standpunkte und Perspektiven einbezogen werden. (Vgl. Artikel und Diskussion in den Blogs von OERinfo open-educational-resources.de/oer-foerdert-lobby-material-ein-mythos/ und des DIPF dipfblog.com/2016/01/21/oer-immun-gegenueber-einfluss-durch-unternehmen/).

Das BMBF hat im Rahmen der der Förderung von Offenen Bildungsmaterialien die Einführung einer Informationsstelle OER (open-educational-resources.de) vorgesehen, die seit 2016 an Ihrem Institut, dem Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), angesiedelt ist. Was sind die Aufgaben der Informationsstelle OER?

Eine der Kernaufgaben der Informationsstelle OER ist es, Informationsquelle und erste Anlaufstelle zu OER zu sein, auch für solche Adressaten, die bisher wenig bis gar keinen Kontakt mit dem Thema OER hatten. Es werden neben dem aktuellen Kenntnisstand zu OER auch vielfältige Initiativen und Ansätze dargestellt, die bereits bestehen. Die Informationsstelle OER ist auch auf internationalen Konferenzen unterwegs, wie der Open Science Conference in Berlin, der britischen OER-Konferenz OER17 in London, der ECER in Kopenhagen oder der UNESCO-Weltkonferenz zu OER in Ljubljana. Drei Aktionsfelder liegen im Kern der Arbeit der Informationsstelle: Information, Transfer und Vernetzung. Neben der Webpräsenz werden die Ergebnisse auch über Workshops und Präsentationen verbreitet. Die Informationsstelle knüpft hierbei an die bestehenden Arbeiten des Deutschen Bildungsservers zu OER an und setzt in ihrem Blog die Arbeit der bisherigen Transferstelle OER fort. Im Blog wird auch über internationale Entwicklungen berichtet. Hierbei komplettieren Formate wie Podcasts oder Web-Talks das Angebot von regelmäßigen Artikeln und Interviews.

Was ist Ihre persönliche Vision von OER für die Zukunft?

OER ist die Voraussetzung für Bildung und Bildungsgerechtigkeit im 21. Jahrhundert. Hierzu muss OER Teil der Antwort auf die Frage nach einer zeitgemäßen Bildungslandschaft in einer digitalen Gesellschaft sein. Der offene Zugang zu Bildungsmaterialien sollte daher eine absolute Selbstverständlichkeit werden. Darauf verweisen auch die Ergebnisse des OER-Weltkongresses, der im September 2017 in Ljubljana stattfand und dessen Abschlusserklärung, der Ljubljana Aktionsplan, die Relevanz von OER für das Erreichen des vierten Zieles für nachhaltige Entwicklung der UNESCO betont: inklusive, chancengerechte und hochwertige Bildung für alle Menschen sicherzustellen sowie Möglichkeiten zum lebenslangen Lernen zu fördern (vgl. www.unesco.de/bildung/open-educational-resources/unesco-weltkongress-zu-oer.html).

Das ungeheure Potenzial von digitalen Lernressourcen und Lernsettings zu kreativem und kooperativem Lehren sollte auch wirklich ohne unnötige rechtliche Hemmnisse ausgeschöpft werden können. Entweder das Urheberrecht bewegt sich zu mehr Flexibilität in Bildungskontexten – dann hätten OER keine Sonderrolle mehr – oder mehr Materialien werden unter CC-Lizenzen produziert und bereitgestellt. Es sollte sich zumindest weiter durchsetzen, dass Ergebnisse öffentlicher Finanzierung auch möglichst frei

nutzbar sind. Diese Entwicklung ist zunehmend in Wissenschaft und Forschung beim Thema Open Access festzustellen, so sollte es sich auch für Bildungsmedien entwickeln (zur Bindung der Förderung an Open Access vgl. open-access.net/informationen-fuer-verschiedene-zielgruppen/foerderorganisationen/). Dazu muss es natürlich Finanzierungs- und Geschäftsmodelle für Produzent/innen von Bildungsmedien geben, die deren wirtschaftliches Handeln weiter sinnvoll ermöglicht. Es gibt bereits Überlegungen, wie dies erreicht werden kann mittels solcher Ansätze wie öffentlicher Ausschreibung und Vorfinanzierung von OER-Büchern, einer nutzungsbasierten Refinanzierung von OER-Büchern, einer landesübergreifenden Vorfinanzierung von OER-Buch-„Rohlingen" oder einer Kopplung der Schulbuchzulassung an eine OER-Klausel (vgl. Heimstädt/Dobusch: Perspektiven von Open Educational Resources (OER) für die (sozio-)ökonomische Bildung an Schulen in NRW und in Deutschland, www.fgw-nrw.de/fileadmin/user_upload/NOED-Studie-06-Dobusch-A1-komplett-Web.pdf.

AUTOREN

Ingo Blees arbeitet im Informationszentrum Bildung (IZB) des DIPF beim Deutschen Bildungsserver an der Konzeption und Entwicklung von Informationssystemen – wie zum Beispiel der Social-Bookmarking-Plattform Edutags für Lehrkräfte – mit verstärktem Fokus auf den Nachweis von Open Educational Resources. Er war verantwortlich für die Machbarkeitsstudie zum Aufbau von OER-Infrastrukturen und koordiniert seit 2016 die Informationsstelle OER.

Luca Mollenhauer ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am DIPF im dortigen Informationszentrum Bildung (IZB). Gemeinsam mit Ingo Blees koordiniert er am Deutschen Bildungsserver die Informationsstelle OERinfo.

UNSER TIPP

OER-HANDBUCH

„Freie Unterrichtsmaterialien finden, rechtssicher einsetzen, selbst machen und teilen" von Jöran Muuß-Merholz

Das Handbuch „Freie Unterrichtsmaterialien finden, rechtssicher einsetzen, selbst machen und teilen" von Jöran Muuß-Merholz zeigt Wege zu digitalen Materialien, die technisch einfach und rechtlich sauber genutzt werden können. Der Autor erklärt, was offene Bildungsressourcen – sogenannte Open Educational Resources (OER) - sind und unter welchen Bedingungen sie eingesetzt werden können. Das Buch ist im Buchhandel zu erwerben, und steht selbst auch als OER zur Verfügung (CC BY-SA-4.0 und abweichende CC-Lizenzen) und kann im PDF-Format kostenlos heruntergeladen werden unter: www.was-ist-oer.de.

Jöran Muuß-Merholz:
Freie Unterrichtsmaterialien finden, rechtssicher einsetzen, selbst machen und teilen
Beltz-Verlag, 1. Auflage 2018
185 Seiten, broschiert, 19,95 EUR
ISBN-13: 978-3407630612

SAVE THE DATE

BiSS-JAHRESTAGUNG AM 8. UND 9. NOVEMBER 2018 IN BRAUNSCHWEIG

„Sprachbildung mit BiSS – Wirkung erzielen und verstetigen" – darum geht es bei der kommenden BiSS-Jahrestagung. Die Leitfragen lauten: Wie können die Konzepte der Sprachbildung, die in BiSS implementiert werden, möglichst nachhaltig wirken? Und was ist zu beachten, um die Qualität der Sprachbildungskonzepte zu sichern? Das möchten wir gemeinsam mit Ihnen diskutieren.

Die fünfte BiSS-Jahrestagung wird mit zwei Keynotes zum Thema Qualitätsentwicklung in Bezug auf sprachliche Bildung eröffnet. Für den Schulbereich konnten wir Prof. Dr. Eckhard Klieme vom Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung gewinnen. Prof. Dr. Yvonne Anders von der Freien Universität Berlin wird das Thema mit Fokus auf den Elementarbereich beleuchten.

Weiterhin erwartet Sie wieder ein umfangreiches Angebot an Workshops unter anderem aus den Reihen der BiSS-Evaluationsprojekte, sowie viel Raum für Austausch mit den anderen BiSS-Verbünden.

Die Jahrestagung findet statt am 8. und 9. November 2018 in der Stadthalle Braunschweig.

BiSS, Mai 2018