

Im Fokus

Blended Learning

Filme zur sprachlichen Bildung im Kita-Alltag

Good-Practice-Beispiele

Sina Fischer und Dr. Claudia Wirts

Freie Lizenzen

Glossar zu den Grundlagen von Open Educational Resources

Valie Djordjevic und Dr. Paul Klimpel

Lesen kann man lernen: So geht Leseförderung

Gastbeitrag

Prof. Dr. Andreas Gold

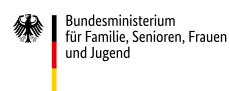
Inhalt

Editorial	3
Neues aus den Verbänden	5
Termine	9
Im Fokus – Blended Learning	10
Konzepte aus der Praxis	24
Neues aus dem Trägerkonsortium	30
Evaluation	32
Gastbeitrag	39
Glossar	42

Impressum

Herausgeber	BiSS-Trägerkonsortium Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, Universität zu Köln Triforum, Albertus-Magnus-Platz, 50923 Köln E-Mail: kontakt@biss-sprachbildung.de
Redaktion	Dr. Luna Beck (verantwortlich), Anke Assig, Johanna Grießbach
Gestaltung	Uta Oettel
Lektorat	Bettina Hartz
Druck	Polyprint GmbH
Abbildungen:	© Titel: A. Etges / BiSS-Trägerkonsortium, Seite 4: Ricarda- Huch-Gymnasium Gelsenkirchen, Seite 6: IQB, Seite 7: Kreis Unna, Seite 8: M. Huttner / PH Weingarten, Seite 10: A. Etges / BiSS-Trägerkonsortium, Seite 11: A. Etges / Mercator-Institut, Seite 13: A. Etges / Mercator-Institut, Seite 15: BiSS-Träger- konsortium, Seite 17: N. Lehnen, Seite 18: S. Burk / PicturePeo- ple, Seite 20: A. Etges / BiSS-Trägerkonsortium, Seite 23: privat, Seite 24: A. Etges / BiSS-Trägerkonsortium, Seite 25: PicturePeople, Seite 27 und 29: M. Blaschke / Europaschule Gebrüder Alstein Haldensleben, Seite 30: A. Etges / BiSS-Träger- konsortium, Seite 32: J. Ouwerkerk / BiSS-Trägerkonsortium, Seite 36: IQB, Seite 36 Seitenspalte: privat, Seite 37 und 38: AV1 Pädagogik-Filme / Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP), Seite 39: yanlev / Fotolia, Seite 39 Seitenspalte: Goethe- Universität Frankfurt am Main

BiSS ist eine Initiative von:



JUGEND- UND FAMILIENMINISTER-
KONFERENZ DER LÄNDER



Editorial

Liebe Leserinnen und Leser des BiSS-Journals,

nachhaltig – sicher ist Ihnen der Begriff bekannt. Nachhaltig – das bedeutet langfristig, effektiv, wirksam. Auch wir in BiSS verwenden den Begriff, und zwar aus gutem Grund: Seit 2015 entwickelt das BiSS-Trägerkonsortium am Standort Köln Fortbildungskurse im Blended-Learning-Format, die – im Gegensatz zu punktuellen Fortbildungen – Fach- und Lehrkräfte über mehrere Monate hinweg für die Sprachbildungsarbeit in Kita und Schule qualifizieren. Insgesamt fünf Kurse sind entstanden, hierfür wurden wissenschaftliche Erkenntnisse zu Sprach- und Leseförderung – basierend auf den BiSS-Modulen – mediendidaktisch aufbereitet und in Kursbausteine und -einheiten umgesetzt. Wie viel Arbeit darin steckt und vor allem, warum es sich bei Blended-Learning um ein besonders nachhaltiges Fortbildungsformat handelt, lesen Sie in unserem Fokusartikel auf Seite 10.

Sollten Sie von sich behaupten, dass Sie digital gestützten Fortbildungen eher skeptisch gegenüberstehen und lieber an Präsenzfortbildungen teilnehmen, lesen Sie doch einmal den Beitrag von Dorothea Moll – sie hat im Schulumt Ludwigsburg mit mehreren Lehrkräften einen Kurs „pilotiert“ und empfiehlt: „Keine Angst vor E-Learning!“ (Seite 18 und 19). Außerdem in diesem Journal: interessante Berichte aus der BiSS-Praxis und -Forschung, ein Gastbeitrag von Prof. Gold und natürlich wie immer die wichtigsten BiSS-Termine auf einen Blick.

So gar nicht digital ist seit der ersten Ausgabe das BiSS-Journal. Das soll auch so bleiben – manchmal tut es in Zeiten von Wischen und Klicken einfach gut, ein gedrucktes Heft in der Hand zu halten und mal ganz in Ruhe durchzublättern. Das finden wir zumindest und haben, damit Sie das BiSS-Journal ab jetzt noch besser genießen können, das Design überarbeitet: Gemeinsam mit der Berliner Grafikerin Uta Oettel haben wir überlegt, wie wir das Journal schöner und lesbarer für Sie machen können. Hier die wichtigsten Änderungen auf einen Blick:

- » Das gesamte Schriftbild wurde konzeptionell überarbeitet – sowohl auf dem Titelbild als auch im Inneren des Journals.
- » Zu jedem Beitrag gibt es nun einen Infokasten zum Autor/zur Autorin – direkt auf der ersten Seite, damit Sie wissen, von wem der Beitrag stammt.
- » Alle Beiträge sind ab jetzt mit „Kita“ und „Schule“ markiert, damit Sie besser entscheiden können, ob ein Beitrag für Sie interessant ist.
- » Bilder und Grafiken werden bewusster und großflächiger eingesetzt und sollen den Einstieg ins Thema erleichtern.

Wir hoffen, das neue Design gefällt Ihnen. Vielleicht haben Sie ja Lust, uns Ihr Feedback dazu zu schicken? Oder haben Anregungen oder Ideen für das Journal? Schreiben Sie uns!

Viel Spaß beim Lesen und bis zur nächsten Ausgabe im Frühjahr 2019,

Ihr BiSS-Trägerkonsortium



Wie sieht eine Textaufgaben-Knack-Hilfe aus? Die Schülerinnen und Schüler des Gelsenkirchener Ricarda-Huch-Gymnasiums zeigen es mit diesem Standbild.

Neues aus den Verbänden Schule

So machen Mathe-Textaufgaben Spaß

Unter der Leitung von Professorin Susanne Prediger von der Technischen Universität Dortmund entwickeln und erproben sechs Schulen aus der Emscher-Lippe-Region gemeinsam mit Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern fachspezifische Ansätze zur Sprachförderung im Fach Mathematik.

Von Sarah Friedrich, Elisabeth Kramza, Cindy Paluch und Esther Wilks, Mathematik-Lehrerinnen am Ricarda-Huch-Gymnasium in Gelsenkirchen

„Uli besucht das Ricarda-Huch-Gymnasium, um die Schule auszuzeichnen. Bei diesem Termin stehen ihm 15 Personen gegenüber. Ein Drittel davon sind Mathelehrerinnen und -lehrer, die Übrigen sind Schülerinnen und Schüler. Ihnen wird von ihm zu 100% eine Plakette überreicht. Wie viele Schülerinnen und Schüler sind an der Übergabe beteiligt?“

Achtung! Nicht aufhören zu lesen. Wahrscheinlich geht es nach diesem Einstieg den meisten so, dass sie jetzt aufhören möchten zu lesen und denken: „Hilfe! Eine Textaufgabe! Die habe ich schon früher nie lösen können.“ Bei den Schülerinnen und Schülern des Ricarda-Huch-Gymnasiums in Gelsenkirchen (NRW) soll mit diesem Gedanken jetzt Schluss sein. Sie lernen nun im Unterricht Schritt für Schritt passende Strategien zum Umgang mit Textaufgaben.

Textaufgaben verstehen? Kein Problem!

Mit einem ganz besonderen Standbild begrüßten die Schülerinnen und Schüler der Klassen 5 bis 7 im Frühjahr 2018 Ulrich Brauner, den Koordinator des BISS-Verbunds „Lesen, Schreiben, Sprechen im Mathematikunterricht der Klassen 7/8“. Mathematiklehrerin Elisabeth Kramza erklärt das Standbild: „Jede Schülerin, jeder Schüler, der das Aufstellen solcher Informationsnetze (siehe Seitenspalte) beherrscht, hat keine Angst mehr vor diesem Aufgabentyp und ist in der Lage, strukturiert mit der Mathematik in Textaufgaben umzugehen.“ Die Sprache, die in der Mathematik steckt, stelle andere Anforderungen, als die in den sprachlichen Fächern. In der Mathematik

werde sie sehr viel expliziter und verkürzter benutzt. „In den zwei Sätzen einer Textaufgabe stecken oft so viele Informationen, mit denen Theodor Fontane vielleicht 20 Seiten in einem Roman füllen kann“, spitzt es Frau Kramza zum Schluss zu.

Was genau steht in der Textaufgabe? Das zu verstehen ist nicht immer leicht. Denn aufgrund der unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen können immer weniger Schülerinnen und Schüler problemlos am konventionellen Mathematikunterricht teilhaben. Erklärungen werden zum Beispiel nicht gut genug verstanden. Der Grund: In der Alltagssprache der Schülerinnen und Schüler kommen viele typische Begriffe und Satzkonstruktionen, die der Mathematikunterricht nutzt, nicht (mehr) vor. Dementsprechend schwer fällt ihnen das Reden über Mathematik. Häufig können sie kein ausreichend tiefes Verständnis aufbauen.

Um ihnen zu helfen, hat Jennifer Dröse von der Technischen Universität Dortmund strukturelle Hilfsgerüste entwickelt, die sie Schülerinnen und Schülern des Ricarda-Huch-Gymnasiums im sprachsensiblen Mathematikunterricht an die Hand gibt. „Wir kommen eigentlich gar nicht mehr umhin, neben den mathematischen Inhalten auch die Sprache als Lerngegenstand des Mathematikunterrichts ernst zu nehmen. Nur so kann allen Schülerinnen und Schülern unserer Schule eine Partizipation am Mathematikunterricht ermöglicht werden“, resümiert Lehrerin Esther Wilks.

Sprachsensibler Mathematikunterricht – ab jetzt im BiSS-Verbund

Seit zwei Jahren nehmen die Mathematiklehrerinnen Cindy Paluch, Sarah Friedrich, Elisabeth Kramza und Esther Wilks in ihrer Freizeit an Fort- und Weiterbildungen im Bereich „Sprachsensibler Mathematikunterricht“ teil. Sie erproben Unterrichtsideen und Hilfestellungen, die von Mathematikdidaktikerinnen und -didaktikern wie Jennifer Dröse unter Leitung von Prof. Susanne Prediger erstellt wurden.

Das Ricarda-Huch-Gymnasium wurde im Januar 2018 in den BiSS-Verbund aufgenommen und hat dafür die Auszeichnung in Form einer BiSS-Plakette von Ulrich Brauner überreicht bekommen. Ulrich Brauner ist eine für BiSS an die TU Dortmund abgeordnete Lehrkraft. Von dort aus koordiniert er die Aktivitäten der unterschiedlichen Schulen im BiSS-Verbund. Ulrich Brauner ist kompetenter Innovator und Berater für Sprache im Mathematikunterricht und gern gesehener Gast am Ricarda-Huch-Gymnasium.

Auf die Frage, was sich hinter der Abkürzung BiSS verbirgt, beschreibt er: „Bildung durch Sprache und Schrift (BiSS) ist ein bundesweites Forschungs- und Entwicklungsprogramm. In einem von mehr als 100 lokalen Schul- und Kitaverbänden bundesweit arbeitet eine Gruppe von derzeit sechs Schulen aus der Emscher-Lippe-Region unter Federführung von Prof. Susanne Prediger zusammen. Die Schulen erproben und entwickeln gemeinsam mit den Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern aus Dortmund Unterrichtsideen für den Mathematikunterricht, bei denen idealerweise die Sprachentwicklung der Schülerinnen und Schüler parallel zur Entwicklung ihrer mathematischen Fähigkeiten verläuft.“

Er überreichte die BiSS-Plakette im Frühjahr 2018 mit den Worten: „Ich freue mich sehr, dass nun auch vier ausgesprochen engagierte Lehrerinnen des Ricarda-Huch-Gymnasiums in dieser Gruppe mitarbeiten und dass das Gymnasium nun BiSS-Schule geworden ist. Ich bin begeistert davon, wie kreativ die Methode des Informationsnetzes hier von den Schülerinnen und Schülern umgesetzt wurde. Erwähnt werden sollte auch, dass die Arbeit von allen Gremien der Schule mitgetragen und von der Schulleitung konstruktiv unterstützt wird.“

Der Schulleiter Rolf Möller betonte, dass das Ricarda-Huch-Gymnasium eines der wenigen Gymnasien im örtlichen BiSS-Verbund sei. Für den Gelsenkirchener Raum sei dies ein Alleinstellungsmerkmal.

Infonetze sind Hilfsmittel (*Scaffolding*) zum Bearbeiten von Textaufgaben. Das Foto mit dem Standbild zeigt ein solches Infonetz. Normalerweise werden die Netze entsprechend der Angaben im Text von den Schülerinnen und Schülern in ihre Hefte geschrieben. Wichtig ist, dass neben den klassischen Angaben „Gegeben“, „Gesucht“ die im Text ausgedrückten Beziehungen der Größen abgebildet werden. (U. Brauner)



Neues aus den Verbänden **Kita**

Sprachspiele mit BiSS

Von Anke Assig (BiSS-Trägerkonsortium)

Sprache ist der Schlüssel zu guter Bildung – und sprachliche Bildung fängt in der Kita an. Die Webseite www.sprachspiele-biss.de hilft pädagogischen Fachkräften seit kurzem dabei, die sprachliche Entwicklung von Kita-Kindern spielerisch zu fördern. Sie bietet verschiedene Möglichkeiten, gezielt sprachfördernde Spiele und Aktivitäten auszuwählen und – dank PDF-Vorlagen für die Erzieherinnen und Erzieher – zu dokumentieren.

Je nach Alter der Kinder, Gruppengröße, Thema oder sprachlichem Bildungsbedarf (z. B. Sprache „Verstehen & Zuhören“) können Fachkräfte nach geeigneten Spielen, Anleitungen und dazu passenden Materialien suchen. Wer beispielsweise mit seiner Kita-Kleingruppe den Umgang mit Büchern und Schrift einüben möchte, erfährt, wie das „Fußballspiel der Tiere“ funktioniert oder wie die Kinder den Inhalt eines Bilderbuches nachspielen können. Nicht jede Aktivität eignet sich für jedes Kind oder jeden Anlass. Um auf einen Blick erkennen zu können, was passen könnte, zeigen verschiedene Symbole auf der Webseite bzw. in der App an, ob die Spiele beispielsweise auch für Kinder mit Behinderung geeignet sind. So lässt sich auch schnell erkennen, ob die Aktivitäten für Kleinstkinder (0-2 Jahre) oder Schul- und Vorschulkinder geeignet sind. Nicht zuletzt wird deutlich, ob Aktivitäten (auch) mehrsprachig funktionieren.

Die Anwendung kann auch als Android-App (im Google Playstore) auf Tablet oder Smartphone heruntergeladen werden.

Die „Sprachspiele mit BiSS“ wurden im Rahmen der Bund-Länder-Initiative BiSS durch das Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP) in München entwickelt.

Spielend Sprechen
lernen mit moderner
IT-Technik – auf
dem Tablet oder
Smartphone.



Bei einer Qualifizierung vom KI-Kreis Unna ließen sich weitere Lehrkräfte für die Umsetzung des Go-In-Konzeptes fit machen.

Neues aus den Verbänden **Schule**

Schneller in der neuen Heimat ankommen

Wer nach Deutschland einwandert, steht meist vor mehreren schwierigen Aufgaben gleichzeitig. Es gilt, sich in der neuen Heimat mit deren Regeln und Gesetzen zurecht zu finden, die fremde Sprache zu erlernen, die noch fremde Kultur kennenzulernen und hoffentlich bald neue Freunde zu finden, die dabei helfen. Das gilt für Kinder und Jugendliche, aber auch für Erwachsene. Der Vorteil, den Kinder haben: Sie lernen schnell und finden meist schneller Anschluss als ältere Einwanderer. Das wiederum gelingt, weil sie schulpflichtig sind und somit viel mehr Kontakt zu Einheimischen haben. Im Kreis Unna in NRW gehen neu zugewanderte Kinder und Jugendliche deshalb in Regelklassen – auch wenn sie anfangs kein oder nur wenig Deutsch sprechen. Das Kommunale Integrationszentrum (KI) des Kreises Unna macht seine Lehrerinnen und Lehrer systematisch fit für den Umgang mit den Neuankömmlingen. Ende 2017 haben sich dabei 15 weitere Lehrer für die praktische Umsetzung des sogenannten Go-In-Konzeptes qualifiziert.

Das Kommunale Integrationszentrum hatte die Fortbildung im Rahmen des bundesweiten Projektes BiSS (Bildung durch Sprache und Schrift) angeboten. Die Pädagoginnen und Pädagogen aus Bergkamen, Bönen, Kamen, Lünen, Schwerte, Selm, Unna und Werne erhielten dabei praktische Hilfestellungen für ihren Unterricht, verbesserten ihre interkulturellen Kompetenzen und lernten auch etwas über die „Stolpersteine“ der deutschen Sprache.

Zum Abschluss der Schulung gab es Qualifizierungsbrieve. Ausgehändigt wurden sie von Schulrätin Beate Schroeter sowie Steffi Stelzer, Ina Ravenschlag und Heike Maier-Finnemann vom Kommunalen Integrationszentrum des Kreises Unna.

Der Text basiert auf einer Pressemeldung des Kreises Unna.

Neues aus den Verbänden **Kita**

BiSS-Plakette an vier Kindergärten im Landkreis Ravensburg überreicht

Von Carolin Wicker und Birgit Rodi

An der Pädagogischen Hochschule Weingarten startete 2014 ein Elementar-BiSS-Verbund unter der Leitung von Prof. Dr. Susanna Roux mit dem Titel „Sprache mit BiSS – Gezielte alltagsintegrierte Sprachbildung in Schlüsselsituationen“.

Nachdem im ersten Durchgang 2014 bis 2016 bereits drei Kindergärten aus Weingarten am zweijährigen berufsbegleitenden Qualifizierungsprojekt teilnahmen, partizipierten im zweiten Durchgang vier weitere Kindergärten aus Oberschwaben.

Die Qualität der alltagsintegrierten Sprachbildung in Kitas (und Grundschulen) zu verbessern, das ist das erklärte Ziel der BiSS-Qualifizierung. Eine wichtige Rolle spielt dabei der gezielte Einsatz von empirisch bewährten Sprachförderstrategien in alltäglichen Schlüsselsituationen. Schlüsselsituationen sind regelmäßig wiederkehrende, gut planbare (Alltags-)Situationen, die sich für den gezielten Einsatz von Sprachförderstrategien eignen – zum Beispiel das Vorlesen oder das Einnehmen der Mahlzeiten. Um den Transfer in die Praxis zu erleichtern, werden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer begleitend zur Weiterbildung gecoacht. Und auch eigene und fremde Videos kommen zum Einsatz. Im ersten Jahr nahm jeweils die Hälfte der Teams aus den vier Einrichtungen teil. Im zweiten Jahr wurde dann die zweite Hälfte der Teams qualifiziert. Ebenfalls teilgenommen haben Vertreterinnen der Grundschule Neutrauchburg sowie der Schule am Martinsberg in Weingarten. Alle Qualifizierungsteilnehmerinnen und -teilnehmer erhielten am 21. Juni 2018 ein BiSS-Zertifikat. Mit der feierlichen Überreichung der offiziellen BiSS-Plakette dürfen sich die vier Einrichtungen nun auch nach außen stolz als BiSS-Einrichtungen präsentieren. Wir gratulieren herzlich und danken für die konstruktive Zusammenarbeit!

Weiterbildung mit Qualitätskontrolle

Ein Forschungsteam der Leibniz-Universität Hannover, der Technischen Universität Braunschweig und der Pädagogischen Hochschule Weingarten hat die Qualifizierung extern evaluiert. Auf diesem Weg wollen die Forschenden gesicherte wissenschaftliche Erkenntnisse zur Qualität der Umsetzung und zur Wirksamkeit der Maßnahmen gewinnen. Die Ergebnisse werden auf der BiSS-Jahrestagung in Braunschweig im November 2018 präsentiert.

Termine

Save the date

Tagungen

7. und 8. Dezember 2018

Tagung „Orthographie lehren und lernen an Grundschulen“
in Norderstedt

12. bis 13. März 2019

Bildungsforschungstagung in Berlin

14. März 2019

Fachtag „Jede Unterrichtsstunde ist eine Deutschstunde“
im LISA in Halle (Saale)

21. bis 22. November 2019

BiSS-Jahrestagung im Café Moskau in Berlin

Blended-Learning-Kurse 2019

Erster Kursdurchlauf „Sprache im Alltag und im Fach“

Start mit einer Präsenzveranstaltung

17. Dezember 2018 in Köln

Daran anschließend erste Online-Phase

bis 26. Mai 2019

Zweite Präsenzveranstaltung

27. Mai 2019 in Köln

Daran anschließend zweite Online-Phase

bis Ende Juni 2019

Zweiter Kursdurchlauf der parallelen Kurse

„Allgemeine Grundlagen sprachlicher Bildung“

„Wörter und Sätze in Funktion“

„Durchgängige Leseförderung“

„Leseflüssigkeit und frühe literale Fähigkeiten“

Start mit einer Online-Phase

1. März 2019

Erste Präsenzveranstaltung

1. April 2019 in Köln

Daran anschließend zweite Online-Phase

bis 26. September 2019

Zweite Präsenzveranstaltung

27. September 2019 in Köln



Im Fokus

Blended Learning

Im Fokus Kita Schule

Blended-Learning-Fortbildungen in BiSS – ein neues Format für eine nachhaltige Professionalisierung

Modern, praxisnah und ressourcenschonend begleitet BiSS den Wissenstransfer im Bereich sprachlicher Bildung. Von Michaela Mörs (BiSS-Trägerkonsortium)

Damit möglichst alle Kinder und Jugendlichen – von der Kita bis zur Schule – in ihrer Bildungslaufbahn diejenigen sprachlichen Kompetenzen erwerben können, die für das schulische Lernen und später auch für eine berufliche Ausbildung benötigt werden, bedarf es wirksamer Konzepte. Solche Konzepte werden im Rahmen von BiSS entwickelt und überprüft. Für die erfolgreiche Umsetzung sprachförderlicher Maßnahmen im Kita-Alltag und im Unterricht braucht es darüber hinaus aber auch qualifizierte pädagogische Fachkräfte. Umfragen und Untersuchungen zu Fortbildungsangeboten für den Schulbereich haben ergeben, dass Lehrerinnen und Lehrer oftmals den Wunsch nach mehr Qualifizierung im Bereich der sprachlichen Bildung äußern. Bislang nehmen jedoch nur wenige Lehrkräfte an entsprechenden Fortbildungen teil; wenn überhaupt, dann werden zumeist halbtägige oder eintägige Veranstaltungen besucht, die hauptsächlich auf eine reine Wissensvermittlung abzielen (vgl. Becker-Mrotzek et al. 2012, Stanat et al. 2012, Morris-Lange et al. 2016). Solche kurzfristigen, wissensbasierten Fortbildungen können jedoch letztendlich nur einen geringen Beitrag zu einer Erweiterung der Handlungskompetenzen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer leisten; hierzu werden längerfristig angelegte Programme benötigt, in denen Input-, Erprobungs- und Reflexionsphasen miteinander verzahnt und die Teilnehmenden zu einem intensiven Austausch und zur Kooperation angeregt werden (vgl. Gräsel et al. 2006; Lipowsky 2014).

Jedoch sind die zeitlichen Ressourcen der pädagogischen Fachkräfte begrenzt; zudem gibt es derzeit noch zu wenige qualifizierte Fortbildnerinnen und Fortbildner im Bereich der sprachlichen Bildung. Interessierten Fachkräften wird die Suche nach geeigneten Fortbildungen außerdem dadurch erschwert, dass das Fortbildungsangebot in Deutschland bislang als unübersichtlich und „wenig koordiniert“ erscheint (Fussangel et al. 2010, 337).

Um dem bestehenden Bedarf an Weiterqualifizierung und der oben skizzierten Ausgangslage entgegenzutreten, stellt die systematische Professionalisierung von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften in den Bereichen Sprachbildung, Sprachförderung und Sprachdiagnostik eines der zentralen Handlungsfelder von BiSS dar: Über die gesamte Programmlaufzeit und in regelmäßigen Abständen werden verbundinterne und -übergreifende Veranstaltungen, Treffen der verschiedenen Themencluster sowie Vorträge und Workshops bei Jahrestagungen angeboten. Zur Ergänzung dieses Angebots wurden außerdem Blended-Learning-Kurse entwickelt. Durch dieses vergleichsweise neue Format können Elemente wirksamer Fortbildungen berücksichtigt und kombiniert werden: eine enge Anbindung an den pädagogischen Alltag bzw. das unterrichtliche Geschehen durch die Einbindung von Praxisbeispielen, die Reflexion des eigenen pädagogischen Handelns sowie die Kooperation mit anderen Praktikerinnen und Praktikern. Bei einer längeren Fortbildungsdauer können die zeitlichen Ressourcen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer insofern geschont werden, als dass aufwändige Anfahrtswege zumindest zu einem Teil entfallen (vgl. Mörs & Roth 2018). Zudem wird ein Angebot geschaffen, von dem eine höhere Nachhaltigkeit erwartet werden kann, da es auch nach Beendigung der Laufzeit von BiSS weiterhin nutzbar bleibt.



Michaela Mörs hat Germanistik, Anglistik und Geschichte an der Universität zu Köln studiert und anschließend am Goethe-Institut und der Universität Kassel den Ergänzungsstudiengang Deutsch als Fremdsprache absolviert. Seit 2009 ist sie wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität zu Köln. Am Mercator-Institut ist sie Teil des Blended-Learning-Teams der Bund-Länder-Initiative „Bildung durch Sprache und Schrift“ (BiSS).

michaela.moers@mercator.uni-koeln.de

Was ist Blended-Learning?

Beim Blended-Learning handelt es sich um eine Kombination aus Präsenzlernen und E-Learning. Unter E-Learning werden „alle Formen von Lernen verstanden, bei denen elektronische oder digitale Medien für die Präsentation und Distribution von Lernmaterialien und/oder zur Unterstützung zwischenmenschlicher Kommunikation zum Einsatz kommen“ (Kerres 2001, 17). Ein Vorteil des Blended-Learnings ist die größere zeitliche und örtliche Flexibilität für die Lernenden; zudem werden durch das höhere Maß an Selbstorganisation und die Ermöglichung eines themen-, zielgruppen- und kompetenzfokussierten Zugriffs auf die Lerninhalte die Bedürfnisse erwachsener Lernender stärker berücksichtigt.

Bei den E-Learning-Materialien für die BiSS-Blended-Learning-Fortbildungen handelt es sich überwiegend um sogenannte *web based trainings*, die über die Lernplattform www.biss-fortbildung.de zugänglich sind. Zusätzlich werden dort Begleitmaterialien sowie weitere Lerneinheiten als Skripte im PDF-Format zur Verfügung gestellt. Die Lernplattform bietet mit einer Chatfunktion, Foren und einem internen Mailsystem außerdem verschiedene Möglichkeiten zur Kommunikation.

Reines E-Learning weist eine vergleichsweise hohe Abbruchquote auf (vgl. Kerres 2013, 91), hingegen kann die Einbindung in eine Lerngruppe sowie der Austausch in Präsenzzeit positive Auswirkungen auf die Motivation und das Durchhaltevermögen der Lernenden haben (vgl. Kraft 2003, 45ff.). Daher wird beim Blended-Learning das E-Learning um Präsenzveranstaltungen ergänzt. Das genaue Verhältnis dieser beiden Bestandteile ist jedoch nicht festgelegt; es kann – abhängig von den Begebenheiten vor Ort – ganz unterschiedlich ausgestaltet werden. So kann sich eine regionale Lerngruppe beispielsweise vergleichsweise unaufwändig in kürzeren zeitlichen Abständen zusammensetzen, um über online gelernte Inhalte zu sprechen. Für überregionale Lerngruppen ist der Aufwand deutlich höher; die Treffen können dann in größeren zeitlichen Abständen stattfinden, dafür aber mit längerer Dauer geplant werden.

Auch die Abfolge von Präsenz- und Online-Phasen ist nicht festgelegt, sondern muss eigens von den Zielen, Inhalten und Gegebenheiten vor Ort her geplant werden; hier sind ebenfalls unterschiedliche Szenarien denkbar: Präsenzveranstaltungen können am Anfang und am Ende der Fortbildung stehen; einer ersten Präsenzveranstaltung kann aber auch eine Online-Phase mit einen oder mehreren Einheiten vorangestellt werden, damit die Teilnehmer/-innen sich selbstständig mit den Materialien vertraut machen können und vorbereitet zum ersten Treffen kommen. Als „klassischen“ Aufbau bezeichnen Grasmück et al. (2010, 269) die Rahmung einer Online-Phase durch eine Präsenzveranstaltung.

Web based trainings sind multimedial aufbereitete Lerneinheiten, in denen Textbausteine mit anderen Formaten kombiniert werden – beispielsweise mit Animationen, Videos oder Audio-Dateien sowie interaktiven Übungen. Filmsequenzen aus dem Kita- oder Unterrichtsallday, authentische Lehr-Lern-Materialien und Sprachprodukte von Kindern und Jugendlichen sowie gezielt eingesetzte Aufgaben ermöglichen dabei eine praxisorientierte Situierung und eine vertiefte Reflexion über die pädagogische Praxis – diese gelten als Gelingensbedingungen für Fortbildungen im pädagogischen Bereich (vgl. Lipowsky 2014).

Welche Blended-Learning-Kurse gibt es, und wie sind sie aufgebaut? An wen richten sie sich, und wer hat sie entwickelt?

Die BiSS-Blended-Learning-Kurse orientieren sich inhaltlich an den verschiedenen BiSS-Modulen. Wie alle Qualifizierungsangebote in BiSS richten sie sich an Teilnehmende aller Bildungsetappen – zunächst jedoch an Personen mit einer Koordinierungsfunktion und/oder einer Multiplikationsaufgabe im Bereich sprachlicher Bildung. Diese Personen wurden im Vorfeld von den Landeskoordinatorinnen und Landeskoordinatoren benannt. Sie durchlaufen die Kurse zunächst aus Teilnehmerperspektive und können die Einheiten im Anschluss in ihren eigenen Fortbildungen einsetzen.

In allen Kursen werden theoretische Grundlagen sowie praktische Einsatzmöglichkeiten von diagnostischen Instrumenten und sprachförderlichen Maßnahmen für den jeweiligen Themenbereich behandelt. Ein Kurs besteht aus 20 bis 30 Einheiten mit einer Bearbeitungszeit von ca. 45 Minuten, wobei einige Einheiten etappen-

zum Weiterlesen

- » Becker-Mrotzek, Michael; Hentschel, Britta; Hippmann, Kathrin & Linnemann, Markus (2012): *Sprachförderung an deutschen Schulen – die Sicht der Lehrerinnen und Lehrer. Ergebnisse einer Umfrage unter Lehrerinnen und Lehrern*. Köln: Universität, Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache (Hrsg.).
- » Fussangel, Kathrin; Rürup, Matthias & Gräsel, Cornelia (2010): *Lehrerfortbildung als Unterstützungssystem*. In: Herbert Altrichter & Katharina Maag Merki (Hrsg.): *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 327–354.
- » Gräsel, Cornelia; Pröbstel, Christian; Freienberg, Julia & Parchmann, Ilka (2006): *Anregungen zur Kooperation von Lehrkräften im Rahmen von Fortbildungen*. In: Manfred Prenzel & Lars Allolio-Näcke (Hrsg.): *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms*. Münster: Waxmann, S. 310–329.
- » Grasmück, Edith; Büttner, Gerhard & Vollmeyer, Regina (2010): *Selbstreguliertes Lernen und E-Learning in der Lehrerfortbildung – Entwicklung und Evaluation einer Fortbildungsmaßnahme*. In: Florian Müller, Astrid Eichenberger, Manfred Lüders & Johannes Mayr (Hrsg.): *Lehrerinnen und Lehrer lernen – Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung*. Münster u. a. O.: Waxmann, S. 310–329.
- » Kerres, Michael (2001): *Von der Pionierleistung in den Alltag. Nachhaltige Implementierung mediengestützter Lehre*. *Wissenschaftsmanagement – Zeitschrift für Innovation*, 5, S. 17–20.

übergreifend eingesetzt werden, andere hingegen etappenspezifisch sind. Thematisch eng zusammengehörende Einheiten werden zu sogenannten Bausteinen zusammengesetzt.

Die folgenden Kurse wurden in Kooperation mit Expertinnen und Experten für die verschiedenen Themenbereiche entwickelt:

- » **Allgemeine Grundlagen sprachlicher Bildung**
(Prof. Dr. Drorit Lengyel, Universität Hamburg)
- » **Durchgängige Leseförderung**
(Prof. Dr. Marion Bönnighausen, Universität Münster)
- » **Leseflüssigkeit und frühe literale Fähigkeiten**
(Prof. Dr. Cornelia Rosebrock, Goethe-Universität Frankfurt)
- » **Sprache im Alltag und im Fach**
(Prof. Dr. Hans-Joachim Roth, Universität zu Köln)
- » **Wörter und Sätze in Struktur**
(Prof. Dr. Anne Berkemeier, Pädagogische Hochschule Heidelberg und Universität Münster)

Zusätzlich stehen ergänzende Einheiten zum Thema „Seiteneinstieg in das deutsche Schulsystem“ (Prof. Dr. Marion Döll, Pädagogische Hochschule Oberösterreich) bereit.

Über die o.g. Expertinnen und Experten mit ihren jeweiligen Arbeitsteams hinaus sind zahlreiche weitere Personen an der Entwicklung und Umsetzung der Blended-Learning-Kurse beteiligt: So konnten für einzelne Einheiten aus dem Kurs „Sprache im Alltag und im Fach“ Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker aus unterschiedlichen Disziplinen gewonnen werden: Prof. Dr. Susanne Prediger (TU Dortmund) für das Fach Mathematik, Dr. Beatrice Müller (Universität Wien) für das Fach Geografie und Sven Oleschko (Universität Münster) für das Fach Gesellschaftslehre.

Die Kurse nutzen für die didaktische Gestaltung unterschiedliche Medien: Unterrichtsvideos, Fotos aus dem Kita- und Schulalltag, Bilder von immer wieder in den Einheiten auftretenden Figuren („Avatare“), Grafiken und Audiodateien. Für



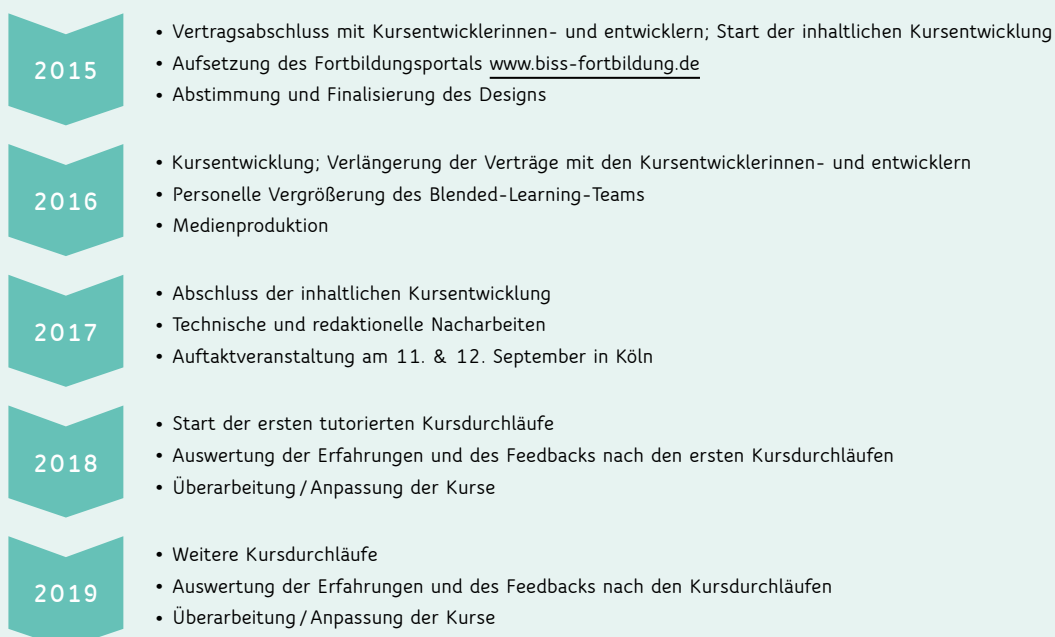
Bei der BiSS-Jahrestagung 2017 konnten sich Teilnehmerinnen und Teilnehmer bereits mit den BiSS-Blended-Learning-Kursen vertraut machen.

deren Produktion wurden eine professionelle Filmemacherin, zwei Fotografinnen, eine Grafikerin sowie verschiedene Sprecherinnen und Sprecher beauftragt. Die mediendidaktische Beratung und redaktionelle Überarbeitung der Kurseinheiten sowie die Klärung von Rechtfreagen erfolgte durch das Blended-Learning-Team am Mercator-Institut der Universität zu Köln; die Programmierung der Lernplattform sowie die technische Umsetzung der Lerneinheiten übernahm die Firma Qualitus in Köln.

Wann ging es los, und wie geht es weiter?

Ein derart umfangreiches Fortbildungskonzept zu realisieren, braucht seine Zeit. So mussten auch die ersten zeitlichen Planungen in BiSS korrigiert werden, da sich der Aufwand sowohl im Bereich der inhaltlichen und mediendidaktischen Kursentwicklung wie auch der technischen Umsetzung als wesentlich größer darstellte, als anfänglich erwartet. Von der ersten Konzepterstellung, den Designabstimmungen und der Programmierung der Lernplattform, über die Entwicklung und Aufbereitung der Inhalte, die Dreharbeiten und Fotoshootings bis hin zum Beginn des ersten Kursdurchlaufs im März 2018 sind inzwischen über drei Jahre vergangen.

Dieser erste tutorierte Durchlauf für die Kurse „Allgemeine Grundlagen sprachlicher Bildung“, „Durchgängige Leseförderung“, „Leseflüssigkeit und frühe literale Bildung“ sowie „Wörter und Sätze in Funktion“ richtete sich an Multiplikatorinnen und Multiplikatoren in BiSS. Sie lernten die Kurseinheiten zunächst aus der Sicht von Lernenden kennen, sollten aber gleichzeitig Fragen der Multiplikation bedenken, d. h. den Einsatz der Materialien in eigenen Fortbildungen. Auf diese spezifische Aufgabe der Multiplikation und die damit einhergehende veränderte Rolle der Fortbildnerinnen und Fortbildner wurde dann insbesondere bei der zweiten Präsenzveranstaltung verstärkt eingegangen. Dabei wurden Aspekte thematisiert, die sowohl bei der Planung und Vorbereitung als auch bei der konkreten Durchführung einer Blended-Learning-Fortbildung beachtet werden sollten, beispielsweise die technischen Vorerfahrungen der Lernenden, die Gestaltung des Gruppenraums und die gezielte Nutzung unterschiedlicher Kommunikationsmedien während der Online-Phase.



- » Kerres, Michael (2013): *Medien-didaktik. Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote* (4. Aufl.). München: Oldenbourg.
- » Kraft, Susanne (2003): *Blended Learning – Ein Weg zur Integration von E-Learning und Präsenzlernen. REPORT – Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, 2, S. 43–52.
- » Lipowsky, Frank (2014): *Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung*. In: Ewald Terhart, Hedda Bennewitz & Martin Rothland (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann, S. 511–541.
- » Morris-Lange, Simon; Wagner, Katarina; Altinay, Lale (2016): *Lehrerbildung in der Einwanderungsgesellschaft: Qualifizierung für den Normalfall Vielfalt*. SVR-Forschungsbereich, Berlin.
- » Mörs, Michaela & Roth, Hans-Joachim (2018): *Qualifizierung der Fachkräfte im Primar- und Sekundarbereich*. In: Cora Titz, Sabrina Geyer, Anna Ropeter, Hanna Wager, Susanne Weber & Marcus Hasselhorn (Hrsg.): *Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung entwickeln*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 262–275.
- » Stanat, Petra; Pant, Hans Anand; Böhme, Katrin; Richter, Dirk (2012): *Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011*. Münster: Waxmann.



Ein Vorteil von web based trainings ist, dass Lerninhalte darin multimedial aufbereitet werden können. So beinhalten die Einheiten oftmals auch Audio- oder Videodateien. In einer Einheit aus dem Kurs „Wörter und Sätze in Funktion“ wird beispielsweise in einem Erklärvideo auf anschauliche und unterhaltsame Weise erläutert, welche sprachlichen Mittel eingesetzt werden können, um Gegenstände eindeutig zu benennen.

Der erste Kursdurchlauf wurde von Tutorinnen und Tutoren begleitet, die entweder an der Kursentwicklung selbst beteiligt waren oder aus dem Arbeitsumfeld der Entwicklerinnen stammen und somit einen engen inhaltlichen Bezug zu den Kursinhalten haben. Da dieser erste Durchlauf als Pilotierung gilt, wurden während der Kurslaufzeit Rückmeldungen von den Tutorinnen und Tutoren sowie von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern gesammelt; diese Rückmeldungen fließen in eine anschließende Überarbeitung ein. Weitere Kursdurchläufe werden 2019 angeboten; zudem startet der Kurs „Sprache im Alltag und im Fach“ erstmals im Dezember 2018.

Bereits früh wurde klar, dass die Absolvierung ganzer Kurse in der Zukunft kaum die Normalform der Blended-Learning-Fortbildungen sein wird. Das hängt insbesondere mit unterschiedlichen Gegebenheiten in den Ländern und zeitlichen Kapazitäten der Lehrkräfte wie der pädagogischen Fachkräfte aus dem Elementarbereich zusammen. Daher wurden die Kurse und ihre einzelnen Einheiten nach einem Baukastensystem geclustert. Von solchen Bausteinen wurden einzelne bereits erfolgreich von BiSS-Multiplikatorinnen und -Multiplikatoren in regionalen Fortbildungen eingesetzt und dadurch erprobt. Auch diese Erprobungen wurden zum Sammeln von Rückmeldungen genutzt, die in die Überarbeitung der Materialien einfließen. In einigen Fällen wurden dabei auch Bausteine aus verschiedenen Kursen bedarfs-spezifisch miteinander kombiniert.

Das BiSS-Blended-Learning-Team am Mercator-Institut der Universität zu Köln steht den Multiplikatorinnen und Multiplikatoren beratend zur Seite und unterstützt beim Einrichten eines Gruppenraums auf dem Fortbildungsportal. Zudem werden Begleitmaterialien zur Multiplikation – beispielsweise Leitfäden zur Nutzung des Fortbildungsportals, Methodensammlungen oder Handreichungen zur Fortbildungsplanung – zur Verfügung gestellt.

Sollten Sie als Multiplikatorin oder Multiplikator Interesse an der Teilnahme an einem der nächsten Kurse haben, setzen Sie sich bitte mit Ihrer Landeskoordinatorin bzw. Ihrem Landeskoordinator in Verbindung. Bei weiteren Fragen zu den Blended-Learning-Fortbildungen wenden Sie sich gerne an Elke Klempel-Fritzen vom BiSS-Trägerkonsortium: elke.klempel-fritzen@mercator.uni-koeln.de.

„E-Learning bietet fast unbegrenzte Möglichkeiten“

Michaela Mörs im Interview mit der Erziehungswissenschaftlerin und Weiterbildungsexpertin Anne Mindrup

Seit wann befassen Sie sich mit dem Thema E-Learning? Wie sind Sie dazu gekommen, und was finden Sie besonders spannend an diesem Tätigkeitsfeld?

Ich befasse mich nun seit vielen Jahren mit E-Learning. Von Anfang an hat mich die Kombination aus Lernen und Lehren einerseits und Technik andererseits begeistert. 2002, nach Abschluss meines Studiums, war E-Learning den meisten überhaupt kein Begriff. Ich bin damals während meiner Tätigkeit als studentische Mitarbeiterin an der Uni im Rahmen europäischer Bildungsprojekte auf die Methode gestoßen. Mir war schnell klar: Darüber will ich mehr erfahren, das will ich können! Und so ist es dann auch gekommen. E-Learning bietet – insbesondere jetzt durch die fortschreitende Digitalisierung – so viele, fast unbegrenzte Möglichkeiten. Da macht es einfach Freude zu überlegen, was möglich und didaktisch sinnvoll ist. Ziel ist ja, für jede Zielgruppe und natürlich für jedes Budget die passende Lösung zu finden.

Welche Herausforderungen und welche Chancen sehen Sie in Bezug auf E-Learning allgemein?

Eine große Herausforderung ist sicher, Akzeptanz bei der Zielgruppe zu erreichen. Das kann in erster Linie mit passgenauen Konzepten, Ideen und Lernmedien erzielt werden. Der Weg dahin ist manchmal lang. Viele Rahmenbedingungen müssen mitgedacht, die Lernenden in ihren Bedürfnissen gesehen werden. E-Learning muss zur Gesamtstrategie der Organisation passen und ein integraler Bestandteil der Personalentwicklung bzw. anderer Qualifizierungsbausteine sein. Eine Herausforderung ist häufig auch die Bereitstellung

der Fachinhalte durch die Experten. Das braucht Zeit und wird häufig unterschätzt. Die Erfahrung zeigt aber: Nur aus guten Fachmaterialien können auch gute E-Learning-Kurseinheiten entstehen.

Arbeit also – aber Arbeit, die sich lohnt! E-Learning bietet eben viele Chancen. Gerade durch die immer bessere und selbstverständlichere Verfügbarkeit von mobilen Endgeräten wie Tablets, Laptops oder auch Smartphones ist Lernen tatsächlich orts- und zeitunabhängig möglich – ein riesiger Vorteil insbesondere für Menschen im Beruf. Außerdem kann sich jeder die Inhalte aneignen, die individuell relevant sind, und damit so lange – oder so kurz – lernen, wie es notwendig ist, um das Lernziel zu erreichen. Dadurch, dass Sachverhalte mit Hilfe mehrerer Medien vermittelt werden, lassen sich Inhalte häufig viel einfacher erklären, als es durch ein Buch oder ein Skript möglich wäre. Wie hoch die Akzeptanz kurzer Videoclips ist, zeigt beispielsweise die intensive Nutzung von YouTube. Für viele Menschen ist es heute selbstverständlich, mit digitalen Medien zu lernen. Dies kann man sich im E-Learning, auch im Rahmen formaler Lernprozesse, zunutze machen. Im Idealfall werden E-Learning-Bestandteile mit anderen Lernformen wie der Präsenzlehre kombiniert. Darüber hinaus ist ein Austausch über Kommunikationsmedien wie Foren möglich. Auch das ist den meisten Menschen unter anderem aus Communities im Internet bekannt. So kommen auch der soziale Austausch und das kooperative Lernen nicht zu kurz.

Was macht Ihrer Meinung nach ein gutes E-Learning-Konzept aus?

Gute Frage! Ein gutes E-Learning ermöglicht der oder dem Lernenden zu-

erst einmal, ihre oder seine Lernziele zu erreichen. Wenn sie oder er dies dann noch mit Motivation und Freude macht, hat man eigentlich schon gewonnen. Allerdings: Was motiviert und Freude bereitet, ist natürlich unterschiedlich. Ohne zu sehr ins Detail zu gehen: E-Learning sollte meines Erachtens die oder den Lernenden mit einbinden – sie oder er sollte also nicht nur durch ein Programm blättern, sondern sich intensiv damit auseinandersetzen. Sie oder er sollte die Möglichkeit haben, zu interagieren, sich zwischendurch immer mal wieder zu prüfen, zu überlegen und zu reflektieren. Hier und da ein spielerisches Element macht erfahrungsgemäß auch erwachsenen Lernenden Spaß. Ein ganz wichtiger Aspekt sind aber auch die Praxisnähe und die Möglichkeit, das Gelernte möglichst gut in den eigenen Berufsalltag zu übertragen. Um dies in Online-Trainings zu ermöglichen, gibt es viele Wege: Transferaufgaben, Praxisbeispiele, Checklisten und natürlich ein sinnvoller und motivierender Mix verschiedener Medien. So ist es beispielsweise schnell ermüdend, sich eine Stunde lang ein Video anzusehen. Ein kurzer Videoclip aber, um einen bestimmten Prozess oder eine Situation zu demonstrieren, kann eine große Bereicherung für die Vermittlung eines Fachinhalts sein und bei den Lernenden einen „Aha-Effekt“ erzeugen.

Ende 2014 begann die Kooperation zwischen der Firma Qualitus und dem BiSS-Trägerkonsortium. Können Sie sich noch daran erinnern, mit welchen Vorstellungen Sie damals an dieses Projekt herangegangen sind?

Erst einmal waren wir natürlich total erfreut, an so einem spannenden und wichtigen Projekt mitwirken zu können,

und das auch noch über alle Kompetenzbereiche unseres Unternehmens hinweg: von der Einrichtung eines Learning-Management-Systems über die Entwicklung von Online-Trainings bis hin zu Beratung und Coaching. Und: Wir waren gespannt und ange-spannt zugleich. Natürlich haben wir viel Erfahrung, aber dieses Projekt ist in der Breitenwirkung natürlich enorm und die Anzahl an Projektbeteiligten ist deutlich größer als in unseren „normalen“ Kundenprojekten.

Welche Aufgaben sind produktionsseitig im Verlauf der Entwicklung angefallen?

Zum einen wurde von uns die Lernplattform ILIAS implementiert und auf die Bedarfe des Projekts angepasst. Dann wurden die Verantwortlichen aus dem BiSS-Projekt im Umgang mit dem System geschult. Im Hinblick auf die Produktion von Inhalten haben wir das Projektteam von Anfang an umfassend begleitet. Das fing an mit Schulungen zur Drehbucheerstellung für E-Learning-Kurseinheiten und einer nachgelagerten Begleitung bei den ersten Schritten in der Drehbucheerstellung. Unsere Kernaufgabe war es dann, die vom Projektteam bzw. von den anderen Projektpartnern – den Kurs-Entwicklerinnen und -Entwicklern – erstellten Drehbuchbücher mit dem Autorentool *Articulate Storyline* umzusetzen. Dazu gehörte auch, entsprechende Projektvorlagen zu entwickeln, die technische Lauffähigkeit sicherzustellen und dem BiSS-Team bei Fragen mit Rat und Tat zur Seite zu stehen.

Welche Hürden und welche Meilensteine gab es Ihrer Meinung nach im Verlauf der Kursentwicklung?

Eine Herausforderung war sicher, die Vorstellungen, Erwartungen und Zeitpläne aller Beteiligten miteinander abzustimmen und zu verzahnen. Die Entwicklung von Online-Trainings ist ein komplexer Prozess mit vielen Betei-

ligten, die sich aufeinander einstimmen müssen. Deren Anzahl war in diesem Fall sehr groß und zudem noch über ganz Deutschland verteilt. Während der langen Projektlaufzeit haben zudem immer wieder auf allen Seiten Menschen das Team verlassen. Das musste kompensiert werden, was aber, denke ich, sehr gut gelungen ist. Ein Meilenstein war der Moment, als wir mit dem Projektteam gemeinsam die erste Kurseinheit abgeschlossen haben. Das war ein längerer Weg, aber damit hatten wir eine Orientierung, wo die Reise hingehet, hatten endlich etwas in der Hand, das gezeigt werden konnte. Und: Alle hatten jetzt eine Vorstellung davon, wie zukünftig die Zusammenarbeit laufen sollte, was schon gut ist, und an welchen Stellschrauben noch gedreht werden muss.

Welche Erfahrungen nehmen Sie aus der fast vierjährigen Zusammenarbeit mit?

Eine sehr wichtige: Die Erfahrung nämlich, dass jedes Projekt, egal in welcher Größe, gemeistert werden kann, wenn die Zusammenarbeit aller vertrauensvoll und wertschätzend wie in diesem Fall ist und sich die beteiligten Personen für das, was sie tun, begeistern.

Gibt es etwas, woran Sie sich besonders gerne erinnern?

An den Tag, an dem wir erfahren haben, dass wir in diesem Projekt mitarbeiten dürfen. Und an die Zusammenarbeit mit dem BiSS-Projektteam.

Haben Sie Tipps für die Weiterarbeit mit den BiSS-Blended-Learning-Einheiten?

Ich denke, es ist etwas Tolles geschaffen worden, das viel Potenzial bietet. Die Einheiten sollten für möglichst viele Menschen, die mit Kindern und Jugendlichen zusammenarbeiten, zugänglich gemacht werden. Das Thema Sprachbildung ist meines Erach-

tens sehr wichtig – das zeigt ja auch die Tatsache, dass dieses Projekt über einen so langen Zeitraum gefördert wurde. Für einen nachhaltigen Einsatz reicht es aber vermutlich nicht, nur Zugänge zu den Kurseinheiten zu ermöglichen, sondern im jetzigen Konzept – nämlich der Kombination aus Präsenz- und Onlinelehre – möglichst weiter zu agieren. Zumindest aber sollten in irgendeiner Form Betreuung und Austausch ermöglicht werden. Und, last but not least: Die fachliche und technische Aktualität muss auch dauerhaft gewährleistet sein.



Anne Mindrup leitet den Arbeitsbereich E-Learning Didaktik & Medien bei der Qualitus GmbH in Köln. Sie kennt die Branche seit fast 16 Jahren. Nach Abschluss ihres Studiums der Erziehungswissenschaften und Soziologie hat sie sich zunächst intensiv auf dem Gebiet E-Learning weitergebildet. Später hat sie ihre Kenntnisse durch ein berufsbegleitendes Masterstudium der Personalentwicklung auch im Hinblick auf die Digitalisierung der Bildung erweitert und vertieft.

Im Fokus Kita Schule

Erste Schritte im E-Learning

Ein Erfahrungsbericht aus Sicht von Kursleiterin **Dorothea Moll**



Dorothea Moll ist Verbundkoordinatorin des Baden-Württemberger Verbundes „Sprachförderung gemeinsam verankern“. Sie arbeitet beim Staatlichen Schulamt Ludwigsburg.

Dorothea.Moll@ssa-lb.kv.bwl.de

Nachdem die Staatlichen Schulämter vom Regierungspräsidium Stuttgart den Auftrag erhielten, die Sprachbildung im Unterricht aller Fächer zum Schwerpunkt in allen Fortbildungen zu machen, ging es an die Umsetzung. Ich konzipierte für das Staatliche Schulamt Ludwigsburg die Schulung der Fachberaterinnen und Fachberater als BiSS-Blended-Learning-Kurs. Bei den Fachberaterinnen und Fachberatern handelt es sich um Lehrkräfte aus unterschiedlichen Schularten, die jeweils für ein Fachgebiet beratend und in der Fortbildung tätig sind.

Der Kurs: Drei Themen in sieben Monaten

Mein Blended-Learning-Kurs ist unter Berücksichtigung der Ferien über einen Zeitraum von sieben Monaten angelegt und beinhaltet insgesamt vier Präsenzzeiten (jeweils von 14:30 bis 17:00 Uhr).

Ich entschied mich für drei Bausteine aus unterschiedlichen Kursen:

- » **Auseinandersetzung mit zentralen Begriffen** (z. B. Alltags-, Fach- und Bildungssprache aus dem Kurs „Allgemeine Grundlagen sprachlicher Bildung“)
- » **Scaffolding** (ein Konzept, das Schülerinnen und Schüler beim Registerwechsel von der Alltags- zur Fach- und Bildungssprache unterstützt aus dem Kurs „Sprache im Alltag und im Fach“)
- » **SIOP** (*Sheltered Instruction Observation Protocol*, ein Beobachtungsprotokoll aus dem Kurs „Sprache im Alltag und im Fach“)

Meine vier Präsenzzeiten führte ich im Schulungsraum des Kreismedienzentrums Ludwigsburg durch. Dieser ist bestens ausgestattet: PCs für alle Teilnehmenden, Whiteboard, Beamer, Flipchart, Tablets. Das Team des Medienzentrums sorgte vor Ort für eine rundum professionelle Betreuung in Sachen Technik und Getränkeversorgung. Für mich war das überaus hilfreich.

Der Einstieg: Keine Angst vor E-Learning

Mein Blended-Learning-Kurs begann mit der ersten gemeinsamen Präsenzveranstaltung. Ich nutzte dieses erste Treffen zunächst dazu, alle Teilnehmenden etwas besser kennenzulernen und mehr über ihre Erwartungen und Befürchtungen zu erfahren. Ich hatte ein Flipchart mit einem großen Bonbonglas vorbereitet und teilte jeder Teilnehmerin und jedem Teilnehmer 3 aus Papier ausgeschnittene Bonbons aus. Auf diesen Bonbons sollten sie drei Impulsfragen beantworten: „Darauf freue ich mich“, „Das möchte ich lernen“, „Davor habe ich Respekt“. Hierbei zeigte sich, dass das E-Learning vielen Sorgen bereitete. Einige hatten beispielsweise große Ängste, nicht gut genug mit dem Computer umgehen zu können.

Ich zeigte ausführlich den für mich eingerichteten virtuellen Kursraum und erklärte die ersten Schritte im E-Learning. Im Anschluss erhielten alle die Kurzanleitung für das Fortbildungsportal „Lerner“ in Papierform und die Aufgabe, sich anzumelden. Sobald das geklappt hatte, war die erste Hürde genommen, und wir machten eine Kaffeepause, in der sich die Teilnehmenden austauschten. Danach bearbeiteten alle die einführende Einheit „Erste Schritte im E-Learning“ für sich, während ich für Fragen und bei Problemen zur Unterstützung bereitstand.

Bis zur zweiten Präsenzzeit war der Baustein „Auseinandersetzung mit zentralen Begriffen“ zu bearbeiten, bis zur dritten Präsenzzeit der Baustein „Scaffolding“ (inklusive der Aufgabe, eine Unterrichtsstunde bzw. Einheit mit Hilfe des Planungsrasters zu planen) und bis zur letzten Präsenzzeit schließlich der Baustein „SIOP“ (inklusive der Aufgabe, den Beobachtungsbogen zu erproben).

Betreuung online und Face-to-face

Die Online-Phasen umfassten unterschiedliche Zeiträume (fünf Wochen, sieben Wochen und dreizehn Wochen). Währenddessen betreute ich meine Teilnehmerinnen und Teilnehmer sowohl via E-Mail als auch per Telefon oder bei Besuchen bei mir im Schulamt. Das für den Austausch eingerichtete Forum wurde eher zurückhaltend genutzt. Besondere Probleme wollten die Teilnehmenden lieber in der Eins-zu-eins-Kommunikation mit mir gelöst haben und nicht in der Gruppe. Offensichtlich existiert eine (unbegründete) Angst, sich mit seinen Fragen zu blamieren. Kaum jemand nutzte die Möglichkeit, Dokumente hochzuladen. Hierbei spielen die großen Unsicherheiten bezüglich des Urheberrechts eine große Rolle. Vielfach werden Materialien verwendet, die vor langer Zeit als Kopiervorlage erworben wurden, deren Ursprung sich allerdings nicht mehr klären lässt.

Jede Präsenzzeit begann mit einer Reflexionsphase. Um diese interessant und abwechslungsreich zu gestalten, nutzte ich immer wieder unterschiedliche Methoden, die sich auch mit Schülern umsetzen lassen, wie z. B. die „Thinking Hats Methode“ nach Edward de Bono oder das „M&M-Orakel“. Dies wurde von den Teilnehmenden sehr geschätzt.

Lernerfolge dank Perspektivwechsel

In der zweiten Präsenzveranstaltung legte ich den Schwerpunkt auf Alltags-, Fach- und Bildungssprache und die Sensibilisierung für die Bedeutsamkeit des Themas. Ich zeigte zunächst einen einfachen Versuch, den alle Anwesenden ihrer/m Sitznachbarn oder -nachbarin in der ersten erlernten Fremdsprache beschreiben und erklären sollten. So wurde schnell deutlich, dass Alltagssprache nicht ausreicht und wir Fachbegriffe und bestimmte bildungssprachliche Formulierungen benötigen, über die wir in unseren erlernten Fremdsprachen meistens nicht verfügen. Ich hatte eine Präsentation erstellt, in der ich immer wieder Sequenzen eingebaut hatte, in denen die Teil-

nehmenden die Notwendigkeit und Schwierigkeit der Bildungssprache selbst erleben konnten.

In der dritten und vierten Präsenzveranstaltung präsentierten die Teilnehmenden ihre Portfolioaufgaben und Praxiserfahrungen. Es war sehr spannend zu erleben, wie intensiv sich alle mit den Bausteinen auseinandergesetzt hatten. Manche hatten Arbeitsblätter erstellt, andere sogar Materialien gebaut – beispielsweise ein Tastkino oder ein Hörkino. Alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer berichteten schon sehr früh, dass sich ihr Blickwinkel auf die Schülerinnen und Schüler verändert habe. Bei ihrer Unterrichtsplanung steht nun stets die Sprechersituation im Vordergrund und die eigene Lehrersprache auf dem Prüfstand.

Ich bin mit dem Lernerfolg meiner Teilnehmenden sehr zufrieden, und die Fachberaterinnen und -berater haben den großen Wunsch, die Arbeit vertiefend fortzusetzen. Das werden wir in Form eines zweitägigen Lehrgangs machen, an dem wir einen Fachtag für alle Lehrkräfte in unserem Schulamtsbezirk planen. Alle an diesem Fachtag sensibilisierten Lehrkräfte haben dann die Möglichkeit, an einem neuen Blended-Learning-Kurs teilzunehmen.

Ich denke Blended-Learning ist dann ein Erfolg, wenn verschiedene Faktoren berücksichtigt werden. Daher habe ich folgende Tipps:

- » Gute Atmosphäre schaffen, in der sich alle wohlfühlen
- » Zeit für das Kennenlernen einplanen
- » Gemeinsamer Beginn mit einer ersten Präsenz, sodass niemand bereits bei den ersten Schritten zurückbleibt
- » Pausen während der Präsenz. Sie sind wichtig für den Austausch
- » Ausreichend Zeit für die Bearbeitung der Einheiten einplanen, dabei auch Ferien bzw. Urlaubszeiten berücksichtigen
- » Die Online-Phasen sind wichtig, können jedoch auch noch nach der Präsenzphase nachgeholt werden. Es darf nicht dazu kommen, dass jemand nicht an der Präsenzphase teilnimmt, weil er die Einheiten nicht bearbeiten konnte
- » Präsenzveranstaltungen dienen nicht der Wiederholung, sondern der Vertiefung des Themas
- » Eigene Erfahrungen und Beispiele einfließen lassen
- » Flexibilität, um jederzeit Fragen und Anregungen aufgreifen zu können
- » Zur eigenen Entlastung eine passende Infrastruktur suchen und nutzen



Im Fokus Kita Schule

„Durch das besondere Format ergeben sich ganz neue Vorteile und Herausforderungen“

Katja Winter, Mitentwicklerin des Blended-Learning-Kurses „Durchgängige Leseförderung“ im Gespräch mit Michaela Mörs und Marlis Giesau (BiSS-Trägerkonsortium)

Sie haben als wissenschaftliche Mitarbeiterin von Frau Prof. Dr. Marion Bönnighausen von Anfang an den Kurs „Durchgängige Leseförderung“ mitentwickelt. Können Sie etwas zur Konzeption des Kurses sagen?

Die Grundlage des Kurses „Durchgängige Leseförderung“ bildet die „Leseschule NRW“, die als Ergebnis des KMK-Projektes „Pro Lesen. Auf dem Weg zur Leseschule“ im Jahre 2010 von Frau Prof. Dr. Marion Bönnighausen entwickelt wurde. Dieses umfassende Konzept der Leseförderung beinhaltet alle Bausteine, die eine Schule einsetzen kann, wenn sie sich als Leseschule versteht und eine systematische Leseförderung betreiben will.

Dabei besteht die „Leseschule NRW“ aus zwei voneinander zu differenzierenden Teilen: Die literarische Bildung auf der einen Seite verweist auf eine

ganzheitliche Perspektive des Lesens. Das literarische Lesen sowie die Rezeption von Filmen, Hörspielen und Theateraufführungen werden als kulturelle Praktiken begriffen, die erlernt und geschult werden können.

Das Textverständnis auf der anderen Seite, das als aktives, zielgerichtetes und reflektiertes Erfassen und Verarbeiten von Informationen aus Texten verstanden wird, bezieht sich auf das Lesen und Verstehen von Sach- (und Fach-)Texten.

Beide Bereiche der Leseschule NRW sind eng miteinander verbunden und bedingen sich wechselseitig. Für eine systematische Förderung sollten sie jedoch voneinander unterschieden werden.

Entsprechend ist der Blended-Learning-Kurs „Durchgängige Leseförderung“ aufgebaut. Dieser besteht insgesamt aus 30 Lerneinheiten zu je

45 Minuten, die sich auf neun Bausteine verteilen. Diese Bausteine decken alle Bereiche einer durchgängigen Leseförderung ab, die alle Schulformen und -stufen sowie den Elementarbereich umfasst. So gibt es z. B. je einen Baustein zur literarischen und medialen Bildung, zur Leseanimation, zur Förderung des Textverstehens durch Lesestrategien, zur Förderung des Textverstehens in allen Fächern sowie einen Baustein zur Diagnostik der Lesekompetenz.

Neben der Vermittlung von theoretischem Grundlagenwissen in den jeweiligen Bereichen zielt der Kurs „Durchgängige Leseförderung“ vor allem auf die Befähigung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, eine gezielte und systematische Leseförderung aller Schülerinnen und Schüler in allen Schulformen, Schulstufen und Unterrichtsfächern zu betreiben. So werden über

theoretische Einführungen hinaus auch konkrete Unterrichtsideen und -materialien bereitgestellt, die die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in der Praxis erproben und anschließend reflektieren können.

Bei den E-Learning-Einheiten (den sogenannten *web-based trainings*), die im Blended-Learning eingesetzt werden, handelt es sich um ein vergleichsweise neues Format. Wie war es, die ersten Einheiten zu erstellen?

Obwohl wir durch unsere langjährige Forschung und die Ausrichtung zahlreicher (Lehrer-)Fortbildungen konzeptuell und didaktisch gut aufgestellt sind, war die konkrete Erstellung der ersten Blended-Learning-Einheiten vor allem aus zwei Gründen sehr herausfordernd: Erstens fehlte uns zu Beginn der Arbeit Erfahrung in der mediendidaktischen Aufbereitung von Lerninhalten. So lernten wir erst nach und nach die vielfältigen Möglichkeiten, die ein *web-based training* bieten kann, kennen und auszuschöpfen. Zweitens war es immer wieder herausfordernd, die breitgefächerte Zielgruppe des Kurses – nämlich Erzieherinnen und Erzieher, Lehrerinnen und Lehrer aller möglichen Fächer, zukünftige Multiplikatorinnen und Multiplikatoren, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sowie Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von Landesinstituten und Bezirksregierungen – im Blick zu haben und die Lerninhalte so aufzubereiten, dass an das unterschiedliche Vorwissen und an die unterschiedlichen Interessen angeknüpft werden kann.

Mit diesen Herausforderungen umzugehen, war für uns ein Lernprozess, bei dem wir jedoch sehr gut unterstützt wurden. Die Zusammenarbeit mit den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Firma Qualitus war dabei sehr hilfreich. Bei gemeinsamen Arbeitstreffen wurden uns die vielfältigen Möglichkeiten der mediendidaktischen Aufbereitung aufgezeigt, und wir erhielten viele Anregungen.

Besonders hervorzuheben ist jedoch die gute Zusammenarbeit mit den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Mercator-Instituts. Sie haben uns intensiv und wirksam beraten, indem sie immer wieder neue Umsetzungsideen eingebracht und einen kritischen Blick auf unsere Ideen geworfen haben. Dabei haben sie nie die Perspektive der zukünftigen Lernenden aus dem Blick verloren. Auch bei der Gestaltung und Umsetzung von Lernvideos wurden wir tatkräftig unterstützt.

Was hat Sie im Prozess überrascht oder gefreut?

Sehr gefreut und positiv überrascht hat uns, wie ansprechend die Einheiten umgesetzt wurden. Die Erstellung der Einheiten – von der Planung und Konzeption über die detailreiche Ausarbeitung und technische Umsetzung bis zur Überarbeitung und nachträglichen Anpassung – nimmt viel Zeit in Anspruch. Als die erste von uns geplante und konzeptionierte Einheit einschließlich der darin enthaltenen Animationen schließlich umgesetzt wurde und wir sie durchgeklickt haben, waren wir sehr angetan. Und mit jeder neuen umgesetzten Einheit zeigte sich, dass der hohe Arbeitseinsatz lohnend ist; das hat uns sehr motiviert.

Welche Potenziale sehen Sie im Blended-Learning?

Ich sehe ein großes Potenzial des Blended-Learning-Formats gegenüber reinen Präsenzfortbildungen, ich sehe aber auch Schwierigkeiten. Die weitestgehende zeitliche und örtliche Unabhängigkeit, die sich durch die Kombination aus E-Learning-Formaten und Präsenzveranstaltungen ergibt, bietet viele Vorteile. Nicht nur aus der Perspektive der Lernenden, die sich ihre Zeit neben der Berufstätigkeit frei einteilen können, bietet dies ein besonderes Potenzial, sondern auch aus der Perspektive der Lehrenden bzw. der Entwicklerinnen und Entwick-

ler der Kurse, da viel mehr Teilnehmerinnen und Teilnehmer erreicht werden können.

Durch die Modularität des Lernarrangements ergibt sich zudem der Vorteil, dass die Lernenden je nach Vorwissen und Vorerfahrungen – in gewissem Maße – auch den Umfang und die Reihenfolge der Lerninhalte selbstständig wählen können, d. h., dass sie sich aus den Einheiten und Bausteinen ein individuelles Lernarrangement zusammensetzen können.

Vorteilhaft ist weiterhin, dass durch den Einsatz von Texten, Audios, Videos und interaktiven Aufgaben in den E-Learning-Einheiten und dem persönlichen Austausch in den Präsenzveranstaltungen die verschiedenen Lernertypen angesprochen werden.

Außerdem sehe ich auch in der Langfristigkeit der Fortbildung, anders als bei ein- bis zweitägigen Präsenzfortbildungen, den bedeutenden Vorteil, dass bestimmte Ideen, Konzepte und Materialien von den Teilnehmenden selbst in der Praxis erprobt und anschließend auch gemeinsam in Präsenzveranstaltungen reflektiert werden können.

Die benannten Vorteile bringen jedoch auch Schwierigkeiten mit sich: Die Lernenden müssen ein hohes Maß an Motivation sowie ein gutes Selbstmanagement mitbringen, um die unabhängige Arbeitsweise und flexible Arbeitsgestaltung gewinnbringend nutzen zu können. Für die Entwicklerinnen und Entwickler solcher E-Learning-Angebote bedeutet dies, dass die Inhalte so gut ausgearbeitet und anregend aufbereitet sein müssen, dass die Lernenden diese eigenständig bearbeiten können und immer wieder zur weiterführenden Arbeit animiert und motiviert werden. Dies ist – wie wir selbst erfahren haben – sehr arbeitsintensiv und zeitaufwändig, lohnt sich aber schon allein deshalb, weil viel mehr Lernende durch ein solches Format erreicht werden können.

Was würden Sie jemandem raten, der ein solches Projekt anfängt?

Ich denke, dass es wichtig ist, den Zeitaufwand nicht zu unterschätzen, sondern sich im Gegenteil die Zeit zu nehmen, die die Erstellung solcher Lernarrangements braucht. Von besonderer Bedeutung ist es, die Aufbereitung der Lerninhalte und die mediale Gestaltung didaktisch zu durchdenken. Bei der Entwicklung und Umsetzung von Ideen ist es deshalb unabdingbar, die Perspektive der potenziellen Lernenden einzunehmen. Da die Lernenden in E-Learning-Formaten, anders als in reinen Präsenzveranstaltungen, keine spontanen Rückmeldungen geben und unmittelbare Verständnisfragen stellen können, ist es notwendig, diese vorherzusehen und die Einheiten entsprechend aufzubereiten. Hilfreich ist es in diesem Zusammenhang, erstellte Einheiten erproben zu lassen und entsprechend der Rückmeldungen der Pilotierungsgruppen zu überarbeiten.

Schon vor dem ersten Kursdurchlauf haben Sie einzelne Einheiten mit Lehrerinnen und Lehrern sowie mit Studierenden erprobt. Welche Erfahrungen haben Sie dabei gemacht?

Ja, wir haben einerseits Lehramtsstudierende dazu aufgefordert, einzelne Einheiten als Vorbereitung auf Seminarsitzungen zu erarbeiten und uns Rückmeldungen dazu zu geben, andererseits haben wir Lehrkräfte einzelne Einheiten erproben und reflektieren lassen. Diese Kritiken waren insgesamt sehr hilfreich für die weitere Entwicklung von Einheiten. Rückmeldungen zum Umfang, zu einzelnen Aufgabenformaten, zur Darstellungsweise komplexer Sachverhalte, zur Animation und zur Interaktion, zur Gestaltung, zum Einsatz von Audio- und Videomaterial und zum Angebot von Materialien und weiterführenden Aufgaben gaben uns konkreten Aufschluss darüber, wie ein solches Lernarrangement konzeptio-

niert sein muss, um die Lernenden mit jeweils unterschiedlichem Vorwissen und unterschiedlichen Vorerfahrungen abzuholen und ihnen die Inhalte verständlich und nachhaltig näher zu bringen. Die Entscheidung, zwei unterschiedliche Lernergruppen – Studierende und Lehrkräfte – zu befragen, hatte entsprechend den Vorteil, das notwendige Verhältnis von theoretischer Fundierung und Praxisorientierung auszuloten.

Insgesamt waren die Rückmeldungen sehr positiv. Die Studierenden meldeten vor allem zurück, dass sie durch die anschauliche Darstellung komplexer theoretischer Sachverhalte, durch die Angebote zur Interaktion und den Audio- und Videoeinsatz die Inhalte sehr gut nachvollziehen und behalten konnten. Die Lehrkräfte lobten darüber hinaus vor allem die Praxisorientierung durch Fallbeispiele, durch die Bereitstellung von Materialien sowie durch Anregungen für die Erprobung in der eigenen Praxis. Beide Lerngruppen wünschten sich mehr Übungen und Möglichkeiten der Überprüfung des Gelernten sowie zum Download bereitstehende Zusammenfassungen der Einheiten, was wir im weiteren Arbeitsprozess berücksichtigt haben.

Sie begleiten nun auch den ersten Kursdurchlauf als Tutorin, haben zuvor aber auch schon zahlreiche Fortbildungen für Lehrkräfte als reine Präsenzveranstaltungen durchgeführt. Welche Erfahrungen haben Sie bei der Tutorierung gemacht?

Zunächst möchte ich sagen, dass ich es persönlich sehr spannend finde, dass ich den Kurs, an dessen Entwicklung ich beteiligt war, nun auch selbst tutorieren kann. Dies gibt uns die Möglichkeit, aus erster Hand zu erfahren, wie die Teilnehmerinnen und Teilnehmer auf die von uns arrangierten Angebote reagieren, welche Inhalte herausfordernd, welche Aufgabenformate hilfreich sind und inwiefern ggf. noch Überarbeitungsbedarf besteht.

Darüber hinaus bietet uns dies auch die Möglichkeit, zu erfahren, mit welchen Herausforderungen und Schwierigkeiten die Tutorierung unseres Kurses einhergeht und wie wir die zukünftigen Multiplikatorinnen und Multiplikatoren anleiten und unterstützen können.

Ich persönlich musste z. B. sehr schnell erfahren, dass die Rolle einer Tutorin bzw. eines Tutors eines Blended-Learning-Kurses anders angelegt ist als diejenige einer Fortbildnerin oder eines Fortbildners im klassischen Sinne. Durch das besondere Format ergeben sich ganz neue, spezifische Herausforderungen. Während sich gute Präsenzfortbildungen zum Beispiel auf Themenschwerpunkte eingrenzen lassen und die Vermittlung von fachlichen Kenntnissen immer auch in den Kontext von Schulentwicklung gestellt wird, trifft man im Rahmen der Tutorierung eines Blended-Learning-Kurses angesichts der inhaltlichen Breite auf der einen Seite und der großen Divergenz der Teilnehmerschaft auf der anderen Seite auf entsprechend unterschiedliche Zielsetzungen und Interessen.

Welche neuen, besonderen Herausforderungen sind noch mit der Tutorierung von Blended-Learning-Fortbildungen verbunden?

Neue und sehr spezifische Herausforderungen ergeben sich vor allem durch die digitale Lernumgebung. Zum einen benötigen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer vor allem zu Beginn der Arbeit Unterstützung im technischen Umgang mit der Lernplattform. Zum anderen sind auf Seiten der Tutorin bzw. des Tutors Grundkenntnisse nötig, um die Lernplattform nutzerfreundlich und ansprechend zu gestalten. Hier bietet der von BiSS eingerichtete Support sehr individuelle und vor allem schnelle Hilfe. Es ist jedoch ratsam, sich auch selbst mit den gängigsten Funktionen auseinanderzusetzen und diese zu erproben und zu nutzen.

Darüber hinaus ist die individuelle Begleitung der Lernprozesse der Teilnehmerinnen und Teilnehmer nicht immer einfach und wird – je länger der Kurs dauert – immer herausfordernder. Die Lernenden haben nicht nur sehr unterschiedliches Vorwissen und greifen auf die unterschiedlichsten Erfahrungen zurück, sie arbeiten auch unterschiedlich schnell und intensiv. Dies führt dazu, dass sie in ihrem Lernprozess zunehmend auseinanderdriften. Im Moment, knapp einen Monat vor der Abschlussveranstaltung, ist es so, dass einige Teilnehmerinnen und Teilnehmer fast alle Bausteine erarbeitet haben, sehr gewissenhaft und engagiert die Portfolio-Aufgaben erledigen und weiterführende Fragen stellen bzw. eigene Ideen zur weiteren Arbeit einbringen. Andere dagegen beginnen gerade erst damit, die ersten Einheiten zu bearbeiten. Wieder andere waren schon so lange nicht mehr auf der Lernplattform, dass ich nicht sicher bin, ob sie überhaupt noch weitermachen. Diese Teilnehmerinnen und Teilnehmer benötigen und fordern jeweils unterschiedliche Unterstützung und Zuwendung von dem Tutor bzw. der Tutorin ein. Während einige in engem Kontakt und regem Austausch mit mir stehen und Bedarf haben, auch über die Lerninhalte des Kurses hinaus weiterzudenken und zu diskutieren, müssen andere immer wieder einmal angesprochen und motiviert werden, um weiterzuarbeiten. Damit hängt auch eng zusammen, dass einige Teilnehmerinnen und Teilnehmer insgesamt ein großes Interesse am Austausch haben, andere aber überhaupt nicht. Mir als Tutorin fällt so die Aufgabe zu, immer wieder zum Austausch untereinander anzuregen und Gesprächsthemen zu initiieren, die für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer interessant sind und an denen sie auch mit ihrem jeweils höchst unterschiedlichen Kenntnisstand teilhaben können. Auch die Art und Weise der Kommunikation ist eine andere. Die digitalen Kommunikationswege, z. B. der Chat oder das Forum, sind für einige Teil-

nehmerinnen und Teilnehmer sehr ungewohnt. Auch hier gilt es, dazu anzuregen, die verschiedenen Formen der Kommunikation auszuprobieren und zu nutzen.

Welche Tipps würden Sie den Multiplikatorinnen und Multiplikatoren für die Durchführung eigener Blended-Learning-Fortbildungen an die Hand geben?

Ich denke, das Wichtigste ist, die unterschiedlichen Lernwege und -zeiten anzuerkennen. Das Potenzial des Blended-Learning-Formates liegt in der zeitlichen und örtlichen Flexibilität und der Gestaltung von individuellen Lernwegen und -prozessen und sollte nicht z. B. durch strenge Zeitvorgaben reguliert werden.

Außerdem ist es hilfreich, wenn die Tutorin bzw. der Tutor immer wieder zum Austausch anregt und selbst die Kommunikationswege, die die Plattform bietet, nutzt. Darüber hinaus sollte sie oder er immer ansprechbar sein und sich regelmäßig bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern melden, um zur weiteren Arbeit zu motivieren.

Darüber hinaus ist es sinnvoll und nützlich, sich selbst mit den technischen Aspekten der Lernplattform auseinanderzusetzen, einerseits um die Plattform ansprechend zu gestalten, andererseits um die Teilnehmerinnen und Teilnehmer unterstützen zu können.

Nicht zuletzt ist es zwingend notwendig, sich inhaltlich sehr gut auszukennen. Dies darf, vor dem Hintergrund, dass die Inhalte bereits gut didaktisch aufbereitet vorliegen, nicht unterschätzt werden, da die Lernenden kompetente Ansprech- und Diskussionspartner brauchen und einfordern.



Katja Winter hat an der Universität Duisburg-Essen Deutsch und Geschichte für das Lehramt in der Sekundarstufe I und II studiert. Seit 2012 ist sie wissenschaftliche Mitarbeiterin am Germanistischen Institut der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster, Abteilung Literatur- und Mediendidaktik, am Lehrstuhl von Frau Prof. Dr. Marion Bönnighausen. Ihre Schwerpunkte in Forschung und Lehre liegen in den Bereichen Textverstehen und Leseförderung in allen Schulformen und -stufen sowie heterogenen Lerngruppen. Neben der Mitwirkung in zwei Teilprojekten („Praxisprojekte in Kooperationschulen“ und „Videobasierte Lehrmodule“) im Rahmen der Qualitäts-offensive Lehrerbildung an der WWU Münster und ihren Lehrtätigkeiten in der ersten Phase der Lehrerbildung, auch im Rahmen des Praxissemesters, führt sie auch Fortbildungen im Rahmen der dritten Phase der Lehrerbildung durch.



Konzepte aus der Praxis **Kita** **Schule**

„Es war schön zu sehen, dass ich immer weniger gebraucht wurde“

Die Verbundkoordinatorin Antje Baumann zum Abschluss ihrer Tätigkeit in NRW im Gespräch mit Dr. Luna Beck (BiSS-Trägerkonsortium)

Was hat Sie an der Aufgabe gereizt, den Essener Verbund zum Übergang Kita-Grundschule zu koordinieren?

Bevor ich BiSS-Koordinatorin geworden bin, war ich abgeordnete Lehrerin mit dem Schwerpunkt Sprachdidaktik an der Bergischen Universität Wuppertal. Dort habe ich mich mit der Frage beschäftigt, welche sprachlichen Herausforderungen der Schulein-

tritt für ein- und mehrsprachige Kinder mit sich bringt und welche Unterstützungsangebote sie benötigen, um diese zu meistern. Den BiSS-Verbund zu koordinieren, gab mir die Chance, an diesem Thema, das mir am Herzen liegt, praxisbezogen weiterzuarbeiten.

Mit welchen Erwartungen und Hoffnungen sind Sie in die BiSS-Arbeit gestartet? Haben diese sich erfüllt?

Ein Schwerpunkt der Essener Verbundarbeit lag auf naturwissenschaftlich-technischem Lernen, z. B. mittels Experimentieren.



Dr. des. Antje Baumann ist Lehrerin für Deutsch, Englisch und Musik und koordinierte von August 2014 bis Juli 2018 den Essener BiSS-Verbund „Durchgängige Sprachbildung in alltäglichen und fachlichen Kontexten im Unterricht, im offenen Ganzttag sowie im Übergang Kita-Grundschule als Gesamtkonzept der Schuleingangsphase“, der aus vier Grundschulen und zwei Kitas bestand. Ihre Dissertation schrieb sie zum Thema „Singen mit Vorschulkindern als Hinführung zu literaten Strukturen des Deutschen: eine fachdidaktische Entwicklungsstudie“. Seit August 2018 arbeitet sie im Kommunalen Integrationszentrum Duisburg im Bereich interkulturelle Unterrichts- und Schulentwicklung.

Ich hatte die Hoffnung, die Sprachbildungsarbeit in den Kitas und Schulen des Verbunds unterstützen zu können, um zu einer gelingenden Bildungsbiografie der Kinder beizutragen. Diese Hoffnung hat sich insgesamt erfüllt, was ich aus ermutigenden Arbeitsergebnissen und Rückmeldungen von Kolleginnen ablese. Dies müsste im Einzelnen natürlich genauer untersucht werden.

Wie hat Ihr Verbund gearbeitet? Wie konnten Sie Ihre Ziele erreichen?

Meine Vorgängerin Gabriele Kado, die den Antrag auf Einrichtung unseres BiSS-Verbunds gestellt hat, hatte mit den Schul- und Kita-Leitungen verabredet, zwei Gremien zu etablieren: eine „BiSS-Steuergruppe“ auf Leitungsebene, die ein- bis zweimal im Halbjahr tagen sollte, und eine „BiSS-Praxisgruppe“ mit vierzehntäglichen Treffen. Da die Schul- und Kita-Leitungen den Kolleginnen der BiSS-Praxisgruppe viel Vertrauen geschenkt haben, konnten wir hier auch strategisch tätig sein und haben uns „smarte“ Halbjahresziele gesetzt und überprüft. Auch haben wir jeweils zum Halbjahr mit Hilfe einer Kartenabfrage reflektiert, was gut und was weniger gut gelaufen war und wo wir nachjustieren wollten. Ein Beispiel für dieses „Nachjustieren“ ist, dass wir ab dem dritten Jahr stärker arbeitsteilig verfahren sind. Die Anzahl der Treffen nahm dadurch ab, und diese dienten mehr als zuvor dem Erfahrungsaustausch und Materialaustausch.

Vor welchen Herausforderungen stand Ihr BiSS-Verbund?

Eine Herausforderung bestand darin, dass hier im Unterschied zu vielen anderen Verbänden der Antragstellung kein bestimmtes sprach- bzw. lese-didaktisches Konzept zugrunde lag, dessen Erprobung und Überarbeitung die Aufgabe unseres Verbunds gewesen wäre. Vielmehr lag es an uns, den sehr breiten Titel des Verbunds zu konkretisieren und erst einmal in eigene Anliegen zu übersetzen, die von allen mitgetragen wurden. D.h., manches musste zunächst ausprobiert und ggf. verworfen werden, bis wir richtig loslegen konnten.

Wie und ggf. mit wessen Unterstützung haben Sie die Herausforderungen meistern können?

Das Schöne an BiSS ist ja, dass man ein breites Netzwerk im Rücken hat und auf viele kompetente Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner zurückgreifen kann. Für die Verbundarbeit fand ich z. B. die BiSS-Jahrestagung in Weimar 2015 sehr hilfreich. Hier bekamen wir durch einen Vortrag von Alexandra Koch vom Duisburger BiSS-Verbund „Sprachbrille auf im Mathematikunterricht“ wichtige Anregungen für unsere eigene Verbundarbeit, z. B. zum Umfang der Diagnostik. Vor Ort ließen sich unsere daran anknüpfenden Fragen direkt mit Sofie Henschel vom IQB und mit dem BiSS-Landeskoordinator NRW, Wolfgang Paulssen, klären. Innerhalb von NRW habe ich auch sehr von der Anbindung von BiSS an die Landesweite Koordinierungsstelle Kommunale Integrationszentren NRW (LaKI) und den damit verbundenen Fortbildungsmöglichkeiten

und Kontakten profitiert. Die dort gewonnenen Impulse ließen sich sehr gut wieder in die BiSS-Arbeit vor Ort „ein-speisen“.

Was hat BiSS in den beteiligten Schulen und Kitas bewirkt? Welches sind aus Ihrer Sicht die schönsten Erfolge?

Bei unserem letzten Arbeitstreffen haben wir uns über das Thema „Was bleibt von BiSS?“ ausgetauscht. Dabei wurde die „Sprachbrille“ mehrfach genannt und gezeichnet. Dass die Kolleginnen ihre Arbeit durch diese „Sprachbrille“ betrachten, lässt sich an vielen kleinen Punkten ablesen, z. B. an Wortspeichern in den Klassenräumen, konsequenter Artikelmarkierung, Formulierungshilfen (etwa auf Arbeits-

blättern) und an den vielen Gelegenheiten, die die Kinder zum zusammenhängenden Sprechen erhalten. Ebenfalls genannt wurden die Materialkisten, die in den Kollegien/Teams zur Verfügung stehen, und der vertiefte Kontakt zwischen Kita und Schule. Auch in der Professionalisierung der BiSS-Kolleginnen selbst besteht eine Wirkung von BiSS, die den Schulen und Kitas dauerhaft zugutekommen kann. Sie können ihre Kolleginnen und Kollegen an ihren Erfahrungen teilhaben lassen und Anstöße für die weitere sprachbildende Arbeit geben. Es war ein schöner Erfolg zu sehen, dass ich als Koordinatorin immer weniger gebraucht wurde, da die Kolleginnen die Dinge zunehmend selbst in die Hand nahmen. Persönlich beglückend

waren besonders die Momente, in denen ich feststellen durfte, dass wirklich etwas bei den Kindern ankam und sie z. B. in ihren eigenen Äußerungen auf bereitgestellte sprachliche Hilfen zurückgriffen.

Was nehmen Sie persönlich aus Ihrer BiSS-Zeit mit?

Ich bin ausgesprochen gern BiSS-Koordinatorin gewesen und habe in dieser Zeit viel gelernt. Was ich mitnehme, sind Dankbarkeit für die Jahre guter Zusammenarbeit und Bewunderung für das Engagement meiner Kolleginnen in ihrer täglichen Arbeit „am Kind“.

Verbundsteckbrief

Der Essener Verbund „Durchgängige Sprachbildung in alltäglichen und fachlichen Kontexten im Unterricht, im offenen Ganztage sowie im Übergang Kita-Grundschule als Gesamtkonzept der Schuleingangsphase“ entwarf, erprobte und überarbeitete Lernangebote, mit deren Hilfe Kindern in der Kita und in der Schuleingangsphase der Weg zur Bildungssprache geebnet werden soll. Der Schwerpunkt der Verbundarbeit lag auf naturwissenschaftlich-technischem Lernen (besonders Werken und Experimentieren) einerseits und auf dem Einsatz von Bilderbüchern als Bindeglied zwischen Kita und Grundschule andererseits. Dokumentiert wurde die Arbeit in Form von Materialkisten für jeweils eine gemeinsam entwickelte sprachensible Unterrichtsreihe bzw. ein entsprechendes Lernangebot für die Kita.

Keine Angst vorm freien Sprechen.
Der Redekompass weist den Weg –
Schritt für Schritt.



Konzepte aus der Praxis **Schule**

Mein Redekompass

Formulierungshilfen für kleine und große Vorträge

Von Andrea Peter-Wehner und Anke Assig (BISS-Trägerkonsortium)

Ein Vortrag vor der Klasse steht an. In Deutsch, in Biologie, Musik – oder einem anderen Fach. Viele Schülerinnen und Schüler kennen die Aufregung, die damit verbunden ist: Das Herz klopft, manchmal zittern die Hände, und die Gedanken geraten durcheinander, bei der Vorstellung, nicht die richtigen Worte zu finden oder etwas Wichtiges zu vergessen. Das ist ganz normal. Doch je häufiger jemand einen kurzen Vortrag oder auch ein längeres Referat hält, umso geübter und damit sicherer wird sie oder er. Denn das ist die gute Nachricht: Freies Sprechen zu einem bestimmten Thema lässt sich üben – und zum Üben gibt es die passenden Hilfsmittel, die Lehrkräfte ihren Schülerinnen und Schülern an die Hand geben können. Eines dieser Hilfsmittel ist der „Redekompass“, den die sachsen-anhaltinische Verbundkoordinatorin Andrea Peter-Wehner 2017 gemeinsam mit Lehrkräften für Kinder ab der 4. Klasse entwickelt hat. Seither bewährt er sich erfolgreich an etlichen Schulen, nicht nur in Sachsen-Anhalt.



Andrea Peter-Wehner,
Verbundkoordinatorin, Landes-
institut für Schulqualität und
Lehrerbildung Sachsen-Anhalt

[Andrea.Peter-Wehner@
lisa.mb.sachsen-anhalt.de](mailto:Andrea.Peter-Wehner@lisa.mb.sachsen-anhalt.de)

Was ist der Redekompass?

Schaut man sich die Form an, dann müsste der Redekompass eigentlich „Redefächer“ heißen. Denn die 13 langformatigen (bei Bedarf laminierten) Blätter werden mit einer Buchbinderschraube zusammengehalten und lassen sich mit den Händen leicht auffächern. Und doch ist er ein echter Kompass, denn er „lotst“ die Lernenden Fächerblatt für Fächerblatt durch die Aufgabe „Halte einen Vortrag“. Das geht schon mit der Vorbereitung los. Zu welchem Thema möchte ich sprechen? Welche Fotos, Grafiken, Objekte möchte ich verwenden? Und welche technischen Geräte (Laptop, Beamer) oder Materialien (Kopien) benötige ich für den Vortrag?

Jeder Vortrag folgt einer weitestgehend festgelegten Dramaturgie: Einleitung, Hauptteil, Schluss. Die Einleitung soll die Zuhörerinnen und Zuhörer auf das Thema neugierig machen. Im Hauptteil wird das meiste Wissen strukturiert vermittelt – und zwar möglichst anschaulich und verständlich. Und am Ende steht eine knappe Zusammenfassung, vielleicht ein Ausblick auf weitere Aspekte des Themas. Es können Fragen gestellt werden und der Redner bzw. die Rednerin bedankt sich beim Publikum. Der Redekompass begleitet die Schülerinnen und Schüler durch die einzelnen Abschnitte, indem er zu folgenden Bereichen Formulierungshilfen anbietet:

- » Wie heißt das Thema des Vortrags?
- » Wie kann Interesse bei den Zuhörerinnen und Zuhörern geweckt werden?
- » Wie kann die Gliederung aufgebaut werden?
- » Wie können die Übergänge innerhalb des Vortrags gestaltet werden?
- » Mit welchen Beispielen können die Erklärungen untersetzt werden?
- » Welche Bilder, Grafiken, Fotos sollen gezeigt werden?
- » Wie können diese erklärt werden?
- » Was muss besonders im Vortrag hervorgehoben werden?
- » Wie wird der Vortrag kurz zusammengefasst?
- » Wie fordert man zum Fragen auf?
- » Wie bedankt man sich am Ende des Vortrags bei den Zuhörenden?

Für welches Fach eignet sich der Redekompass?

Der Redekompass kann in allen Fächern ab dem 4. Schuljahrgang eingesetzt werden, schließlich werden Kompetenzen im mündlichen Sprachgebrauch nicht nur im Deutschunterricht vermittelt.

Wie kann der Redekompass im Unterricht eingesetzt werden?

Der Redekompass soll die Schülerinnen und Schüler bei der sprachlichen Gestaltung von Vorträgen und Referaten, Beschreibungen von Bildern und Diagrammen, bei Interpretationen, beim Demonstrieren von Experimenten u. v. m. unterstützen. Er gibt mit der Reihenfolge seiner Fächerblätter eine mögliche Gliederung des Vortrags vor. Der Redekompass kann entweder einzelnen Schülerinnen und Schülern als Unterstützung dienen – oder aber von allen Lernenden einer Klasse genutzt werden.

Minicurriculum zum Redekompass

Im Rahmen der schulinternen Planung könnte gemeinsam ein Minicurriculum zum Redekompass erstellt werden, aus dem ersichtlich ist:

- » in welchem Fach und in welchem Schuljahrgang der Redekompass eingeführt wird,
- » welche Schwerpunkte des Redekompasses in welcher Klassenstufe thematisiert werden,
- » welche Anforderungen die Schülerinnen und Schüler erfüllen müssen,
- » wie sich die Anforderungen in den verschiedenen Klassenstufen unterscheiden,
- » welche Bewertungsformen und -kriterien genutzt werden.

Muss jede Schülerin /jeder Schüler einen Redekompass haben?

Nein, manche Kinder arbeiten ohne Redekompass, da deren Wortschatz schon sehr gut ausgeprägt ist. Noch nicht so sprachgeübte Lernende benötigen vielleicht den Redekompass etwas länger. Um diesen Schülerinnen und Schülern einen auf ihre individuellen Schwächen gestalteten Redekompass anzubieten, könnten anfangs die Fächerblätter mit den Sprachübungsschwerpunkten mit einer Büroklammer markiert werden.

Der Redekompass kann auch als Freiarbeitsmaterial durch die Schülerinnen und Schüler genutzt werden. Auf jeden Fall sollte der Redekompass im Rahmen des Methodenunterrichts in den weiterführenden Schulen vorgestellt werden, um dieses Unterstützungsinstrument allen Lernenden anzubieten.

Gibt es den Redekompass auch in anderen Sprachen?

Den Redekompass gibt es auch in englischer Sprache. Seine Redemittel sind ab dem Schuljahrgang 4 auszugsweise nutzbar. Es bietet sich an, dass Schülerinnen und Schüler den Redekompass auch in weiteren Fremdsprachen selbst verfassen und nutzen.

Woher bekommt man den Redekompass, und wie kann man ihn einsetzen?

Der „Redekompass“ ist als Kurzversion sowie in einer ausführlichen Fassung auf dem Bildungsserver des Bundeslandes Sachsen-Anhalt auf Deutsch und auf Englisch zum Herunterladen verfügbar. Zur ausführlichen Fassung gehören auch ein Minicurriculum und ein Unterrichtsbeispiel für den Mathematikunterricht mit Kopiervorlagen. Nach dem Ausdrucken der Seiten des PDF-Dokumentes können diese laminiert und mit einer Rundkopfklemme verbunden werden. <https://www.bildung-lsa.de/biss>



Jeder ist mal mit einem Vortrag vor der Klasse dran. Wie man seine Rede strukturiert, erarbeiten sich diese Kinder gemeinsam, und zwar mit dem Redekompass.



Neues aus dem Trägerkonsortium **Schule**

„Lesen und schreiben Schulkinder immer schlechter?“ Der Faktencheck

Bildungsstudien wie jüngst der Nationale Bildungsbericht lösen immer wieder Diskussionen darüber aus, ob Kinder und Jugendliche hierzulande immer schlechter lesen und schreiben können. Aber stimmt das überhaupt? Und haben der Migrationshintergrund und die soziale Herkunft tatsächlich einen so großen Einfluss auf die Lese- und Schreibleistungen, wie oft behauptet wird? Dr. Simone Jambor-Fahlen vom Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache der Universität zu Köln ordnet die Ergebnisse der Studien in einem „Faktencheck“ ein und erklärt: „Die Leseleistungen bleiben konstant. PISA konnte sogar zeigen, dass sich die Leseleistungen im Laufe der Zeit verbessern. Trotzdem müssen wir zur Kenntnis nehmen, dass Migration ein einflussreicher Faktor ist. Kinder mit Einwanderungsgeschichte fallen in ihren Leseleistungen hinter Kinder ohne Migrationshintergrund zurück.“ Die Forscherin betont aber auch: „Wenn wir Leistungen in der Zielsprache Deutsch miteinander vergleichen, dann ist das eine sehr monolinguale Perspektive auf eine mehrsprachige Welt.“

Der komplette „Faktencheck“ klärt über häufig gestellte Fragen auf und informiert über wissenschaftlich fundierte Leseförderung. Er steht hier zum Download zur Verfügung: www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/de/aktuelles/meldung/2018/faktencheck-wie-gut-oder-schlecht-koennen-schueler-in-deutschland-lesen-und-schreiben/

Band 2 der BiSS-Herausgeberreihe erschienen

Von Anke Assig (BiSS-Trägerkonsortium)

Der zweite von insgesamt sechs geplanten BiSS-Herausgeberbänden ist im Frühjahr 2018 erschienen. „Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung umsetzen und überprüfen“ heißt das Werk, das von Cora Titz, Susanne Weber, Anna Ropeter, Sabrina Geyer und Marcus Hasselhorn herausgegeben wurde.

„Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung umsetzen und überprüfen“ behandelt Qualitätsstandards, die bei der Umsetzung von Konzepten zu beachten sind. Wie kann überprüft werden, ob ein Konzept zur Förderung von Sprache oder Lesen angestrebte Ziele erreicht? Formen der externen Überprüfung (Evaluation) von Konzepten werden ebenso veranschaulicht wie Möglichkeiten der Selbstevaluation. Beschrieben werden die formative Evaluation, die der schrittweisen Optimierung des Förderkonzeptes und seiner Umsetzung dient, und die summative Evaluation, die darauf abzielt, Aussagen über die prinzipielle Effektivität des umgesetzten Förderkonzeptes zu treffen. Aspekte der Konzeptumsetzung und -überprüfung werden zunächst auf einer theoretischen Ebene erörtert. Drei Beispiele zeigen dann die Umsetzung und Überprüfung von Konzepten zur Sprach- und Schriftsprachförderung jeweils ganz konkret für den Elementar-, Primar- und Sekundarbereich.

Der erste Band der Reihe erschien im November 2017 unter dem Titel „Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung entwickeln“. Er behandelt in vier Abschnitten alle Aspekte, die bei der Konzeptentwicklung berücksichtigt werden müssen. Der erste Abschnitt informiert über die theoretischen Grundlagen von Konzepten und fragt nach den Rahmenbedingungen, unter denen das Konzept funktionieren soll. Im zweiten Abschnitt geht es dann um die Diagnostik: Welche Art von Verfahren ist für welche Ziele angemessen? Wie kann der aktuelle Stand und wie können Veränderungen von Kompetenzen erfasst werden? Im dritten Abschnitt präsentieren die Autorinnen und Autoren Erkenntnisse zur sprachlichen Bildung, Sprachförderung und zur Förderung der Schriftsprache im Elementar- und im Schulbereich. Der abschließende Teil widmet sich der Qualifikation und Weiterbildung von Fachkräften: Welche Kompetenzen müssen erworben werden und wie müssen Fortbildungen aufgebaut sein,

damit Konzepte der Sprach- und Schriftsprachförderung von den Fachkräften nachhaltig umgesetzt werden können?

Beide Bände enthalten einerseits bildungsetapenübergreifende Kapitel und andererseits spezifische Kapitel für den Elementar-, den Primar- und den Sekundarbereich. Sie wenden sich an 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.

In den kommenden Monaten erscheinen die Herausgeberbände drei bis sechs mit folgenden Themen:

- » Konzepte der Sprach- und Schriftsprachförderung: Praxiserfahrungen (Band 3)
- » Sprach- und Schriftsprachförderung wirksam gestalten: Innovative Konzepte und Forschungsimpulse (Band 4)
- » Evaluationsprojekte (Band 5)
- » Multiplikation und Transfer (Band 6)

In den sechs Bänden werden Grundlagen der Konzeptentwicklung, -umsetzung und -überprüfung dargestellt. Die jeweiligen Autorinnen und Autoren thematisieren Ergebnisse aus den Begleitforschungen und der Arbeit der Verbünde. Ebenso gehen sie auf Aspekte der Multiplikation und des Transfers ein.

Leseproben der bereits erschienenen Bände auf der BiSS-Webseite finden Sie im Bereich „Publikationen“. Alle Bände sind über den Buchhandel erhältlich. BiSS-Verbund- und Landeskoordinatorinnen und -koordinatoren erhalten jeweils ein Exemplar.





Evaluation Schule

EILe mit Weile...

Welche Leseförderkonzepte wirken? Das Evaluationsteam EILe hat diese Frage in drei Bundesländern an den Schulen untersucht.

Von Anke Assig (BiSS-Trägerkonsortium)

Bildungsforschung ist nichts für Rennfahrertypen. Sie erfordert einiges an Zeit. Und man braucht mitunter eine gehörige Portion Gleichmut – z. B., wenn die grasenden Kühe neben der Autobahn schneller vorankommen, als das Forscherteam im Stau. Diese Erfahrung hat Dr. Anke Schmitz in den vergangenen fast drei Jahren mehrmals gemacht. Sie und ihre Kolleginnen und Kollegen vom Evaluationsteam EILe (Evaluation der Implementation von Konzepten zur Leseförderung in der Sekundarstufe I) haben seit Beginn des Projektes Anfang 2016 Tausende Kilometer per Auto oder Zug zurückgelegt. Diese Wege brauchte es, um 25 Sekundarschulen in Nordrhein-Westfalen, Bayern und Schleswig-Holstein mehrmals zu besuchen. Mal ging es flott voran und mal nicht. Die Aufgabe: Daten zum Thema Leseförderung sammeln und auswerten. Und Daten sammeln, das bedeutet in erster Linie: Lehrerinnen und Lehrer sowie Schülerinnen und Schüler im Unterricht beobachten und sie befragen. Und zwar Hunderte. Das EILe-Team, das sind zwei Professoren und vier wissenschaftliche Mitarbeiterinnen der Universitäten Münster und Köln.

„Wir wollten herausfinden, wie in den BiSS-Schulen im Vergleich mit anderen Schulen außerhalb der BiSS-Initiative Leseförderkonzepte in den Schulen und im Unterricht implementiert werden, d. h. umgesetzt und angewendet werden. Beispielsweise wie die BiSS-Tools zur Leseförderung genutzt werden, wie der konkrete Unterricht verläuft und welche Einstellungen die Lehrkräfte besitzen“, erläutert Dr. Anke Schmitz.

Kindern und Heranwachsenden das Lesen beizubringen funktioniert in Deutschland nicht überall gleich gut. Woran das liegt und wie es besser gehen könnte, untersuchen Forscherinnen und Forscher in BiSS.

Das Thema sei von besonderer Bedeutung, denn das, „was die Forschung zum strategischen Lesen erarbeitet, findet nur bedingt einen Weg in den Unterricht“, weiß Dr. Anke Schmitz. Diese Lücke will das EILe-Team schließen helfen, indem es nach den „Stellschrauben“ sucht, mit denen sich die Lücke zwischen Forschung und Praxis schließen lässt.

Forschung in Teamarbeit zwischen Münster und Köln

Wie so häufig arbeiten in den BiSS-Projekten Forscherinnen und Forscher verschiedener Hochschulen und Fachrichtungen zusammen. Nachdem sich das EILe-Team vor fast drei Jahren auf einen Projektplan verständigt hatte, konnte es die Arbeitspakete schnell untereinander aufteilen. Die Kölner Kollegen haben sich insbesondere die Qualität der Tools (zum Beispiel die „Lesen macht stark“-Lesemappe in Schleswig-Holstein oder der „Oberfränkische Textknacker“ in Bayern) und die unterrichtliche Umsetzung der Leseförderung vorgenommen. Das Münsteraner Team hingegen untersuchte, wie die Lehrkräfte das Thema Leseförderung beurteilen und wie motiviert sie es im Unterrichtsalltag „leben“. Außerdem schauten sie sich an, inwieweit die Schülerinnen und Schüler über einen längeren Zeitraum hinweg ihre Lesekompetenzen ausbauen konnten.

Wie sehen sie nun aber aus, die ganz konkreten Forschungsaktivitäten in den Schulen? Wie schaffen es wenige Personen, rund 900 Schüler und fast 250 Lehrkräfte an 25 Schulen zu befragen? Dr. Anke Schmitz: „Das Kölner Team hat in den Schulen Unterrichtsbeobachtungen durchgeführt, bei denen immer zwei Personen hinten im Unterricht der Fächer Deutsch, Biologie und Mathematik gesessen haben. Die Beobachtungen haben wir mit Audiogeräten bzw. Mikrofonen aufgezeichnet, welche die Lehrkräfte am Körper getragen haben. Die Audioaufnahmen waren notwendig, damit die Beobachterinnen ihre freien Notizen (aufgenommen mit einem elektronischen Stift) im Anschluss an die Unterrichtsstunden systematisch in ihre Beobachtungsbögen übertragen konnten. Als Materialien haben wir Audioaufnahmegeräte, Mikrofone, Tablet-PCs, Blöcke und Beobachtungsbögen dabei gehabt. Außerdem Ordner und Fragebögen, da wir die Schülerinnen und Schüler sowie Lehrkräfte nach dem Unterricht zur Leseförderung in den oben genannten Fächern befragt haben.“

Mikrofone, Tablet-PCs und Personen stets zur rechten Zeit an die verschiedenen Orte zu transportieren – immerhin liegen Oberfranken und Kiel nicht gerade nebeneinander – war eine ganz eigene logistische Herausforderung, gibt die promovierte Bildungswissenschaftlerin zu. Die Schulen, die sie besucht haben, liegen zum Teil in sehr ländlichen Regionen. Da stellt sich bei der Reiseplanung dann die Frage: Fährt die Bahn in den Ort, oder brauchen wir grundsätzlich oder nur für die letzten Kilometer einen Mietwagen? Doch die „Forschungsreisen“ quer durch Deutschland hatten ihr Gutes: „Wir sind in Regionen gekommen, die hätten wir sonst nie gesehen. Dort haben wir wunderschöne Natur und sehr herzliche Leute kennengelernt. Und wir haben gesehen, wie groß die sozialen Unterschiede sind, das macht sich auch an den Schulen bemerkbar“, so Dr. Anke Schmitz.

LeseFreude kann man messen

Das EILe-Team hat zu den verschiedenen Fragestellungen zahlreiche Variablen für die Datenerhebungen genutzt und dann zu Kennzahlen verrechnet. Sie wollten u. a. wissen, wie flüssig die Kinder lesen („LeseFlüssigkeit“) und ob sie das Gelesene verstehen („Leseverständnis“). Was Laien wundern dürfte: Sogar „LeseFreude“ lässt sich messen. Aber wie?

„Wir haben Fragebögen und standardisierte Testinstrumente eingesetzt. Letztere wurden genutzt, um beispielsweise die LeseFlüssigkeit und das Leseverständnis sowie das LeseStrategiewissen im Klassenverbund zu messen. Mit Fragebögen haben wir die Schülerinnen und Schüler befragt, welche Erstsprachen sie sprechen. Wir wollten auch wissen, ob in ihrem Elternhaus Bücher eine Rolle spielen, und auch, wie gerne und wie häufig sie lesen. Aus den Antworten können wir Rückschlüsse auf die LeseFreude ziehen. Die LeseFreude haben wir mit verschiedenen Items (Aussagen) und dem Grad der Zustimmung gemessen. Beispielsweise haben wir die Kinder gefragt, ob sie Lesen als ihr Hobby bezeichnen würden und wie stark sie dieser Aussagen zustimmen“, erläutert Dr. Anke Schmitz das methodische Vorgehen.

Die ersten Auswertungen haben ergeben, dass die Kinder in Bayern, NRW und Schleswig-Holstein etwa gleich gern lesen. Allerdings nahm die LeseFreude der Kinder während des Untersuchungszeitraumes ab. „Das ist normal, wenn die Kinder älter werden und in die Pubertät kommen“, erklärt Dr. Anke Schmitz. Und doch gibt es Grund zur Freude. Denn: In den Schulen, die mit BiSS-Materialien zur Leseförderung arbeiten bzw. deren Lehrkräfte an BiSS-Fortbildungen teilgenommen hatten, nahm die LeseFreude nicht so stark ab wie in den anderen Schulen.

Allerdings lässt sich nicht pauschal sagen, dass die den Lehrerinnen und Lehrern von BiSS bereitgestellten Tools und Fortbildungen geholfen haben, ihren Unterricht in punkto Lesekompetenzförderung zu verändern. „In manchen Schulen haben wir Veränderungen wahrgenommen, in anderen wiederum nicht. Eins lässt sich aber schon sagen, dass die unterrichtliche Leseförderung in den BiSS-Schulen tendenziell zielgerichteter erfolgte als in den Kontrollschulen.“ Wie gut Leseförderung in der Sekundarstufe 1 gelingt, das hängt laut vorläufigen Ergebnissen von vielen verschiedenen Faktoren ab. Nicht immer ist klar, wie diese zusammenwirken.

Immerhin zeichnet sich ab, dass es eine entscheidende Rolle spielt, ob die Lehrkräfte (unabhängig vom Fach) dem Thema Leseförderung gegenüber aufgeschlossen sind und wie sie sich demgemäß auf den Unterricht vorbereiten. Und: Werden sie dabei von der Schulleitung und dem Kollegium unterstützt? Wollen und Können sollten zusammenkommen, heißt das wohl kurz gefasst.

Was bedeuten die Erkenntnisse für die Praxis?

Noch bis Ende 2018 ist das EILe-Team mit Fragebögen und Aufnahmetechnik in Schulen unterwegs. Die Datenmengen sinnvoll zusammenzuführen und abschließend auszuwerten wird noch einige Zeit in Anspruch nehmen. Dr. Anke Schmitz und ihre Kolleginnen und Kollegen können aber jetzt schon sagen, was nötig ist, um Leseförderkonzepte im Schulalltag verlässlich zu verankern. Dazu sind Beteiligte auf verschiedenen Ebenen gefragt.

Die Lehrkräfte: Sie sollten die zur Verfügung gestellten Materialien im Regelunterricht regelmäßiger und intensiver nutzen und sich in dieser Thematik fortbilden.

Die Schule: Schulen profitieren, wenn sie stärker kooperieren, und zwar innerhalb der Schule und mit anderen Schulen. Wenn Kolleginnen Kollegen und andersherum unterstützen (z. B. durch Hospitationen), dann erleichtert das den fächerübergrei-

fenden Transfer von Förderprinzipien deutlich. Und auch die Schulleitung ist gefragt: Wertschätzt sie das Engagement der Lehrkräfte? Stellt sie passende Materialien bereit, und ermöglicht sie Fortbildungen? Letztlich wirkt Sprach- und Leseförderung dann am besten, wenn sie verbindlich im Programm der Schule festgeschrieben und mit den passenden (wissenschaftlich fundierten) Konzepten verfolgt wird.

Verbünde/Bildungsadministration: Eine Unterstützung durch Multiplikationskonzepte und die Bereitstellung finanzieller (für Materialien) und vor allem zeitlicher Ressourcen (für Fortbildungen und Konzeptentwicklung) scheinen sich positiv auf die Implementation auszuwirken.

Leicht erscheint das nicht. Und doch dürfte es machbar sein. Wenn alle Akteure zusammenarbeiten. Wenn Geld bereitgestellt wird. Und Zeit. Wenn, mit anderen Worten, an den Stellschrauben nicht nur ein klein wenig gedreht wird, sondern wenn diese ein aufeinander eingestelltes Räderwerk in Bewegung setzen. Dann kommt Sprach- und Leseförderung messbar in Gang. Das könnte eine ganze Weile dauern. Muss es aber nicht.



Evaluation Kita

Beispielhaft: Filme zur sprachlichen Bildung im Kita-Alltag

Münchner Forschungsteam trägt Good-Practice-Beispiele zusammen

Von Sina Fischer und Dr. Claudia Wirts (beide Staatsinstitut für Frühpädagogik) und Anke Assig (BiSS-Trägerkonsortium)

Dass Sprache als Schlüssel zu Bildungsprozessen wichtig ist, ist allgemein bekannt. Nur, wie kann ich die sprachliche Entwicklung „meiner“ Kita-Kinder fördern? Wie machen das eigentlich Kolleginnen und Kollegen? Insgesamt sieben kurze Filme zum Thema „Sprachliche Bildung im Kita-Alltag umsetzen“ zeigen anschaulich und praxisnah, welche Möglichkeiten sich dazu bieten: Beispielsweise beim gemeinsamen Essen, beim Spielen im Garten oder beim Betrachten von Bilderbüchern.

Entstanden sind die Filme im Rahmen des Evaluationsprojektes BiSS-E1 „Alltagsintegrierte Sprachbildung und -diagnostik in Kitas“ nach einem Konzept von Sina Fischer und Dr. Claudia Wirts des Staatsinstituts für Frühpädagogik (IFP). Dem Team um die beiden Pädagoginnen war es wichtig, dass die Ergebnisse der Forschung den Praktikerinnen und Praktikern in den Kitas so schnell und anschaulich wie möglich zu Gute kommen: „Das war von Anfang an so geplant. Unsere Forschung macht nur Sinn, wenn sie auch im Kita-Alltag angewendet werden kann. Die Zusammenarbeit mit den Beteiligten in den Kitas hat wunderbar geklappt. Mit den Filmen wollen wir erreichen, dass möglichst viele Fachkräfte und Kinder davon profitieren“, sagt Dr. Claudia Wirts.



Sina Fischer und Dr. Claudia Wirts sind wissenschaftliche Mitarbeiterinnen im Staatsinstitut für Frühpädagogik in München und gehören zum Team des BiSS-Evaluationsprojekts „Alltagsintegrierte Sprachbildung und -diagnostik in Kitas: Formative Prozess-evaluation der Bund-Länder-Initiative Bildung durch Sprache und Schrift (BiSS-E)“.

Sina Fischer
sina.fischer@ifp.bayern.de

Dr. Claudia Wirts
claudia.wirts@ifp.bayern.de

Filme auf www.fachlich-fit.de

Die DVD „Sprachliche Bildung im Kita-Alltag umsetzen“ ist in kleiner Auflage erschienen. Der Großteil der DVDs geht an Beteiligte des BiSS-Projektes mit Multiplikatorenfunktion und die an den BiSS-E-Projekten beteiligten Einrichtungen.

Voraussichtlich ab Herbst 2018 werden die Filme auf der Qualifizierungsplattform „Fachlich Fit“ online verfügbar sein unter www.ifp.bayern.de oder www.fachlich-fit.de

Szenen aus dem Kita-Alltag und Praxistipps

Die einzelnen Filmsequenzen stehen für sich und behandeln jeweils ein Thema, sodass sie passgenau in der Aus-, Fort- und Weiterbildung eingesetzt werden können. Gleichzeitig kann der ganze Film aber auch als Lehrfilm gezeigt werden, um einen umfassenden Einblick in alltagsintegrierte Sprachbildung zu erhalten. Neben Szenen aus dem Kita-Alltag sind auch Reflexionen der mitwirkenden Fachkräfte sowie begleitende Kommentare von Wissenschaftlerinnen des Staatsinstituts für Frühpädagogik zu finden. So werden die verschiedenen Themenbereiche aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet. Das Begleitheft liefert Informationen rund um die jeweiligen Themen, Impuls- und Reflexionsfragen sowie Tipps zur Gestaltung der eigenen Praxis.

Wir stellen hier kurz vor, womit sich drei der sieben Filme befassen:

Film 1: Bilderbücher dialogisch betrachten

Die dialogische Bilderbuchbetrachtung ist insbesondere dann unterstützend für die Sprachentwicklung, wenn die Kinder möglichst häufig zum Sprechen kommen. Dies kann z. B. erreicht werden, indem die Kinder dazu angeregt werden, die Geschichte selbst zu erzählen („Was passiert hier gerade?“), Vermutungen anzustellen („Warum könnte der Bär traurig sein?“) oder indem die Kinder motiviert werden, ihre eigenen Themen und Erfahrungen einzubringen. Diesen sollte die Fachkraft folgen, also wahrnehmen, was die Kinder gerade besonders interessiert, und darauf eingehen („Du bist auch schon mal geritten? Erzähl doch mal!“). Um Kinder zum Sprechen anzuregen, spielen offene Fragen eine wichtige Rolle. Offene Fragen sind Fragen, die eine längere Antwort erfordern („Was macht der Bär da wohl?“ statt „Schaukelt der Bär?“). Kindern mit noch geringen sprachlichen Kompetenzen können geschlossene Fragen jedoch helfen, sich überhaupt auszudrücken.

Lesen und selbst sprechen lassen, das ist das Prinzip des dialogischen Lesens. Erzieher Oliver Zierdt aus Cottbus praktiziert es aus Überzeugung.



Film 2: Essenssituationen sprachanregend gestalten

Essenssituationen eignen sich deshalb besonders gut als sprachanregende Situationen, weil dann Zeit für Gespräche ist. In einer guten Essensatmosphäre haben die Kinder die Gelegenheit, Themen anzusprechen, für die sie sich gerade interessieren oder die sie bewegen. Da meist mehrmals täglich Essenssituationen in der Kita stattfinden, sollten diese Gelegenheiten für sprachliche Bildung unbedingt genutzt werden.



Bei den Mahlzeiten mit Erzieherin Hanna Lokshyna aus München ist Sprechen ausdrücklich erwünscht! Es muss ja nicht unbedingt mit vollem Mund sein.

Film 3: Mehrsprachigkeit unterstützen

Der Anteil an Familien mit Migrationshintergrund hat sich in den letzten Jahren deutlich erhöht. Fast 50 Prozent der Kinder bringen eine oder mehrere andere Sprachen mit in die Kitas und kommen teilweise erstmals hier mit der deutschen Sprache in Kontakt. Wichtig im Umgang mit dieser Situation ist in erster Linie die gegenseitige Wertschätzung. Für alle Kinder ist es hilfreich, die Vielfalt an Sprachen kennenzulernen und mit neuen Sprachen in Kontakt zu kommen. Die Kinder mit noch geringen sprachlichen Kompetenzen im Deutschen können sich in mehrsprachigen Aktivitäten als sprachlich kompetent erleben. Dies lässt sich in immer wiederkehrenden Situationen, wie beim Essen oder im Morgenkreis, aber auch im Alltag, beispielsweise durch den Einsatz von mehrsprachigen Bilderbüchern (z. B. als App oder als Audioaufnahme von den Eltern gelesen) gut umsetzen.



Wie heißen die Zahlen auf Englisch, Kroatisch oder Dänisch? Kinder aus anderen Nationen lernen Deutsch in der Kita – und bringen Wörter ihrer Heimatsprache in den Kita-Alltag mit.



Gastbeitrag **Schule**

Schulische Defizite: So geht Leseförderung

Im internationalen Vergleich bleibt Deutschland bei Lesetests zurück, auch in den Bundesländern sind die Leistungen stark unterschiedlich. Dabei gibt es viele Förderprogramme. Aber nicht alle sind wirksam. [Von Prof. Dr. Andreas Gold](#)

Die Ergebnisse der internationalen Vergleichsstudien wie IGLU oder PISA lösen kaum noch Erregungszustände aus. Allenfalls die Ergebnisse der nationalen Vergleichsstudien des Berliner Instituts für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) bringen Leben in die Debatte. Ländervergleiche sind das Salz in der defizitären Buchstabensuppe. Warum lesen die Kinder in Bremen und Berlin so schlecht? Wieso hat sich Schleswig-Holstein so deutlich verbessert? Was ist eigentlich mit Baden-Württemberg los? Überinterpretieren sollte man aber diese Unterschiede nicht, weil die Bildungserträge auch von Rahmenbedingungen abhängen, die mit bildungspolitischen Entscheidungen und mit dem Unterricht selbst gar nichts zu tun haben. In nahezu allen Bundesländern sind es jedenfalls zu viele Viertklässler, die noch nicht einmal die Minimalanforderungen erfüllen, und erschreckend viele, die am Regelstandard scheitern.

Für die schwachen Leseleistungen der Grundschüler werden eine zunehmende Heterogenität der Schülerschaft durch Inklusion und Zuwanderung oder die umstrittene Lese- und Schreibmethode „Lesen durch Schreiben“ verantwortlich



Prof. Dr. Andreas Gold lehrt
Pädagogische Psychologie an
der Johann-Wolfgang-Goethe-
Universität Frankfurt am Main.

gemacht. Auch auf die steigende Anzahl von Quereinsteigern unter den Lehrkräften, denen eine grundständige pädagogische Ausbildung fehlt, wird verwiesen. Vor allem der erstgenannte Aspekt ist nicht ganz von der Hand zu weisen, weil im Umgang mit zunehmend heterogenen Lernvoraussetzungen zweifellos eine der größten und stetig größer werdenden Herausforderungen der pädagogischen Arbeit besteht. Aber am eigentlichen Kern des Leseproblems gehen diese Ursachenzuschreibungen vorbei.

Denn weder die Flüchtlings- noch die Inklusionskinder haben in nennenswertem Maße dazu beigetragen, dass so viele Zehnjährige Mindest- und Regelstandards im Lesen nicht erreichen. Nicht durch ihre schwachen Leseleistungen und auch nicht durch ihre bloße Anwesenheit. Sie sind in die Bildungsmonitorings der vergangenen Jahre schlicht noch gar nicht „eingepreist“. Auch ist die Anzahl der Quereinsteiger unter den Lehrern der getesteten Kinder derzeit noch verschwindend gering. Und weil niemand zu sagen vermag, in welchem Ausmaß und wie konsequent die Methode „Lesen durch Schreiben“ in deutschen Klassenzimmern überhaupt zur Anwendung gekommen ist, lassen sich auch die nachteiligen Folgen kaum abschätzen, die damit verbunden sein könnten. Ohnehin wären sie eher im Hinblick auf die Rechtschreib- als für die Lesekompetenzen zu erwarten.

Zu wenig Leseunterricht

Was wir aber wissen, ist rasch gesagt: dass für den Leseunterricht an deutschen Grundschulen oftmals zu wenig Zeit aufgewendet wird, dass die individuelle Leseförderung häufig zu wenig evidenzbasiert erfolgt und dass es vielerorts an einem fächer- und schulübergreifenden Lesecurriculum mangelt. Leseforscher weisen darauf hin, dass es in anderen europäischen Ländern erheblich mehr expliziten Leseunterricht gibt als in Deutschland und dass im Hinblick auf das gesamte Unterrichtsvolumen der relative Anteil des Leseunterrichts hierzulande geringer ist als anderswo. Bekannt ist auch, dass es noch in der 4. Jahrgangsstufe einen erheblichen Anteil von Kindern gibt, die noch nicht flüssig lesen können und die deshalb individuell und systematisch gefördert werden müssten – allerdings mit nachweislich wirksamen Verfahren. Auch kommt die Förderung von Lesestrategien zu kurz. Und bekannt ist darüber hinaus, dass eine umfassende schulische Leseförderung das Überschreiten von Fächergrenzen und von Schulformen erforderlich macht. Sonst fallen am Ende die leseschwachen Kinder einer Verantwortungsdiffusion zwischen den Schulen der Primarstufe und den Schulen der Sekundarstufe zum Opfer. Nach dem Motto: „Lesen gelernt habt ihr ja in der Grundschule. Nun wird gelesen, um zu lernen.“ Ein Lesecurriculum, das seinen Namen verdient, gibt es in der Sekundarstufe nicht mehr. Haben sich die leseschwachen Grundschüler etwa in Luft aufgelöst?

In den ersten Grundschuljahren geht es beim Lesenlernen um das Erlernen des alphabetischen Prinzips, um den Aufbau eines Wortschatzes und um die Vervollkommnung des flüssigen Lesens auf der Wort- und Satzebene. Langsam entwickelt sich dabei das Leseverständnis auf der Textebene. Zwangsläufig wird es in den meisten Klassen Kinder geben, die mehr Zeit und umfangreichere Hilfestellungen als andere dafür benötigen. Ebenso gibt es Kinder, denen es nicht schnell genug vorangeht. Nicht selten verbergen die Leseschwachen ihre Defizite, indem sie beim Wortlesen raten, Textinhalte aus dem Zusammenhang erschließen und Lesesituationen geschickt aus dem Wege gehen. Weil sprachliche Defizite ein gewichtiges Hemmnis beim Erwerb schriftsprachlicher Kompetenzen darstellen, ist hier ein frühpräventiver – idealerweise vorschulischer, wo notwendig aber auch schulbegleitender – Ansatzpunkt vorhanden. Denn wo sprachliche Fähigkeiten in der Unterrichtssprache nicht ausreichend vorhanden sind, kann das Lesenlernen in der Grundschule kaum gelingen.



Vielfach empfohlen und bundesweit im Einsatz: Die BiSS-Broschüre „Gemeinsam fit im Lesen. Lautlese-Tandems im Schulunterricht“.

Wenn in der 4. Jahrgangsstufe altersgemäße Texte nicht verstanden werden, muss man nach den Ursachen fragen. Meist tun sich die schwachen Leser auch beim lauten Vorlesen schwer, lesen stockend, fehlerhaft und mit einer niedrigen Lesegeschwindigkeit. Indizien dafür, dass die Automatisierung der basalen Leseprozesse, also das Decodieren von Texten, nicht vollständig gelungen ist und zudem der erworbene Sichtwortschatz zu gering, um eine Wortgestalt direkt zu erkennen. Zu viele Wörter müssen dann weiterhin auf dem lautsprachlichen Umweg durch die Anwendung der Buchstaben-Laut-Zuordnungsregeln erlesen werden. Hier haben sich vor allem Leseflüssigkeitstrainings als wirksam erwiesen, die auf den Prinzipien des wiederholten und begleiteten Lautlesens beruhen. Anders als das oftmals im Unterricht vorherrschende laute Reihum-Lesen und anders als das stille Lesen beinhalten sie die notwendigen Korrekturroutinen, damit aus (hörbaren) Fehlern gelernt werden kann. Die BISS-Handreichungen zur Durchgängigen Leseförderung bzw. zu den Lautleseverfahren bieten hierfür erfolgreiche Beispiele.*

* Im Originalartikel hatte Andreas Gold von „Handreichungen des Kölner Mercator-Instituts für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache“ gesprochen. Gemeint sind aber die BISS-Publikationen, wie sich auf Nachfrage herausstellte. Das Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache ist neben dem IQB Berlin und dem DIPF in Frankfurt/Main eine der wissenschaftlichen Trägerorganisationen des Forschungs- und Entwicklungsprojektes BISS – Bildung durch Sprache und Schrift.

Erst wenn flüssig gelesen wird, ist es sinnvoll, Wissen über Lesestrategien zur Verbesserung des Textverstehens zu vermitteln. Solche Lesestrategien sind etwa Organisationsstrategien wie „Wichtiges unterstreichen“ oder „Wichtiges zusammenfassen“. Sie helfen, Textaussagen auf das Wesentliche zu reduzieren. Notwendig sind aber auch Elaborationsstrategien, die über einen Text hinausgehen, wie Schlussfolgerungen ziehen, Verknüpfungen herstellen oder Anwendungsbeispiele finden. Indem solche Vorgehensweisen das eigene Vorwissen aktivieren, machen sie es überhaupt erst möglich, beim Lesen die neuen Informationen mit dem bereits Vertrauten zu verbinden. Hier haben sich Strategietrainings bewährt, die direkt und explizit solches Lesestrategiewissen vermitteln und zudem ausgedehnte Übungsphasen zum Einüben sowie zum selbstständigen Auswählen und flexiblen Einsetzen der Lesestrategien beinhalten. Weil in nahezu allen Fächern gelesen wird, ist es sinnvoll, die Vermittlung von Lesestrategien nicht allein den Lehrern des Deutschunterrichts zu überantworten. Schließlich spielt das Verstehen von Sachtexten in den meisten Unterrichtsfächern eine wichtige Rolle. Übrigens auch in den Aufgabensammlungen der Bildungsstandards, auf die sich die oben genannten Vergleichsstudien beziehen.

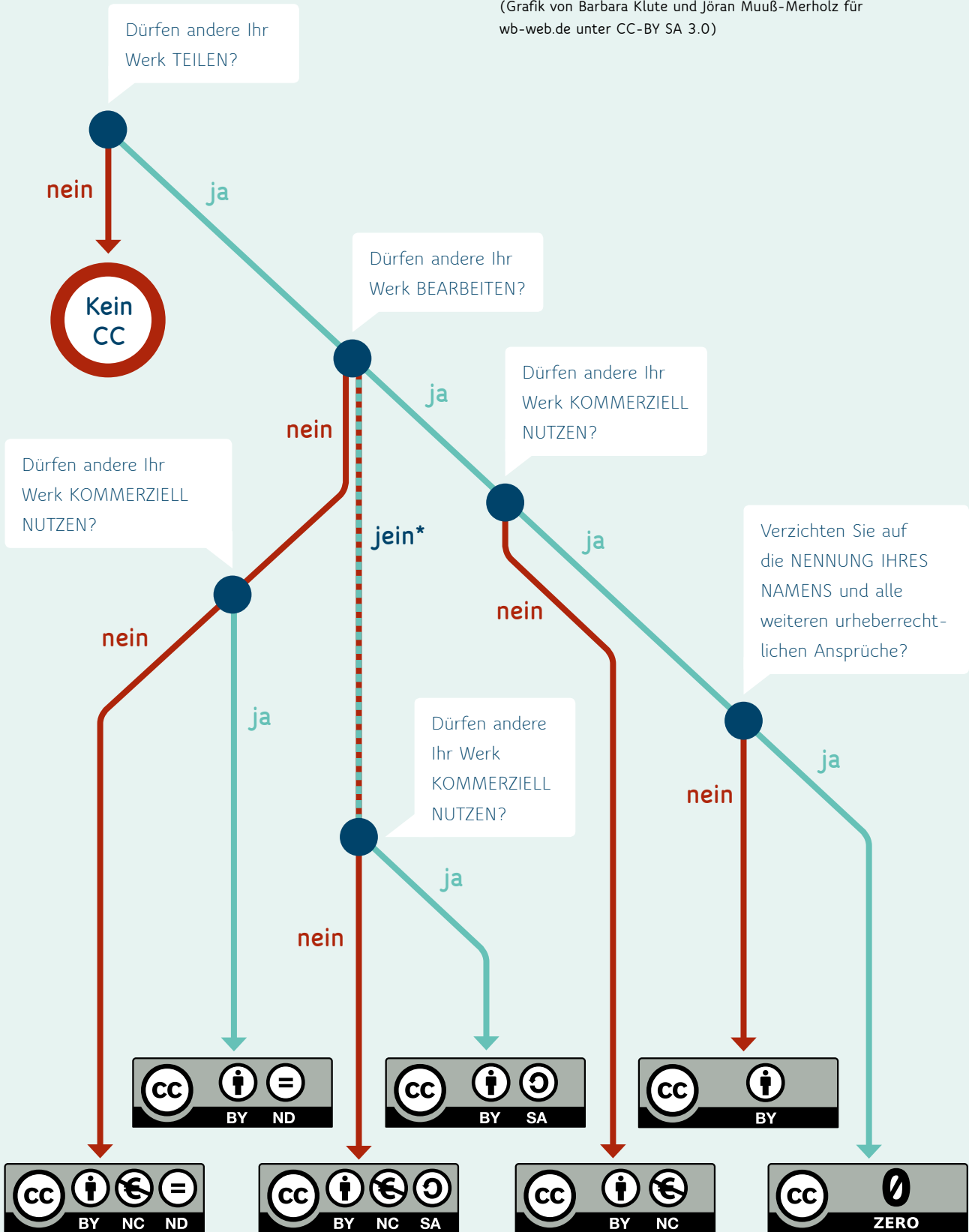
Lesen kann man lernen. Es genügt nicht, auf Eltern zu verweisen, die ihren Kindern zu wenig vorlesen, oder auf bildungsbezogene und soziale Risikolagen von Familien. Hier hat der Staat keinen direkten Zugriff. Eine durchgängige und systematische schulische Leseförderung, die eine Sprachförderung im Elementarbereich einschließt und von der Primarstufe bis in die Sekundarstufe reicht, ist das Gebot der Stunde. Dabei sollten nur solche Förderprinzipien und -programme zum Einsatz kommen, für die es einen Wirksamkeitsnachweis gibt. Eine Reihe von Leseflüssigkeits- und Lesestrategietrainings sind nachweislich wirksam, seit Jahren erprobt und für den Einsatz im Klassenzimmer geeignet. Viele Lehrer orientieren sich daran. Für Kinder mit gravierenden Leseschwierigkeiten gibt es Methoden individueller Förderung, die direkt auf der Ebene der gestörten Leseprozesse ansetzen. Neben den Leseflüssigkeitstrainings sind das spezifische Programme zum Einüben der Buchstaben-Laut-Verbindungen. Die individuelle Förderung kann nur unterrichtsergänzend eingesetzt werden. Kinder und Jugendliche mit einer Lesestörung haben einen rechtlichen Anspruch darauf.

Noch immer lückenhaft ist allerdings unser Wissen über Gelingensbedingungen vorschulischer Sprachförderung. Dass um die 20 Prozent eines Altersjahrgangs seit jeher mit erheblichen Problemen beim Lesen (und Rechtschreiben) zu kämpfen haben, wissen wir nicht erst aus den Vergleichsstudien der Bildungsforscher, sondern auch aus der Arbeit der schulpyschologischen Dienste und aus der Praxis von Kinder- und Jugendtherapeuten. Lehrer wissen es ohnehin. Ihnen ist auch nicht vorzuwerfen, dass in die Lehreraus- und -weiterbildung die Methoden evidenzbasierter Leseförderung erst allmählich Eingang finden. Soll der Anteil von Kindern und Jugendlichen mit Leseschwierigkeiten nicht weiter ansteigen, wird sich das ändern müssen.

Welche CC-Lizenz ist die richtige für mich?

Diese Grafik unterstützt dabei, anhand weniger relevanter Fragen die CC-Lizenz zu bestimmen, die für das eigene Werk am passendsten ist.

(Grafik von Barbara Klute und Jöran Muuß-Merholz für wb-web.de unter CC-BY SA 3.0)



*jein – ja, solange andere die Bearbeitung unter denselben Bedingungen weitergeben

Freie Lizenzen – die Grundlage von Open Educational Resources (OER)

Von Valie Djordjevic und Dr. Paul Klimpel (iRights.Law)

Immer schon haben pädagogische Fach- und Lehrkräfte ihre Materialien untereinander ausgetauscht, ohne dass dabei die Frage des urheberrechtlichen Schutzes relevant war. Durch die Digitalisierung und die Möglichkeit des Austausches auch über große Entfernungen hinweg ist heute aber wichtig, dass eine gute rechtliche Grundlage für die Wiedernutzung geschaffen wird. Dies gilt insbesondere, wenn kollektiv an Materialien gearbeitet wird oder bestehende Materialien verändert und ergänzt werden.

Die großen Einschränkungen, die sich daraus ergeben, dass das Urheberrecht für die Nutzung von Werken in der Bildung hohe Hürden aufstellt, lassen sich vermeiden, wenn Urheberinnen oder Urheber und Rechteinhabende ihre Gestaltungsmöglichkeit wahrnehmen und die Nutzung ihrer Inhalte (unter bestimmten Bedingungen) für die Allgemeinheit freigeben. Diesen Zweck verfolgen die sogenannten „Jedermannlizenzen“, also Lizenzen, die nicht einzeln ausgehandelt werden müssen, sondern die ganz allgemein für jede und jeden die Nutzung von Werken in einem bestimmten Umfang freigeben.

Im Fall von freien Bildungsmaterialien (OER) kann die pädagogische Fach- und Lehrkraft beides sein: Lizenznehmerin oder Lizenznehmer, weil sie oder er auf CC-lizenziertes Material zurückgreift und es zur Ausgangsbasis ihrer oder seiner eigenen Bearbeitung macht wie auch die Lizenzgeberin oder der Lizenzgeber, wenn sie oder er wiederum ihre oder seine Bearbeitungen – sofern diese selbst urheberrechtlich geschützt sind – unter eine Creative-Commons-Lizenz stellt.

Es gibt mehrere solcher Lizenzen, international als Standard durchgesetzt haben sich jedoch die Creative-Commons-Lizenzen. Mit ihrer Hilfe können Urheberinnen und Urheber ihre Werke gezielt und – je nach Interessenlage – in unterschiedlichen Stufen zur Nutzung für alle veröffentlichen. Wie weit die Freigabe gehen soll, kann die Urheberin oder der Urheber durch die Auswahl des jeweiligen Lizenztyps selbst entscheiden. Denn es gibt sehr unterschiedliche Ausprägungen der Creative-Commons-Lizenzen – etwa solche, welche die kommerzielle Nutzung erlauben, und andere, die dies nicht tun.

Im Folgenden sollen die unterschiedlichen Lizenzvarianten genauer erläutert werden. Dabei gelten jedoch lediglich die Lizenztypen CC-BY und CC-BY-SA sowie die Freigabeerklärung CC0 (CC-Zero) als geeignete Instrumente, um freie Bildungsmaterialien entstehen zu lassen.

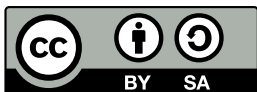
Die Creative-Commons-Standardlizenzverträge

Es gibt sechs verschiedene Standardlizenzverträge, mit denen die Nutzungsbedingungen kreativer Inhalte festgelegt werden können. Für alle Lizenzen gilt, dass man mit einem CC-lizenzierten Inhalt mehr machen darf, als es das Urheberrecht ohnehin erlaubt. Die Lizenzen wurden erstmals 2001 veröffentlicht und seitdem drei Mal überarbeitet. Durch die Überarbeitungen wurde jeweils auf Entwicklungen im Urheberrecht und Probleme in der praktischen Umsetzung reagiert. Die aktuelle Lizenzfassung ist die Version 4.0 International. Was man genau mit CC-lizenzierten Werken machen darf, hängt vom Lizenztyp ab. Auf den folgenden Seiten werden die verschiedenen Lizenzen genauer beschrieben.



1. CC-BY: Namensnennung (englisch Attribution, von)

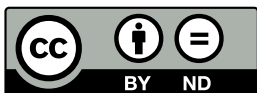
Diese Lizenz erlaubt Dritten, ein Werk zu verbreiten, zu verändern und es mit anderen Werken zu kombinieren, auch kommerziell, solange die Urheberin oder der Urheber des Originals genannt wird. Mit dieser Lizenz wird eine weite Verbreitung von Inhalten ermöglicht. Die Nutzungsfreiheiten ermöglichen darüber hinaus eine unbeschränkte Kombinierbarkeit mit anderen Werken. CC-BY gilt als „freie Lizenz“ und ist eine von zwei Lizenzvarianten von Creative Commons, die als geeignet für OER gelten.



2. CC-BY-SA: Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen (Share Alike)

Die Lizenz CC-BY-SA erlaubt Dritten, ein Werk zu verbreiten, es mit anderen Werken zu kombinieren und zu verändern, auch kommerziell, solange die Urheberin oder der Urheber genannt wird und die auf diesem Werk basierenden neuen Werke unter denselben Bedingungen lizenziert werden – also unter CC-BY oder einer kompatiblen Lizenz. Als kompatibel zu CC-BY-SA wird allerdings bisher lediglich die (relativ unbekannt) Free-Art-Lizenz anerkannt. Das ist wichtig, wenn man Ausschnitte aus zwei Werken so verbindet, dass ein neues Werk entsteht. Das kann dann nur verwendet werden, wenn beide zugrunde liegenden Werke unter einer CC-BY-SA-Lizenz (oder Free-Art-Lizenz) stehen.

SA steht für das sogenannte „Copyleft-Prinzip“. Alle abgeleiteten Werke, bei denen das so lizenzierte Werk verwendet wurde, sollen ebenfalls unter einer freien Lizenz stehen. Damit soll verhindert werden, dass durch Bearbeitungen und dem mit der Bearbeitung einhergehenden eigenständigen Bearbeiturerheberrecht ein neuer urheberrechtlicher Schutz entsteht, der eine weitere Nutzung verhindert. Auch CC-BY-SA gilt als geeignet für OER.



3. CC-BY-ND: Namensnennung – keine Bearbeitung (no Derivatives)

Diese Lizenz erlaubt Dritten, ein Werk zu kommerziellen wie auch zu nicht kommerziellen Zwecken zu verbreiten, solange die Rechteinhaberin oder der Rechteinhaber genannt wird und das Werk vollständig genutzt und nicht verändert wird. Das bedeutet auch, dass es nicht möglich ist, nur Teile eines Werkes zu verwenden.



4. CC-BY-NC: Namensnennung – keine kommerzielle Nutzung (Non-Commercial)

Diese Lizenz erlaubt Dritten, ein Werk zu verbreiten, zu verändern und es mit anderen Werken zu kombinieren, solange die Urheberin oder der Urheber des Originals genannt wird und die Nutzung nicht kommerziell erfolgt. Als kommerziell gelten Nutzungen dann, wenn sie vorrangig auf eine Vergütung oder einen geldwerten Vorteil gerichtet sind.

Die Definition von kommerziell ist (bewusst) vage gehalten. In der Praxis führt dies zu Unsicherheiten und einem großen Graubereich, bei dem die Nachnutzung häufig unterbleibt. So könnte man – nach strenger Lesart – argumentieren, dass bereits Bannerwerbung einen Blog kommerziell mache. Auch wenn diese Wertung zweifelhaft ist, führt die Unsicherheit dazu, dass viele von der Nutzung NC-lizenzierter Inhalte absehen. Auf Wikipedia und Wikimedia Commons können NC-lizenzierte Inhalte ebenfalls nicht verwendet werden.

Nutzerinnen und Nutzer wählen das NC-Modul von Creative Commons oft intuitiv. Sie sehen den Bildungsbereich als eine nicht kommerzielle Sphäre und wollen einer Kommerzialisierung vorbeugen. Dabei übersehen sie oft die weitreichenden Folgen, die eine solche Bedingung hat und die keineswegs gewünscht sind. So kann eine Tageszeitung ein NC-lizenziertes Foto nicht mehr ohne weiteres nutzen. Sie dürfte auch nicht bedenkenlos die Abbildung eines Wandbildes im Klassenraum abdrucken, wenn dieses Bild NC-lizenziert ist. Denn die Nutzung durch eine Zeitung ist ohne jeden Zweifel kommerziell.

Insgesamt gilt für NC genauso wie für ND, dass diese Bedingungen nicht mit dem Konzept von OER vereinbar sind.



5. CC-BY-NC-SA: Namensnennung – keine kommerzielle Nutzung – Lizenzierung von Bearbeitungen unter gleichen Bedingungen

Diese Lizenz ergänzt die Bedingungen von CC-BY-SA um die Einschränkung, dass nur die nicht kommerzielle Nutzung des Werkes erlaubt wird.



6. CC-BY-NC-ND: Namensnennung – keine kommerzielle Nutzung, keine Bearbeitung

Diese Lizenz kombiniert die für alle CC-Lizenzen geltende Bedingung der Namensnennung mit den beiden Bedingungen, dass weder die Veröffentlichung der Bearbeitung von Werken noch deren kommerzielle Nutzung gestattet wird.

Insgesamt gilt für NC genauso wie für ND und SA, dass ihre Bedingungen nicht mit dem Konzept von OER vereinbar sind.

Die Nutzung von Creative-Commons-Lizenzen kenntlich machen

Allen diesen Lizenzen gemein ist die Pflicht zur Namensnennung und richtigen Auszeichnung der Lizenz. Angegeben werden müssen bei einer Nachnutzung

- » Name der Urheberin oder des Urhebers beziehungsweise der Rechteinhaberin oder des Rechteinhabers
- » Quelle des Werkes einschließlich URL
- » Lizenz einschließlich ihrer URL
- » (sofern vorhanden) Titel/ Bezeichnung des Werkes
- » (sofern vorhanden) URL für sonstige rechtliche Informationen

Es ist sehr wichtig, dass diese Angaben gemacht werden. Ohne sie kann sich die Nutzerin oder der Nutzer der Werke nicht auf die CC-Lizenz berufen. Das hat zur Folge, dass es bei der ursprünglichen Rechtslage des Urheberrechts bleibt – alle Rechte vorbehalten. Wenn man das Werk trotzdem nutzt, ist es dann eine Urheberrechtsverletzung und kann entsprechende rechtliche Konsequenzen haben wie etwa Abmahnungen oder Schadensersatzforderungen. Die Angaben müssen aber nur „in der dem Medium angemessenen Art und Weise“ gemacht werden.

In der Praxis stellt sich oft die Frage, wo und wie genau Lizenzhinweise angebracht werden sollen. Natürlich ist es immer korrekt, beispielsweise in einem Buch oder einer Broschüre, die Lizenzhinweise direkt unter jedem genutzten Bild oder Textabschnitt anzubringen. Oft ist das aber nicht praktikabel – und auch nicht üblich. Je nach Medium können die Lizenzhinweise daher auch anderweitig untergebracht werden, und zwar so, wie man es erwartet – bei einem Video beispielsweise im Abspann, bei einem Buch im Impressum oder in einem Abbildungsverzeichnis. Man verhält sich korrekt, solange die Hinweise leicht auffindbar sind, wenn man danach sucht.

Ein Beispiel für einen Lizenzhinweis am Ende eines Buches wäre:

- » Lizenz: Creative Commons Namensnennung 4.0 de (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>)
Anzugeben sind Autor, Titel und Herausgeberin oder Herausgeber.

Ein (fiktives) Beispiel für die seitengenaue Nachnutzung wäre:

- » Seiten 8 bis 46 von Meier, Müller, Schulze aus ‚Stochastik für Auszubildende‘ (<http://oerwissen.de/buch04.pdf>), OER Wissen 2015, lizenziert unter CC-BY 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>)

Zu den Stärken von Creative Commons gehört, dass es verschiedene Darstellungen der Lizenzbedingungen gibt. Im sogenannten Commons Deed (auch „menschlesbare Fassung“ der Lizenz genannt) wird eine kurze, laienverständliche Darstellung der Inhalte der Lizenz gegeben. Rechtlich verbindlich ist der mehrere Seiten lange Lizenztext, auf den jeweils verlinkt wird. Und darüber hinaus kann man mittels eines maschinenlesbaren RDFa-Layers bei der Nutzung im Internet dafür sorgen, dass die CC-lizenzierten Inhalte auch von Suchmaschinen gefunden werden können. Dies ist wichtig und erleichtert die Möglichkeiten der Nachnutzung erheblich.



Die Freigabeerklärung CC0 - CC-Zero

Neben den Lizenzen stellt Creative Commons noch ein Freigabeinstrument zur Verfügung, mit dem man bewirken kann, dass ein urheberrechtlich geschütztes Werk so behandelt werden kann, als wäre es gemeinfrei (= Werke, an denen kein Urheberrecht besteht). Dies ist die Freigabeerklärung CC0 - auch CC-Zero genannt.

In den USA und vielen anderen Ländern der Welt kann man auf sein Urheberrecht verzichten - so wie man auch in Deutschland auf sein Eigentum an Gegenständen verzichten kann. Dort funktioniert CC0 als Verzichtserklärung auf die urheberrechtlichen Rechte. In Deutschland und einigen anderen Staaten ist es jedoch nicht möglich, auf sein Urheberrecht zu verzichten. Deshalb funktioniert in diesen Staaten CC0 auch anders - nämlich als eine Lizenz an jedermann, ein Werk ohne jede Einschränkung (und auch ohne die rechtliche Pflicht zur Namensnennung) nutzen zu können. Außerdem ist damit auch ein Verzicht auf die Geltendmachung von Ansprüchen aus den Rechten an dem Werk verbunden. CC0 ist aufgebaut wie eine Zwiebel: Die äußere Schicht ist der Verzicht auf das Urheberrecht. Sollte dies nicht möglich sein - wie in Deutschland -, folgt als zweite Schicht eine Lizenz an jedermann für die unbeschränkte Nutzung und als dritte Schicht ein Verzicht auf die Geltendmachung von urheberrechtlichen Ansprüchen.

Die Freigabe von Werken mittels CC0 heißt nicht unbedingt, dass dann der Name der Urheberin oder des Urhebers nicht mehr genannt werden soll. Allerdings ist dies eben keine Rechtspflicht mehr, deren Verletzung einen Wegfall der Lizenz zur Folge hätte. Es kann aber als soziale Norm durchaus weitergelebt werden - so wie es auch üblich ist, die Autorin oder den Autor eines inzwischen gemeinfreien Werkes zu nennen, auch wenn dafür keine rechtliche Verpflichtung besteht. Durch die Nutzung von CC-Lizenzen entsteht ein ständig wachsender Pool an Materialien, die frei genutzt werden können. Pädagoginnen und Pädagogen können durch die Verwendung dieser Lizenzen dazu beitragen, dass ihre Werke weiter genutzt werden dürfen und damit der Bildung insgesamt zugutekommen.

Dieser Text steht unter der Lizenz: Creative Commons Namensnennung 4.0 (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/de/>), Valie Djordjevic, Paul Klimpel.



<http://www.biss-sprachbildung.de>