

Projektatlas Wissenschaftliche Begleitung im Rahmen von BiSS

Ergebnisse für den Elementarbereich und
die Primarstufe

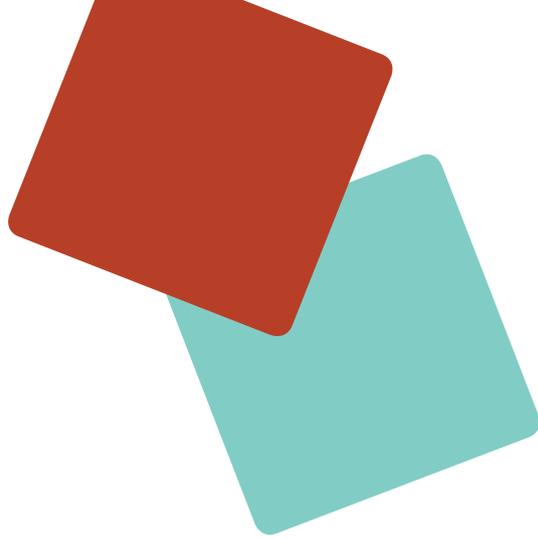
Eine Initiative von:



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



KULTUSMINISTER
KONFERENZ



Transfer von Sprachbildung, Lese- und Schreibförderung

BiSS-Transfer ist eine gemeinsame Initiative des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) und der Kultusministerkonferenz (KMK) zum Transfer von Sprachbildung, Lese- und Schreibförderung in Schulen und Kitas. Sie knüpft an die Initiative „Bildung durch Sprache und Schrift“ (BiSS) an.

Das Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache der Universität zu Köln, das DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation und das Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) in Kooperation mit der Humboldt-Universität zu Berlin übernehmen als Trägerkonsortium die Gesamtkoordination, unterstützen die Länder beim Transfer und koordinieren das Forschungsnetzwerk zur Transferforschung.

Inhalt

Zur Einführung: Ergebnisse für den Elementarbereich und die Primarstufe	2
Zahlen und Fakten	12
Elementarbereich	14
Regionalverbund Sprachförderung – Alltagsintegrierte Sprachförderung	15
Wissenschaftliche Evaluation des Bremer Kita-Verbunds	20
Implementation und Weiterentwicklung des Konzepts Bewegte Sprache zur alltagsintegrierten, bewegungsorientierten Sprachbildung	25
Gezielte Alltagsintegrierte Sprachbildung in Schlüsselsituationen in der Kita in Rheinland-Pfalz	30
Primarstufe	35
Systematische Leseförderung in der Grundschule – BiSS Hamburg	36
Evidenzbasierte Leseförderung	43
Koordiniertes fachliches und sprachliches Lernen im Unterricht in allen Fächern – ein forschungsbasiertes Entwicklungsprojekt – Verbund Jahrgangsstufen drei und vier	49
Niemanden zurücklassen – Lesen macht stark – Grundschule	55
DemeK mit BiSS – Sprachbildung im Verbund	61
Mehrsprachiges Reziprokes Lesen	66
Impressum	73

Zur Einführung: Ergebnisse für den Elementarbereich und die Primarstufe

Hans-Joachim Roth | Michael Becker-Mrotzek

Die Bund-Länder-Initiative „Bildung durch Sprache und Schrift“ (BiSS) hat von 2013 bis 2020 empirisch geprüfte, innovative Verfahren und Instrumente zur Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung zum Einsatz gebracht und dabei ihre Wirksamkeit und Effizienz untersucht. Weiterhin wurden einige neue Themenfelder entwickelt und erprobt, für die bislang zwar keine empirische Evidenz vorlag, aber erwartbar schien. Die in BiSS durchgeführten wissenschaftlichen Studien und Analysen beruhen auf den jeweils mehrjährigen Anstrengungen in den Verbänden, ihre Konzepte in die pädagogische und didaktische Praxis umzusetzen, eingebettet in eine reichhaltige Fortbildungs- und Weiterqualifizierungslandschaft für das pädagogische Personal in Kindertageseinrichtungen und in Schulen auf Verbundebene, auf Landesebene sowie als bundesweites Angebot über das Trägerkonsortium.

Die wissenschaftlichen Analysen wurden im Zuge von Forschungsprojekten zur Evaluation, zur Entwicklung und zur wissenschaftlichen Begleitung erstellt. Einen Überblick geben die bereits erschienenen Projektatlanten zu Evaluations- und Entwicklungsprojekten und der hier vorliegende Projektatlas zu wissenschaftlichen Begleitprojekten. Der erste Projektatlas *Evaluation* (Henschel et al., 2018) fasst wesentliche Ergebnisse der zehn Evaluationsprojekte zusammen; der zweite Projektatlas *BiSS-Entwicklungsprojekte* (BiSS-Trägerkonsortium, 2019) stellt die Ergebnisse der fünf vom BMBF geförderten Entwicklungsvorhaben vor.

Der nun vorgelegte dritte Projektatlas, der in zwei Bänden erscheint, dokumentiert die Er-

gebnisse von insgesamt 19 wissenschaftlichen Begleitvorhaben, in denen BiSS-Verbünde mit Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern von Hochschulen in der Region zusammengearbeitet haben. Dabei standen unterschiedliche Fragen und Zielsetzungen im Fokus: gemeinsame Entwicklungsvorhaben, die Implementation von Förderkonzepten, die Erarbeitung von Fortbildungskonzepten und Diagnostiktools sowie die Evaluation von Interventionsmaßnahmen – für alle in BiSS bearbeiteten Bildungsetappen vom Elementarbereich über die Grundschule bis zur Sekundarstufe.

Wir möchten betonen, dass die Unterscheidung zwischen Evaluations-, Entwicklungs- und Begleitprojekten für den vorliegenden Band nicht wirklich trennscharf ist, da es sich um wissenschaftliche Projekte mit unterschiedlichen Designs handelt. Das heißt, der Band umfasst Entwicklungsprojekte sowie Evaluations- und Interventionsstudien als Bestandteile wissenschaftlicher Begleitungen; in einigen Fällen wird außerdem auch die Implementation in den Blick genommen. Alle Studien arbeiten mit forschungsmethodischen Instrumenten.

Weiterhin zeichnet alle Studien aus, dass die beteiligten Akteurinnen und Akteure eine zum Teil sehr intensive Zusammenarbeit eingehen, die in der Forschung auch als *mutual adaptation* oder *symbiotische Implementation* (vgl. Gräsel & Parchmann, 2004) bezeichnet wird (vgl. hierzu zusammenfassend Schrader et al., 2020; Roth et al., 2021). Das Besondere an dieser Zusammenarbeit, die ohne eigene Förderlinie zustande gekommen ist, ist also eine enge Vernetzung von Wissenschaft und

Praxis, um gemeinsam an konkreten Fragen und Vorhaben zu arbeiten. Sie zeigt, dass Wissenstransfer keine Einbahnstraße von der Wissenschaft in die Praxis ist, sondern ein wechselseitiger Austausch von Fragen, Herausforderungen, Erkenntnissen und Erfahrungen, um gesicherte Antworten auf gemeinsam entwickelte Fragen zu bekommen.

Die Bund-Länder-Initiativen BiSS und BiSS-Transfer verfolgen neben den ganz praktischen Zielen, Sprachbildung und Sprachförderung in den beteiligten Kindertagesstätten und Schulen

durch Professionalisierung des pädagogischen Personals zu verbessern, eben auch wissenschaftliche Ziele, nämlich mehr über die Praktikabilität, die Implementation, den Transfer und die Wirksamkeit von Konzepten und Maßnahmen in unterschiedlichen Kontexten zu erfahren. Und dafür sind enge Kooperationen von Praxis und Wissenschaft eine wichtige Voraussetzung, weil auf diese Weise Fragestellungen gemeinsam entwickelt, der Zugang zum Feld gesichert und die Ergebnisse zusammen diskutiert werden können.



Bild: BiSS-Trägerkonsortium/Annette Etges

Wissenschaftliche Begleitung ist ein Sammelbegriff, der seinerseits ein breites Spektrum ganz unterschiedlich angelegter Projekte umfasst. Das Spezifische einer wissenschaftlichen Begleitung lässt sich daher nur auf einer relativ abstrakten Ebene skizzieren: Danach geht es (i) um die Implementation und Erprobung einer Innovation in einem Praxisfeld, die (ii) sich über einen längeren Zeitraum erstreckt und daher (iii) prozessorientiert angelegt ist (vgl. Schemme, 2003). Wissenschaftliche Begleitung erfüllt so gesehen eine „Scharnierfunktion“ für Transformationen im Bildungssystem (Schemme, 2003, S. 32). Zimmer spricht sogar von der „Funktion eines Katalysators“ (Zimmer, 1997, S. 31). Es lassen sich (iv) ein Kernprozess und Unterstützungsprozesse wie Rückmeldungen und Beratungen usw. unterscheiden, in die (v) ein Forschungsprozess eingelagert ist (vgl. Luchte, 2005). In der wissenschaftlichen Begleitung greifen diese drei Prozesse (vi) formativ ineinander, d. h., Unterstützungs- und Forschungsprozesse dienen zur Optimierung des Kernprozesses.

Im Folgenden werden daher schwerpunktmäßig die Forschungsanteile und ihre Ergebnisse berichtet, die eben auch Ergebnisse der Kernprozesse sind. Für das Verständnis der Projekte in den Verbänden werden grundlegende Informationen zu den Kernprozessen wie auch zu den Unterstützungsprozessen skizziert.

Thematische Schwerpunkte

Thematisch wird in den 19 Begleitvorhaben ein breites Spektrum an Fragen behandelt, das von Professionalisierungsmaßnahmen über die Leseförderung bis hin zu einer durchgehenden Sprachbildung auch in den Sachfächern reicht.

Im Elementarbereich finden sich zum einen Evaluationsvorhaben, die die Wirksamkeit unterschiedlicher Fortbildungsmaßnahmen zu einer Alltagsintegrierten Sprachbildung untersuchen; zum anderen geht es um die Weiter-

entwicklung der Qualität der sprachlichen Bildung durch das Bereitstellen von gezielten sprachlichen Interaktionen und Fördertools für den Alltag in der Praxis. Hier gibt es zwei Vorhaben, die etappenübergreifend Kita und Grundschule in den Blick nehmen.

In der Grundschule dominieren Vorhaben, die das Lesen fokussieren; diese reichen von der Implementation gezielter Fördermaßnahmen über diagnosebasierte Vorhaben und Ansätze Reziproken Lernens bis zur Koordination sprachlichen und fachlichen Lernens.

In der Sekundarstufe verschiebt sich der Fokus deutlich hin zu Maßnahmen der durchgängigen bzw. koordinierten Sprachbildung in den Sachfächern; dabei werden unterschiedliche Fächer aus dem mathematisch-naturwissenschaftlichen und dem sozial- und geisteswissenschaftlichen Spektrum einbezogen.

Zu den Ergebnissen

Im Großen und Ganzen zeigen die Beiträge der beiden Bände, dass sich fruchtbare Wirkungen bei den unterschiedlichen Zielgruppen beobachten lassen – seien es die zu qualifizierenden pädagogischen Fachkräfte und Lehrkräfte oder die Kinder und Jugendlichen in den Kindertagesstätten und Schulen. Auf diese Weise werden nicht nur valide nachgemessene positive Effekte berichtet, sondern auch solche Ergebnisse, die hinter den Erwartungen der eingesetzten Konzepte zurückgeblieben sind, oder solche, für die zwar eine gewisse Plausibilität besteht, die aber noch vertiefend untersucht werden müssen. Weiterhin ist zu berücksichtigen, dass in den kurz gehaltenen Berichten nicht sämtliche Ergebnisse dargestellt werden können; die Verfasserinnen und Verfasser haben deshalb Hinweise auf weitere Veröffentlichungen zu den begleiteten Projekten gegeben.

Alles in allem lässt sich festhalten, dass kein einziges BiSS-Projekt umsonst durchgeführt

wurde. Das gilt unabhängig von wissenschaftlich abgesicherten Wirkungen bei den beteiligten Fach- und Lehrkräften wie auch Kindern in den Kindertagesstätten und den Schülerinnen und Schülern – insbesondere dann, wenn man die im Rahmen der Projektlaufzeit etablierten Strukturen der Vernetzung und institutionenübergreifenden Kooperation im Bereich der sprachlichen Bildung berücksichtigt.

Zur Anlage der Bände

Die Berichte haben alle dieselbe Struktur, die den Verfasserinnen und Verfassern vorgegeben war. Sie sind nach den folgenden Gesichtspunkten gegliedert:

- Informationen zum Forschungsteam
- Fragestellungen und Ziele
- Forschungsmethodisches Vorgehen
- Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis
- Ergebnisse
- Bedeutung für die Praxis
- Literatur

Wir bedanken uns bei den Verfasserinnen und Verfassern, dass sie die ausgesprochen restriktiven Bedingungen hinsichtlich des Umfangs und der Strukturierung ihrer Beiträge eingehalten und gut verständliche Berichte eingereicht haben, die neben dem Forschungsanteil auch das zugrunde liegende Praxisprojekt inklusive der in der Regel eingebundenen Fortbildungen sowie die Kooperation von Wissenschaft und Praxis übersichtlich darstellen. Letztere ist für die Implementation erfolgreicher sprachlicher Bildungsmaßnahmen eine notwendige Bedingung.

Projekte zur sprachlichen Bildung im Elementarbereich und in der Primarstufe

Im vorliegenden ersten Band sind die Berichte der Begleitprojekte zu elf BiSS-Verbänden aus dem Elementar- und dem Primarbereich aus den Bundesländern Baden-Württemberg,

Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein enthalten. Betrachtet man den Umfang der durchgeführten Forschungsprojekte, so haben die beiden Qualifizierungsprojekte im Elementarbereich 30 bzw. 50 pädagogische Fachkräfte über einen mehrjährigen Zeitraum begleitet; die Projekte, deren Untersuchung auch auf der Ebene der Kinder bzw. Schülerinnen und Schüler angesiedelt war, haben zwischen 2.000 und 3.000 Kinder und Jugendliche einbezogen. Die Gesamtzahl der an der Verbundarbeit beteiligten Kinder und Jugendlichen spiegelt das allerdings keinesfalls wider, da es sich in der Regel nicht um Totalerhebungen, sondern in den meisten Fällen um forschungsmethodisch begründete Stichproben handelt.

Elementarbereich

Die *thematischen Schwerpunkte* bewegen sich im Elementarbereich alle im Feld der Alltagsintegrierten sprachlichen Bildung (AisB), des Leitkonzepts zur sprachlichen Bildung im Elementarbereich in Deutschland. In allen Studien geht es um die Untersuchung der Wirksamkeit von zum Teil umfassenden *Qualifizierungskonzepten*, von denen eines als Weiterbildungsangebot an der pädagogischen Hochschule von Schwäbisch-Gmünd (Nauwerck), ein anderes als landesweites Qualifizierungskonzept in Rheinland-Pfalz (Kammermeyer) implementiert wurde. Auch das nordrhein-westfälische Vorhaben konzentriert sich auf die Wirksamkeit der Fortbildung bei den pädagogischen Fachkräften (Machens, Madeira Firmino & Zimmer; Rothweiler et al.). Das Bremer Vorhaben fokussiert die Überprüfung der Qualitätsmerkmale sprachbildender Arbeit in Kindertagesstätten hinsichtlich der Prozess-, Struktur-, Orientierungs- und Organisationsqualität und hat Eingang in ein Landespapier zur Umsetzung Alltagsintegrierter sprachlicher Bildung in Bremen gefunden. Von daher kann für die Projekte im Elementarbereich durchaus von einem hohen bildungspolitischen Impact gesprochen werden.



Bild: BiSS-Trägerkonsortium/Annette Etges

Betrachtet man die Projekte im Vergleich hinsichtlich ihrer *inhaltlichen Gestaltung der Fortbildungen*, so wird deutlich, dass es sich bei der AisB eher um eine programmatische Richtung oder auch einen Ansatz zur Erstellung von Konzepten handelt und nicht etwa um ein einheitliches Maßnahmenbündel. So lassen sich gemeinsame Zugänge und auch unterschiedliche Schwerpunktsetzungen in der Entwicklung der Fortbildungskonzeptionen und ihrer curricularen Gestaltung beobachten, um wissenschaftliches Wissen in Fortbildungen zu transferieren – sei es über ein stärker an den Inhalten und Gegenständen orientiertes Curriculum oder eines, das vorrangig von den typischen Praxisanforderungen sprachlicher Bildung her konzipiert ist. So wurde für Baden-Württemberg ein Zertifikatskurs auf der Grundlage vorliegender wissenschaftlicher Befunde erarbeitet, der Inhalte wie das Sprachsystem, den Spracherwerb, Zweitspracherwerb, die Sprachdiagnostik sowie auch den Schriftspracherwerb, Literacy und Mehrsprachigkeit umfasst (Nauwerck). In Rheinland-Pfalz wurde das Curriculum ganz eng von den Praxis-

erfahrungen und alltäglichen Anforderungen der pädagogischen Fachkräfte her konzipiert und die Entwicklung einer sprachdidaktischen Befähigung in den Vordergrund gerückt, hingegen die Kompetenzdimensionen Wissen und Einstellungen im Hintergrund belassen. Das Bremer Konzept geht in der Fortbildung ebenfalls von den Anforderungen der Praxis aus und fokussiert die Literacy-Aspekte, insbesondere beim Dialogischen Lesen und Vorlesen. Das nordrhein-westfälische Konzept bezieht neben der Ausrichtung auf den Zusammenhang von sprachlicher Bildung und Bewegung Elemente wie Sprachdiagnostik und Sprachlehrstrategien ein und legt in den Fortbildungen den Schwerpunkt auf die Reflexion der eigenen Sprachpraxis der pädagogischen Fachkräfte.

Zusammengefasst führen verschiedene inhaltliche Wege in die Alltagsintegrierte sprachliche Bildung, aber der Ausgangspunkt liegt übereinstimmend in den Herausforderungen an das sprachliche Bildungshandeln der Praxis selbst: Die Dimension des Gegenstandswissens tritt hinter die didaktische Dimension des Han-

delns zurück. In einer klassischen pädagogischen Tradition heißt das: „Dignität der Praxis“ (Schleiermacher, 1983, S. 11). Es wäre dabei ein grober Irrtum, darin eine Vernachlässigung der Kompetenzdimensionen des Wissens und der Haltung zu sehen; die Wissensbestandteile sind in die Handlungsdimension eingelagert, denn: „Das Lernen muss von seinem Stoff aktiv betroffen sein“ (Bloch, 1977, S. 17).

Doch auf welchen Wegen kommt Innovation konkret in das sprachpraktische Handeln der pädagogischen Fachkräfte? Um diese Frage zu beantworten, lohnt sich ein Blick auf die *Formate* in den Fortbildungen: In allen gibt es auf der inhaltlichen Ebene Inputanteile in Form von Workshops. Daraus lässt sich ableiten, dass der Input in der Dimension des Wissens nicht für sich dargeboten wird, sondern in der Regel direkt in die Handlungsdimension des Könnens eingebunden ist. Nun wird man einwenden können, dass es sich dabei um ein konstitutives Prinzip von Fort- und Weiterbildung in pädagogischen Kontexten handelt, das auch in schulbezogenen Fortbildungen anzutreffen ist, aber im Format unterscheiden sich die beiden Bildungsetappen schon. Denn alle der hier vorgestellten Projekte im Elementarbereich enthalten in den Fortbildungen Elemente des *Coachings*, teilweise auch als Videocoaching, was in den schulbezogenen Projekten so gut wie gar nicht vorkommt. Hinzu kommen Austausch- und Reflexionsphasen für die Durcharbeitung und Aneignung des Gelernten, die eine rein mechanische Übernahme neuer sprachbildender Methoden vermeiden helfen.

Vom *Umfang der Fortbildungsanteile* her variieren die Projekte; so dauert der Zertifikatskurs in Schwäbisch-Gmünd ein Jahr; in Rheinland-Pfalz sind es sogar anderthalb Jahre. Alle Fortbildungen sind somit langfristig angelegt und weit entfernt von den klassischen eintägigen Veranstaltungen. Fortbildung ist ein langfristig angelegter Prozess der Veränderung des sprachbildenden Handelns der pädagogischen

Fachkräfte mit in der Regel enger Kooperation mit den Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, Beratungsanteilen und eingebundenen Rückmeldungen durch die wissenschaftliche Begleitung als Reflexionsschleifen. Das rheinland-pfälzische Projekt geht sogar noch weiter und kann über Follow-up-Erhebungen nach vier halbtägigen Auffrischungssitzungen im Folgejahr belegen, dass auf diese Weise nicht nur Wirkungen durch die Fortbildung erreicht werden können, sondern das darin Gelernte auch langfristig im sprachdidaktischen Handeln der Fachkräfte verankert werden kann (Kammermeyer).

Von Seiten der *Forschung* her lassen sich die Projekte wie gesagt nicht ganz einfach kategorisieren: Alle enthalten Evaluationsanteile auf der Grundlage von formativ begleiteten Interventionen. Dabei besteht die untersuchte Intervention primär auf der Ebene der Fortbildung pädagogischer Fachkräfte. In allen Projekten wurden Daten erhoben, sei es über selbst entwickelte Fragebögen (Machens, Madeira Firmino & Zimmer) oder testförmige Instrumente zur Sprachdiagnostik auf der Ebene der Kinder unter Einbeziehung von Kontrollgruppen (Nauwerck) oder auch Mixed-Method-Designs ebenfalls mit Kontrollgruppen (Kammermeyer) oder mit Fragebögen, kompetenzorientierten Testaufgaben und Videoerhebungen (Rothweiler et al.).

Die *Ergebnisse* sind – abhängig vom Untersuchungsgegenstand – unterschiedlich: Generell werden die Fortbildungsanteile als erfolgreich und wirkungsvoll eingeschätzt. Die Geltung der Ergebnisse wird aufgrund kleiner Stichprobengrößen auf die evaluierte Maßnahme zum Teil explizit eingeschränkt (Nauwerck). Allerdings werden durchweg höhere Anteile sprachbildenden Verhaltens bei den beteiligten Fachkräften berichtet. Rothweiler et al. werten das differenziert hinsichtlich einzelner Dimensionen der Struktur- und Prozessqualität pädagogischer Arbeit aus und sehen

eine gut entwickelte Bildungsarbeit im Bereich Literacy sowie eine klar im Alltag verankerte Planung und Durchführung von Sprachbildung. Nachholbedarfe bestehen hinsichtlich des Strukturwissens, des Wissens zur Sprachentwicklung sowie einer instrumentgestützten Sprachdiagnostik. Nauwerck hingegen weist auf den Ausbau eines expliziten Aufgreifens von Literacy-Elementen hin, ebenso auf die Notwendigkeit eines Aufbaus von Handlungswissen im Umgang mit der Mehrsprachigkeit.

Primarstufe

Von den sechs Berichten zu Grundschulverbänden beziehen sich vier in ihren *Schwerpunktsetzungen* auf das *Lesen* (vgl. Gailberger & Reichenbach zu Hamburg; Blumenthal & Diehl zu Rügen; Jambor-Fahlen & Bredthauer zu Schleswig-Holstein; Gantefort & Maahs zu Nordrhein-Westfalen); auch der Beitrag von Handt (ebenfalls zu NRW) bezieht das Lesen ein, allerdings in einem breiteren Rahmen im Zusammenhang mit dem *Schreiben*. Schreibkompetenzen werden in insgesamt drei Berichten ausdrücklich einbezogen, so auch bei Jambor-Fahlen und Bredthauer. Den Schwerpunkt bilden sie bei Benati und Weinrich (zu NRW).

Alle Projekte sind in den beteiligten Ländern in größere *Kontexte* eingebunden, wobei die „Systematische Leseförderung in der Grundschule“ in Hamburg auf der Grundlage der hier berichteten Ergebnisse breit ausgerollt wurde. Fünf der sechs Projekte sind aus bereits bestehenden Programmen heraus entstanden bzw. in diese integriert, so die „evidenzbasierte Leseförderung“ im Rahmen des „Rügener Inklusionsmodells“ (RIM) als Präventionskonzept (Blumenthal & Diehl), die Studie von Jambor-Fahlen und Bredthauer in das schleswig-holsteinische Landesprogramm „Lesen macht stark“ (LmS), die von Benati und Weinrich in das Programm „Deutschlernen in mehrsprachigen Klassen“ (DemeK) der Bezirksregierung Köln und die von Gantefort und Maahs in das in mehreren Bundesländern verbreitete Pro-

gramm der „Koordinierten Alphabetisierung im Anfangsunterricht“ (KOALA).

Mit diesen Programmen sind die Inhalte dessen definiert, was in den beteiligten Schulen als Konzept erprobt wurde. Die Studien der Begleitprojekte konzentrieren sich auf die sprachdidaktischen Grundlagenbereiche und decken also nicht den gesamten Umfang der Programme ab. Von daher sind auch die *Fragestellungen* der sechs Studien unterschiedlich zugeschnitten: In einigen Studien geht es um *spezifische Gruppen* von Schülerinnen und Schülern, so bei Gailberger und Reichenbach um die Wirkung systematischer Leseförderung für strukturell benachteiligte Schülerinnen und Schüler, ebenso bei Blumenthal und Diehl mit besonderem Blick auf die Inklusion. Auch bei Handt geht es um Schülerinnen und Schüler mit spezifischen Bedarfen, um mehrsprachige Schülerinnen und Schüler bei Gantefort und Maahs. Ohne spezifische Zielgruppenfokussierung verfährt der Beitrag von Jambor-Fahlen und Bredthauer, bei dem die Entwicklung eines Instruments zur Diagnostik und Förderung im Vordergrund steht; dasselbe gilt für die Konzeption des neuen Formats einer DemeK-Literaturwoche bei Benati und Weinrich.

In vier Studien werden *Fortbildungskonzepte* in die Untersuchung einbezogen, wobei das aus verschiedenen Methoden wie z. B. Lautlese-Tandems bestehende Training in Hamburg, das über mehrere Jahre gestreckte Fortbildungskonzept mit Schwerpunkten in der Leseförderung und beim Scaffolding im Rahmen eines sprachsensiblen Fachunterrichts (Handt) und die DemeK-Literaturwoche neu entwickelt wurden. Die konkreten Fortbildungsinhalte sind unterschiedlich: Stark vertreten sind die Themen Leseflüssigkeit, Lesestrategien und Leseförderung sowie Themen rund ums Schreiben. Scaffolding und der sprachensible Fachunterricht werden bei Handt in den Blick genommen. Im Programm KOALA ist das Thema implizit ebenfalls vertreten, da das Konzept der

mehrsprachigen koordinierten Alphabetisierung eben nicht nur die Buchstabeneinführung bearbeitet, sondern sich auch das Zusammenwirken von Sprach- und Sachunterricht zunutze macht.

An dieser Stelle zeigt sich ein klarer *Unterschied zu den Projekten aus dem Elementarbereich*: Die Schwerpunktsetzungen streuen stärker und eine Fokussierung auf ein Leitkonzept wie die Alltagsintegrierte sprachliche Bildung – dem als Pendant in der Schule der sprachensible Fachunterricht entsprechen kann – ist hier nicht festzustellen. Ein Grund dafür darf in der spezifischen Situation des Grundschulunterrichts gesehen werden, in dem der Fachunterricht noch deutlich weniger ausdifferenziert erfolgt als in der Sekundarstufe; der Bildungsauftrag zur Schaffung der Grundlagen in den Bereichen Lesen und Schreiben dominiert. Dieses Thema wird im zweiten Band dieses Projektatlas zur Sekundarstufe dann deutlich stärker akzentuiert.

Auf der Ebene der *Formate* arbeiten die Fortbildungsmaßnahmen wie auch im Elementarbereich mit themenbezogenen Inputworkshops

und bieten für die beteiligten Schulen und Lehrkräfte Rückmeldungen zu erhobenen Ergebnissen in Reflexions- und Austauschtreffen an. Die Vernetzung besteht dabei nicht nur im Verbund, sondern umfasst auch in mehreren Projekten die Ebenen der Schulverwaltung und der Schulaufsicht sowie auch regionale Netzwerke. Im Unterschied zum Elementarbereich wird in den Schulprojekten häufig mit wechselseitigen Hospitationen zwischen den Schulen und auch durch die beteiligten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler gearbeitet.

Es ist von Bedeutung, die *Kooperation zwischen Wissenschaft und Praxis* hervorzuheben. Diese war wie schon in den Elementarprojekten intensiv. Neben den Lehrkräften an den beteiligten Schulen wurden auch deren Leitungen wie auch Schulverwaltungs- und Schulaufsichtsebenen einbezogen. In Rügen führte das zu strukturellen Veränderungen während der Laufzeit; auch in einem der NRW-Projekte waren neben der Unterrichtsentwicklung Elemente der Schulentwicklung eingebunden (Handt). In den beiden anderen Projekten in NRW (Benati & Weinrich; Gantefort & Maahs) sowie in Schleswig-Holstein waren Lehrkräfte



Bild: stock.adobe.com/Christian Schwier

(Jambor-Fahlen & Bredthauer) in die Entwicklung der Konzepte eingebunden. Im Hamburger Projekt wird die Leseförderung als „gemeinsame Kraftanstrengung“ hervorgehoben (Gailberger & Reichenbach).

Für die durchgeführte *Forschung* wird von allen Projekten der Einsatz standardisierter Instrumente berichtet; dabei wurde neben neu entwickelten Testinstrumenten (Gailberger & Reichenbach; Gantefort & Maahs; Jambor-Fahlen & Bredthauer) auch eine Reihe vorliegender Instrumente eingesetzt: dreimal ELFE sowie jeweils einmal das Salzburger Lesescreening für die Lesegeschwindigkeit, der Salzburger Lese-Rechtschreibtest, die Würzburger Leise Leseprobe, Lautleseprotokolle und zweimal der CFT zur Kontrolle der kognitiven Grundfähigkeiten. In zwei Projekten wurden außerdem vergleichend VERA-Ergebnisse herangezogen. Von Benati und Weinrich wurde eine linguistische Einschätzung der Sprachentwicklung anhand von Transkripten zur Datenerhebung vorgenommen. Insgesamt fünf Studien haben mit einem Kontrollgruppendesign gearbeitet.

Schaut man auf die *Ergebnisse*, so lassen sich durchweg positive Effekte beobachten – das gilt auf der Ebene der in die Analysen einbezogenen Schülerinnen und Schüler wie auch auf der Ebene der Verankerung in den Schulen. Diese Ergebnisse werden differenziert berichtet, sodass z. B. erkennbar wird, dass selbst engmaschige und von engagierten Lehrkräften getragene Leseförderung die Ergebnisse benachteiligter Schülerinnen und Schüler zwar deutlich verbessert, aber diese nicht unbedingt zu den leistungsstarken Schülerinnen und Schülern aufschließen lässt (Gailberger & Reichenbach). Der Rückgang von Förderbedarfen und insgesamt bessere Lernergebnisse dürfen bei benachteiligten Schülerinnen und Schülern jedoch generell schon als Erfolg verstanden werden (Blumenthal & Diehl). Ebenso lassen sich Fortschritte nicht als lineare Lernprozesse beobachten, sondern sind „dynamisch“, d. h. von Schwankungen betroffen, so lassen sich z. B. bei Schülerinnen und Schülern mit grundsätzlichen Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb gegenüber der Kontrollgruppe keine signifikanten Veränderungen feststellen (vgl. Jambor-Fahlen & Bredthauer). Auch Handt be-



Bild: stock.adobe.com/Robert Kneschke

richtet messbare Lernzuwächse, insbesondere bei der Leseflüssigkeit sowie der Verbesserung der Lesemotivation, aber eben nicht für alle erhobenen Kompetenzbereiche. Gantefort und Maahs berichten einige uneinheitliche Effekte über die Schuljahre hinweg, die sie auf Implementierungsbedingungen zurückführen.

Damit ist ein letztes Thema berührt: In allen Studien wird auch die Ebene der *Implementierung* der Konzepte thematisiert. Handt weist auf die produktive Bedeutung der Implementierung des sprachsensiblen Fachunterrichts für die Verbesserung der Lese- und Schreibkompetenz hin. Das Engagement der Lehrkräfte und die Akzeptanz der Konzepte in den Schulen ist eine häufig thematisierte Bedingung von „enormer Wirkmächtigkeit“ (Gailberger & Reichenbach; siehe auch: Blumenthal & Diehl; Jambor-Fahlen & Bredthauer; Gantefort & Maahs). Das gilt auch für die bereits erwähnte Einbeziehung der Schulleitungen (Gailberger & Reichenbach; Blumenthal & Diehl); allerdings reicht deren Unterstützung dann nicht zur Absicherung einer konzepttreuen Implementation, wenn die Lehrkräfte nicht selbst überzeugt sind (Gantefort & Maahs).

Eine Übereinstimmung der Berichte besteht darin, dass dieses Engagement der Schulen nicht umsonst zu haben ist, sondern es zur Qualitätssicherung *erstens* einer strukturellen Verankerung bedarf (Gailberger & Reichenbach; Blumenthal & Diehl; Handt), *zweitens* einer überzeugenden Verbindung von Diagnostik- und Fördermaterialien (Jambor-Fahlen & Bredthauer) sowie *drittens* einer didaktischen Einbettung als kleinschrittige Modellierung zur Festigung von Handlungsrouninen (Benati & Weinrich). *Viertens* braucht es einen Austausch zwischen interner Erfahrung und externen Impulsen mit Beratungsanteilen. Schließlich lässt sich *fünftens* konstatieren, dass eine gelingende Implementation hinsichtlich Akzeptanz, Angemessenheit, Machbarkeit und Wiedergabetreue (Jambor-Fahlen & Bredthauer) die

Notwendigkeit einer intensiven Begleitung in der Schul- und Unterrichtsentwicklung mit sich bringt (Gantefort & Maahs).



Verwendete Literatur

- BiSS-Trägerkonsortium (Hrsg.). (2019). *Projektatlas BiSS-Entwicklungsprojekte. Ergebnisse und Empfehlungen*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.
- Bloch, E. (1977). *Subjekt-Objekt. Erläuterungen zu Hegel*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. [Zuerst: 1962.]
- Gräsel, C. & Parchmann, I. (2004). Implementationsforschung – oder: der steinige Weg, Unterricht zu verändern. *Unterrichtswissenschaft*, 32 (3), 196–214.
- Henschel, S.; Gentrup, S.; Beck, L. & Stanat, P. (Hrsg.). (2018). *Projektatlas Evaluation. Erste Ergebnisse aus den BiSS-Evaluationsprojekten*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.
- Luchte, K. (2005). Wissenschaftliche Begleitung als empirische Forschung und Beratung. *REPORT*, 28 (1), 189–195.
- Roth, H.-J.; Uçan, Y.; Sieger, S. & Gollan, C. (2021). Stichwort: Implementationsforschung zwischen Intervention und Transfer im Kontext von Mehrsprachigkeit und sprachlicher Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24, DOI: 10.1007/s11618-021-01024-5.
- Schemme, D. (2003). Wissenschaftliche Begleitung und Evaluation in Wirtschaftsmodellversuchen. *BWP*, 6, 31–36.
- Schleiermacher, F. D. E. (1983). Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. *Pädagogische Schriften*. Bd. 1. Unter Mitwirkung v. Th. Schulze hrsg. v. E. Weniger. Frankfurt am Main, Berlin, Wien: Klett-Cotta im Ullstein-Taschenbuch.
- Schrader, J.; Hasselhorn, M.; Hetfleisch, P. & Goeze, A. (2020). Stichwortbeitrag Implementationsforschung: Wie Wissenschaft zu Verbesserungen im Bildungssystem beitragen kann. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23 (1), 9–59.
- Zimmer, G. (1997). Wissenschaftliche Begleitung von Modellversuchen: Auf der Suche nach der Theorie innovativer Handlungen. *BWP*, 26 (1), 27–33.



Zahlen und Fakten

Die Zahlen und Fakten fassen alle wissenschaftlichen Begleitprojekte in BiSS vom Elementarbereich bis zur Sekundarstufe zusammen, die in den Projektatlanten vorgestellt werden.

Wissenschaftliche Begleitprojekte



19

Projektleitungen

33



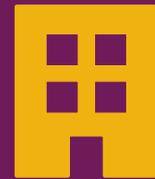
Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter



> 53

Wissenschaftliche Institute

18



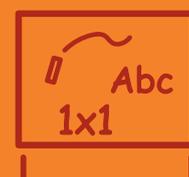
Orte

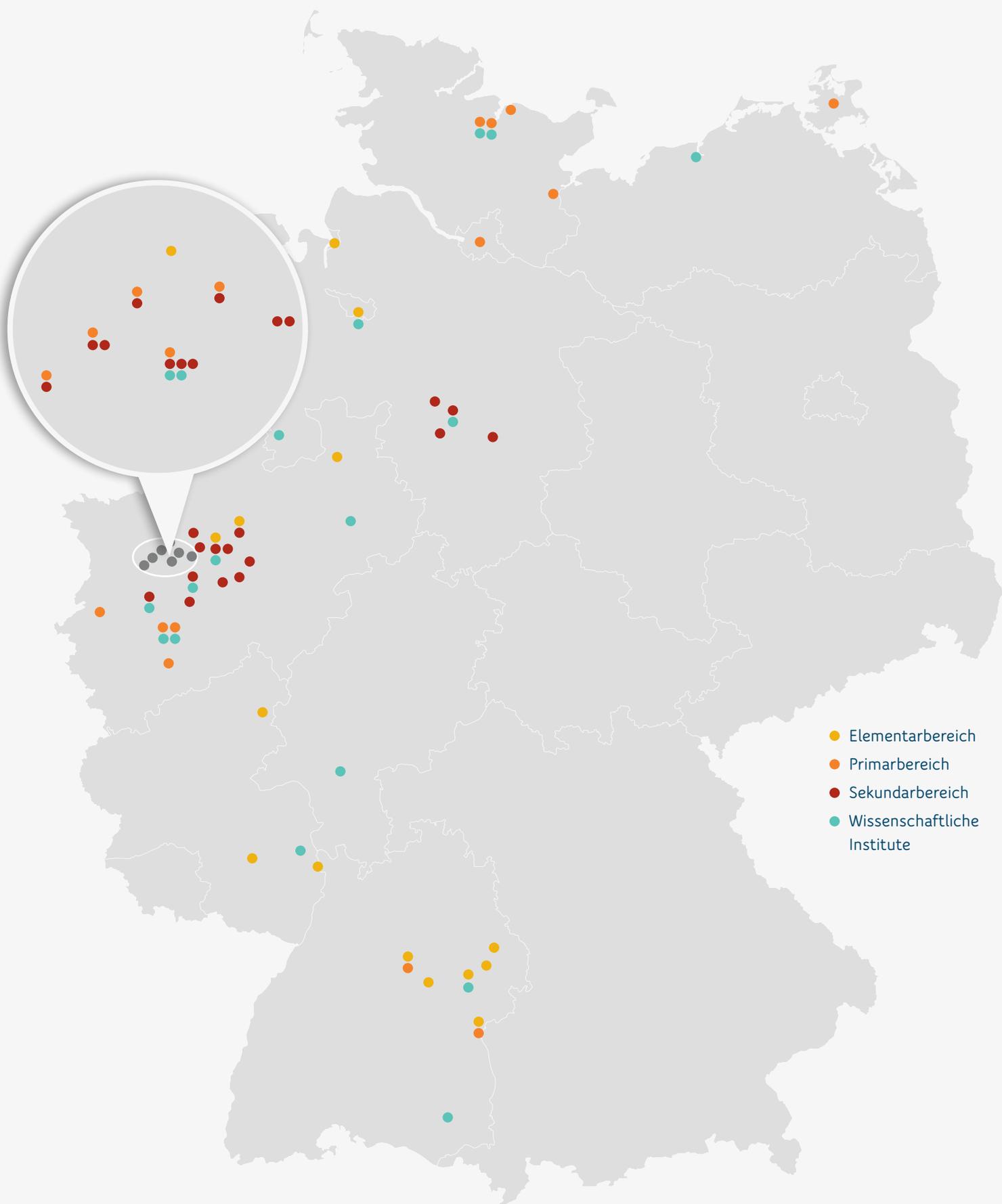


> 50

Unterrichtsfächer

Deutsch, Erdkunde,
Sachunterricht,
Geschichte, Politik,
MINT-Fächer





Elementarbereich



Bild: BiSS-Trägerkonsortium/Annette Etges

Regionalverbund Sprachförderung – Alltagsintegrierte Sprachförderung

Patricia Nauwerck

Welches waren die Fragestellungen und Ziele des Projekts?

Das Projekt evaluierte das Qualifizierungskonzept sowie die sprachpädagogische Praxis im „Regionalverbund Sprachförderung“, zu dem sich 2010 die Städte Heidenheim, Aalen, Schwäbisch Gmünd (und 2012 Ellwangen) in Kooperation mit der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd zusammengeschlossen haben.

Bei der formativen Evaluation lag das zentrale Erkenntnisinteresse auf der Wirksamkeit der im Rahmen des Projekts durchgeführten Qualifizierungsmaßnahmen sowie der Umsetzung von Sprachförderung. Dazu wurde untersucht, wie das Fachpersonal die während des einjährigen Zertifikatsstudiums erworbenen Kenntnisse auf die Praxis transferierte und welche Effekte der Sprachförderung sich in der Sprachentwicklung der Kinder bis zum Ende der Kitazeit sowie beim Übergang in die Grundschule zeigten.

Aus den Ergebnissen werden weiterführende Empfehlungen sowohl für das Qualifizierungskonzept als auch für die sprachpädagogische Arbeit in Kindertagesstätten abgeleitet. Der Beitrag skizziert das Forschungsdesign und die Ergebnisse der Untersuchung.

Wie sah das methodische Vorgehen aus?

An der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd wurden jährlich 30 pädagogische Fachkräfte aus den beteiligten Städten in einem Zertifikatsstudium zu Sprachpädagogin-

nen und -pädagoginnen qualifiziert, um in ihren Einrichtungen Sprachförderung nach neuesten wissenschaftlichen Erkenntnissen umzusetzen. Die Fachkräfte erwarben in Kompaktseminaren systemlinguistisches Grundlagenwissen sowie Kenntnisse zu Sprach- und Schriftspracherwerb, Mehrsprachigkeit, Sprachstandsdiagnostik und der Didaktik sprachpädagogischer Arbeit mit Kindern. Bei der Umsetzung der Alltagsintegrierten Sprachförderung in ihren Einrichtungen wurden sie in Coachings unterstützt. Wichtiger Bestandteil der Ausbildung waren außerdem regionale Treffen der Kursteilnehmerinnen und -teilnehmer, bei denen sie sprachpädagogische Themen bearbeitet und Erfahrungen ausgetauscht haben. Die Ausbildung zeichnete sich somit durch eine enge Verzahnung von Theorie und Praxis aus.

Obwohl die am Regionalverbund beteiligten Städte für ihre Kitas jeweils eigene, auf die örtlichen Rahmenbedingungen abgestimmte Sprachförderkonzeptionen ausgearbeitet hatten, folgte die Umsetzung der Sprachförderung in allen am Projekt beteiligten Einrichtungen gemeinsamen, wissenschaftlich abgesicherten Prinzipien. Dazu gehörten u. a.:

- Alltagsintegrierter Ansatz
- Schaffung vielfältiger Sprechanlässe
- Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit und Literacy-Konzeptionen
- kontinuierliche Beobachtung
- Sprachstandsdiagnostik und Dokumentation
- gezielte Förderung bei abweichenden Entwicklungsverläufen

Projektleitung

Prof. Dr. Patricia Nauwerck

Projektmitarbeit

Brigitte Wagenhals

Nadine Esber

Dieter Brendle

Orte

Heidenheim

Schwäbisch Gmünd

Aalen

Ellwangen

Laufzeit

01.10.2014 – 30.09.2020

Kürzel

BW_ELEM_1

Um ein differenziertes Bild von der Wirksamkeit der Sprachförderung zu gewinnen, wurden zur Sprachstandserhebung mehrere Verfahren eingesetzt: der Sprachtest *LiSe-DaZ: Linguistische Sprachstandserhebung Deutsch als Zweitsprache* sowie in der Schuleingangsstufe das Sprachprofil *Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands Fünfjähriger – HAVAS 5* und die *Lernbeobachtung Schreiben*.

In den Jahren 2013 und 2014 wurden in den zehn am Projekt beteiligten Kindertagesstätten Sprachstandsmessungen mit der *LiSe-DaZ* (Schulz & Tracy, 2011) bei 159 Kindern (67 deutsche Muttersprachler, 92 Kinder mit Deutsch als Zweitsprache) durchgeführt. *LiSe-DaZ* ist für ein- und mehrsprachige Kinder standardisiert und normiert und untersucht sowohl Sprachverständnis als auch Sprachproduktion. Das Testinstrument nimmt sprachliche Strukturen in den Blick, die für den Erst- und frühen Zweitspracherwerb hinreichend erforscht sind und die Einschätzung syntaktischer, morphologischer und semantischer Kompetenzen zulassen. Ziel des linguistisch und spracherwerbtheoretisch fundierten Verfahrens ist die Diagnose des individuellen Sprachentwicklungsstands von Kindern mit Deutsch als Muttersprache und von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache. Bei Mehrfachtestung können auch Entwicklungsfortschritte überprüft werden.

Ein Teil der Kinder konnte im Herbst 2015 in das erste Schuljahr begleitet werden. Dabei wurden die sprachlichen Voraussetzungen untersucht, mit denen die Kinder in das schulische Lernen starteten. Mit dem *Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands Fünfjähriger (HAVAS 5; Reich & Roth, 2004)*, einem halbstandardisierten Erhebungsinstrument, das auch in verschiedenen Herkunftssprachen vorliegt, wurde eine Profilanalyse der Schulanfängerinnen und Schulanfänger erstellt. Als Sprechimpuls diente die sechsteilige Bildfolge „Katze und Vogel“. Die mündlichen

Sprachproben der Kinder wurden auf Tonband aufgezeichnet und transkribiert. Analysiert wurden dabei sprachliche Aspekte (Wortschatz, Form und Stellung des Verbs, Satzverbindungen), Sprachverwendungsstrategien (Einsatz der Herkunftssprache, Code Switching), Sprachaufmerksamkeit und die Bewältigung der Aufgabenstellung (Orientierung in der Bildfolge, Detailgenauigkeit). Letzteres lässt Rückschlüsse darauf zu, wie weit die zu den kognitiv-akademischen Sprachfähigkeiten gehörende Erzählkompetenz bereits ausgebaut ist. Darin spiegeln sich außerdem literale Vorerfahrungen der Kinder (z. B. Erzählstrukturen, Umgang mit Bildern).

Im Frühjahr 2016 wurden außerdem mittels einer Schreibprobe, der *Lernbeobachtung Schreiben*, Zugriffsweisen der Kinder auf Schrift erfasst (z. B. inwiefern das Erinnern von Schriftzeichen und deren Zuordnung zu Lauten gelingt und in welchem Maße die Kinder bereits Prinzipien der Schreibung berücksichtigen; vgl. Dehn, 2014).

Bei der Auswertung und Analyse der Daten wurde überprüft, ob und in welchem Umfang sich die sprachlichen Leistungen der Kinder am Ende der Kitazeit bzw. zu Beginn der Grundschulzeit und beim Schriftspracherwerb entsprachen. Außerdem wurde ein Datenvergleich vorgenommen zwischen Kindern, die in der Kita von den im Regionalverbund qualifizierten Sprachpädagoginnen und -pädagogen betreut worden waren, und Kindern aus anderen Einrichtungen.

In den Schuljahren 2018/19 und 2019/20 wurde der Entwicklungsstand der im Herbst 2015 (und 2016) beim Schuleintritt getesteten Kinder zum Ende der Grundschulzeit erneut überprüft. Neben der Textproduktions- und Rechtschreibkompetenz berücksichtigt die Untersuchung auch den Übergang in die Sekundarstufe I (Schullaufbahnentscheidung).

Wie arbeiten Wissenschaft und Praxis zusammen?

Eine Vernetzung von Theorie und Praxis findet im Rahmen des Projekts nicht nur durch den Austausch mit pädagogischen Fachkräften und Grundschullehrkräften, sondern auch auf Schulleitungs- und Schulverwaltungsebene statt.

Die Untersuchungsergebnisse werden über Publikationen und Vorträge/Workshops auf Fachtagungen sowie bei Inhouse-Fortbildungen für pädagogische Fachkräfte und Lehrkräfte multipliziert.

Sie fließen außerdem ein in die Lehramtsausbildung an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd, z. B. in Lehrveranstaltungen zum (Schrift-)Spracherwerb oder Forschungsseminare. In den Schuljahren 2015/16 und 2016/17 entstand in Zusammenarbeit mit der – an den Sprachstandserhebungen in der Eingangsstufe beteiligten – Grundschule ein Praxisprojekt, bei dem Studierende der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd sowohl ergänzend am Nachmittag als auch während des Deutschunterrichts gezielte Sprachförderangebote im Bereich des Erzählens und der Schriftaneignung für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache durchführten.

Welche Ergebnisse liegen vor?

Die Untersuchungsergebnisse aus den Kitas belegen, dass die Mehrheit der getesteten einsprachig deutschen Kinder in den Jahren 2013 und 2014 sowohl beim Sprachverständnis als auch bei der Sprachproduktion in den meisten Bereichen altersgemäße Sprachleistungen zeigte. Außerdem wiesen die meisten der in einem dialektal geprägten Sprachraum aufwachsenden Kinder bei der Kasusverwendung einen altersgemäßen (und teilweise sogar überdurchschnittlichen) Entwicklungsstand auf, was vermuten lässt, dass das pädagogische

Fachpersonal bewusst als Sprachmodell agierte, Wert auf eine deutliche, an der Standard- bzw. Schriftsprache orientierte Aussprache legte und die Kinder für diesen Sprachbereich sensibilisierte (vgl. Nauwerck, 2018).

Weiterhin waren die Satzklammer, die Verwendung von Präpositionen und Fokuspartikeln bereits gut entwickelt, während der verbale Wortschatz noch ausbaufähig erschien. Dies könnte ein Indiz dafür sein, dass die pädagogischen Fachkräfte ihr Augenmerk bei der Förderung speziell auf Inhalte aus dem Zertifikatsstudium gerichtet haben und die Wort-schatzarbeit – als klassischer Bestandteil der Spracharbeit in Kitas – in etablierter Weise weitergeführt wurde.

In diese Richtung deuten die Untersuchungsergebnisse der Kinder mit Zweitsprache Deutsch. Dass die DaZ-Testgruppe etwa vergleichsweise wenig Förderbedarf bei Funktionswörtern (z. B. Konjunktionen, Präpositionen) erkennen ließ bzw. in Teilbereichen bei der Wiederholungstestung deutliche Fortschritte erzielte, gibt möglicherweise ebenfalls Aufschluss über den sprachlichen Input. Offenbar haben die im Rahmen des Projekts qualifizierten Fachkräfte auch gezielt Sprach-elemente und -strukturen gefördert, die im Zweitspracherwerb Deutsch als Stolpersteine gelten. Außerdem bilden diese Befunde weitere Schwerpunkte der Sprachförderung ab (Literacy-Konzeptionen, Begegnung mit Schrift und bildungssprachlichen Strukturen, z. B. beim Vorlesen und Erzählen).

Diese Befunde wurden gestützt von den Ergebnissen der Sprachstandserhebung in der Grundschule im Herbst 2015: Die Schulanfängerinnen und Schulanfänger aus den Kitas des Regionalverbunds zeigten sich sprechbereit und erzählfreudig. Außerdem bereitete den Kindern die Orientierung in der Reihenfolge mehrheitlich keine Schwierigkeiten (vgl. Abb. 1, S. 18), was ebenso darauf hindeutet, dass sie

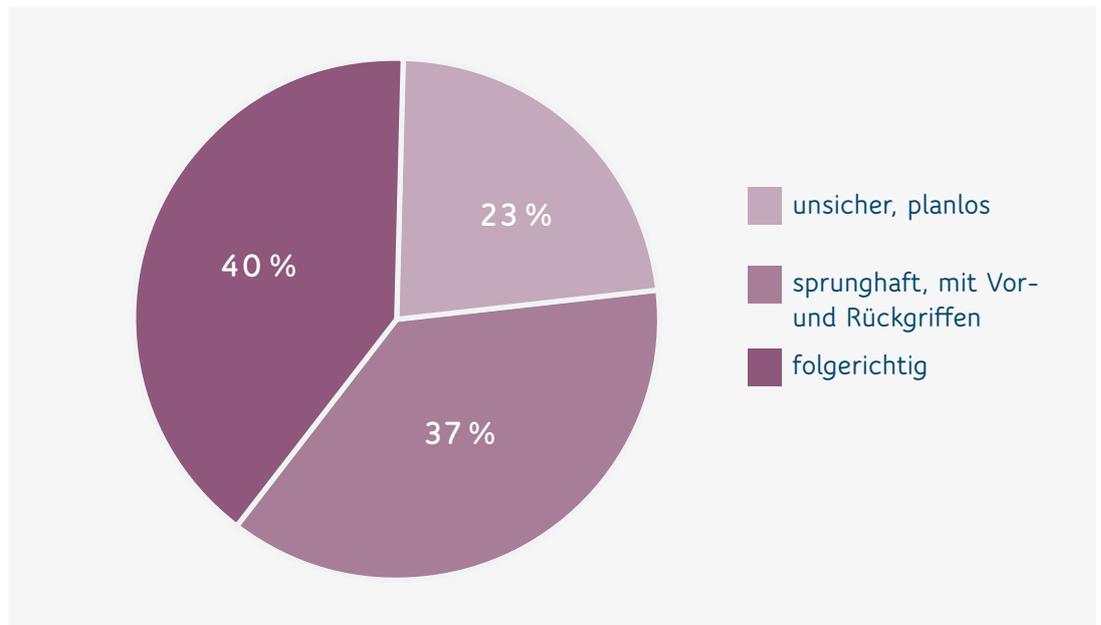


Abb. 1: Umgang mit der Reihenfolge der Bilder

Erfahrungen im Umgang mit Bilderbüchern in die Schule mitbringen. Erzählstrategien waren bereits bei vielen Kindern angelegt, müssten aber, ebenso wie der verbale Wortschatz, noch weiter ausdifferenziert werden. In den Erzählungen der Kinder waren Form und Stellung des Verbs (mit wenigen Übergangsformen) bereits gut entwickelt. Sätze wurden alterstypisch vorwiegend mit *und* bzw. *und da/und dann* verbunden. Immerhin ein Fünftel der Erstklässlerinnen und Erstklässler verwendete bereits weiterentwickelte Formen, die im Kontext der konzeptionellen Schriftlichkeit relevant sind und auf frühe narrative und literale Erfahrungen mit einem reichhaltigen Sprach- und Textangebot schließen lassen.

Noch recht spärlich hingegen schienen die Sprachaufmerksamkeit sowie das Bewusstsein der Kinder für die eigene Mehrsprachigkeit ausgebildet.

Der Datenabgleich belegt, dass sich die sprachliche Entwicklung zum Schuleintritt und die Leistungen im Schriftspracherwerb bei der Mehrheit der Kinder entsprachen. Nur 9 Prozent der Erstklässlerinnen und Erstklässler erbrachten 2015 in der Schreibprobe

schlechtere Leistungen als beim Erzählen, während 14 Prozent deutlich bessere Ergebnisse bei der Schreibprobe erzielten. Weiterhin überwog der Anteil der Kinder, die sowohl bei der Sprach- als auch der Schreibprobe altersgerechte, teilweise sogar überdurchschnittliche Entwicklungsstände aufwiesen, während nur sehr wenige Kinder in beiden Bereichen über gering ausgeprägte Sprachkompetenzen verfügten.

Insgesamt bildeten die Sprachdaten der Kinder, die von den im Projekt qualifizierten Fachkräften gefördert worden waren, einen leichten Vorsprung gegenüber der Kontrollgruppe ab. Die bisherigen Ergebnisse legen somit den Schluss nahe, dass sowohl das Qualifizierungskonzept als auch die Sprachförderung im Regionalverbund wirksam waren und die pädagogischen Fachkräfte nach dem erworbenen Zertifikatsstudium sprachbewusst handelten. Allerdings ist angesichts der relativ kleinen Stichprobe vor einer Verallgemeinerung der Ergebnisse Vorsicht geboten; hierfür müsste die Datenbasis noch erweitert werden.

Was kann das für die Praxis bedeuten?

Aus den Untersuchungsergebnissen lassen sich sowohl Schlüsse für das Qualifizierungskonzept des Regionalverbunds als auch für die Fortbildung von pädagogischen Fachkräften und Lehrpersonal in der Primarstufe sowie für die Kooperation zwischen Kitas und Grundschulen ableiten.

Aus den bisher vorliegenden Befunden kristallisiert sich heraus, dass u. a. der Aufbau von Handlungswissen zum Umgang mit Mehrsprachigkeit ein Desiderat darstellt. In diesem Zusammenhang sollten die Fachkräfte dazu ermutigt werden, kindgemäße Sprachbetrachtung, Sprachvergleiche zu initiieren, Sprachverwendungsstrategien verfügbar zu machen und mit den Kindern deren Sprachverwendung in verschiedenen Kontexten zu reflektieren. Dieser Bereich kann über gezielte Fortbildungsangebote noch ausgebaut werden.

Weiterhin wirft die (methodische) Gestaltung der Übergänge zwischen den Institutionen und von der Mündlichkeit zur Schriftlichkeit in sprachlich heterogenen Gruppen relevante Fragen auf: Wie können Grundschullehrkräfte Elemente aus vorschulischen Literacy-Konzepten aufgreifen und weiterführen? Wie können pädagogische Fachkräfte z. B. das Potenzial von ein- und mehrsprachigen Bilderbüchern noch gewinnbringender nutzen, um die kognitiv-akademischen Sprachfähigkeiten der Kinder aufzubauen? In einigen Einrichtungen sind bereits vielversprechende Ansätze vorhanden, die jedoch inhaltlich und sprachdidaktisch noch weiter ausdifferenziert und systematisiert werden sollten (z. B. sprachliche Gestaltung von Anschlusskommunikation, Anwendung handlungs- und produktionsorientierter Verfahren, Aushandeln von Bedeutungen, Bereitstellen von bildungssprachlichen Strukturen und Redemitteln, kindgemäße Begegnung mit Schrift und Schriftsymbolen).



Verwendete Literatur

- Dehn, M. (2014). *Zeit für die Schrift*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Nauwerck, P. (2018). Sprachstandserhebung und Sprachförderung im Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. In D. Henle & P. Nauwerck (Hrsg.), *Spracherwerbsprozesse unterstützen und gestalten. Theorie und Praxis der durchgängigen Sprachbildung im ein- und mehrsprachigen Kontext* (S. 33–45). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Reich, H. H. & Roth, H.-J. (2004). *Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands Fünfjähriger – HAVAS 5*. Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung.
- Schulz, P. & Tracy, R. (2011). *LiSe-DaZ: Linguistische Sprachstandserhebung Deutsch als Zweitsprache*. Göttingen: Hogrefe.



Weiterlesen

- Behnke, A. (2012). *Und was passiert dann? Geschichten erfinden mit Kindern*. Freiburg i. Br.: Herder.
- Dehn, M. (2010). *Kinder & Lesen und Schreiben. Was Erwachsene wissen sollten*. Seelze: Kallmeyer und Klett.
- Dehn, M.; Oomen-Welke, I. & Osburg, C. (2011). *Kinder & Sprache(n). Was Erwachsene wissen sollten*. Seelze: Kallmeyer und Klett.
- Gawlitzeck, I. & Kümmerling-Meibauer, B. (Hrsg.). (2014). *Mehrsprachigkeit und Kinderliteratur*. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Isler, D. & Knapp, W. (Hrsg.). (2012). *Sprachliche und literale Fähigkeiten im Vorschulalter fördern*. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Merklinger, D. (2011). *Frühe Zugänge zu Schriftlichkeit*. Freiburg i. Br.: Fillibach.
- Näger, S. (2013). *Literacy. Kinder entdecken Buch-, Erzähl- und Schriftkultur*. Freiburg i. Br.: Herder.
- Näger, S. (2013). *Wenn Ameisen reisen. Lyrik erleben mit Kindern*. Freiburg i. Br.: Herder.
- Rau, M. L. (2009). *Literacy. Vom ersten Bilderbuch zum Erzählen, Lesen und Schreiben*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.



Wissenschaftliche Evaluation des Bremer Kita-Verbunds

Monika Rothweiler | Annika Baldaeus | Sven Nickel | Tobias Ruberg

Projektleitung

Dr. Tobias Ruberg
Prof. Dr. Sven Nickel
Prof. Dr. Monika Rothweiler

Projektmitarbeit

Annika Baldaeus
Wiebke Rohdenburg
Rebecca Wilkens

Orte

Bremen

Laufzeit

01.06.2014–31.08.2019

Kürzel

HB_ELEM_1

Welches waren die Fragestellungen und Ziele des Projekts?

Der Bremer Kita-Verbund (ein Zusammenschluss von zehn Kitas) setzte den Schwerpunkt auf die beiden Module „Gezielte Alltagsintegrierte Sprachbildung“ und „Intensive Sprachförderung durch Dialogisches Lesen in der Kleingruppe“. Die zum Verbund gehörenden Kitas hatten das Ziel, die in den Kitas eingesetzten Konzepte und Methoden zur Alltagsintegrierten Sprachbildung für alle Kinder zu systematisieren und ausgewählte Konzepte weiterzuentwickeln. Als Ergänzung zu diesem Verbundprojekt finanzierte das Bundesland Bremen ein Begleitprojekt an der Universität Bremen, das evaluierte, wie und mit welcher Qualität Maßnahmen zur Alltagsintegrierten Sprach- und Literacybildung in den Kitas des Verbundprojekts umgesetzt wurden. Der hier vorliegende Bericht bezieht sich auf die Ergebnisse dieses Evaluationsprojekts.

Wie sah das methodische Vorgehen aus?

Ausgehend von den Qualitätsdimensionen nach Viernickel (vgl. Viernickel, 2006) wurden die Kenntnisse, Einstellungen und Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte sowie die Bedingungen für ihre Arbeit im Bereich „Alltagsintegrierte Sprach- und Literacybildung“ wissenschaftlich evaluiert. Dazu wurden Qualitätsmerkmale aus den vier Qualitätsdimensionen Prozess-, Struktur-, Orientierungs- und Organisationsqualität überprüft. Zur inhaltlichen Auswahl der Qualitätsmerkmale wurden u. a. Viernickel (2006) sowie Arbeiten

zur Alltagsintegrierten Sprach- und Literacybildung herangezogen (vgl. DJI, 2011; Nickel, 2014; Ruberg & Rothweiler, 2012).

Die Studie basiert auf einer Fragebogenerhebung. Diese wurde im Frühjahr 2015 mit 120 Fachkräften durchgeführt. Dazu wurden zwei Fragebögen eingesetzt: der *Kompetenzfragebogen* (KomFra) und der *Fragebogen zu Hintergründen und Einstellungen* (HinEin) (vgl. Ruberg & Rothweiler, 2014). Für die Bremer Erhebung wurden diese Fragebögen modifiziert und um die Inhalte „Literacybildung“ und „Dialogisches Lesen“ ergänzt.



Bild: BiSS-Trägerkonsortium/Annette Etges

Der KomFra besteht aus 21 Fragen und Aufgaben zu folgenden Bereichen: Wissen über Sprach- und Literacybildung, Fertigkeiten im Bereich der Sprachbeobachtung und der Einschätzung des Sprachentwicklungsstands, sprachstrukturelles Wissen, Wissen über Sprach- und Literacyerwerb, Wissen über Sprachdiagnostik. Der HinEin besteht aus 24 Fragen zu folgenden Bereichen: Einschätzung der eigenen Zuständigkeit, Einschätzung der Relevanz von Sprach- und Literacybeobachtung, Umsetzung von Alltagsintegrierter Sprachbildung, Aus- und Weiterbildungshintergrund der Fachkräfte, Vor- und Nachbereitung von Sprachbeobachtung sowie von Sprach- und Literacybildung, personelle und materielle Ressourcen, Selbsteinschätzung der fachlichen Kompetenz, Beteiligung der pädagogischen Fachkräfte bei Entscheidungen, Inhalte von Teamsitzungen, Unterstützung des pädagogischen Personals. In beiden Fragebögen wurden offene, halboffene und geschlossene Fragen bzw. Aufgabenformate verwendet.

Für die quantitativen Analysen wurden nicht parametrische Tests eingesetzt. Für die qualitative Datenanalyse wurde ein Codiersystem entwickelt.

Wie arbeiteten Wissenschaft und Praxis zusammen?

Der BiSS-Verbund konzentrierte sich auf den Austausch und die Zusammenarbeit zwischen den dazugehörigen Kitas. Aus dieser Zusammenarbeit ergab sich, dass insbesondere das Thema „Alltagsintegrierte Sprach- und Literacybildung im Kontext des Dialogischen Lesens“ im Kita-Alltag relevant war. Gleichzeitig bestand ein Weiterbildungsbedarf in diesem Kompetenzbereich, der auch durch die Ergebnisse der Evaluation bestätigt und im Detail spezifiziert werden konnte (vgl. S. 21–23). Die Kooperation zwischen der Wissenschaftsseite (Evaluationsprojekt) und der Praxis (Verbundprojekt) wurde an diesen Bedarf angepasst,

indem aus dem Evaluationsprojekt Inputworkshops zu unterschiedlichen Sprach- und Literacythemen, Fortbildungsveranstaltungen zum Dialogischen Lesen sowie Videoerhebungen zu Vorlesesituationen mit individueller Rückmeldung und Beratung angeboten und umgesetzt wurden.

Welche Ergebnisse liegen vor?

Die Darstellung der Ergebnisse konzentriert sich auf einige Merkmale zur Struktur- und Prozessqualität. Zur Strukturqualität werden Ausstattung, Vor- und Nachbereitungszeit sowie die Ressourcen Wissen und Fertigkeiten im Bereich „Sprach- und Literacybildung“ berücksichtigt. Zur Prozessqualität werden die Merkmale zur Interaktion mit den Kindern ausgewertet. Es handelt sich um eine Überblicksdarstellung.

Strukturqualität

- *Ausstattung (Material und Räume):* Die Fachkräfte wurden gefragt, inwieweit Verfahren zur Sprach- und Literacybeobachtung in ihrer Einrichtung verfügbar waren. 52 Prozent der Fachkräfte gaben an, in ihrer Einrichtung sei kein solches Verfahren verfügbar, die übrigen nannten ein bis mehrere Verfahren. Mit der Verfügbarkeit von Materialien und Räumen für die Umsetzung der Sprachbildung waren die Fachkräfte überwiegend zufrieden.
- *Vor- und Nachbereitungszeit:* Die Fachkräfte wurden gebeten einzuschätzen, inwiefern in ihren Einrichtungen Zeit für die Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung von Sprachbeobachtung und Angeboten zur Sprach- und Literacybildung eingeplant war. Die Fachkräfte gaben überwiegend an, dass in ihren Einrichtungen Zeit für die Vorbereitung und Durchführung von Aktivitäten zur Sprach- und Literacybildung eingeplant sei (im Durchschnitt ca. 30 Minuten/Woche). In Bezug auf Zeit für Sprachbeobachtung zeigte sich keine klare Tendenz.

- *Wissen und Fertigkeiten im Bereich „Sprach- und Literacybildung“:* Um Entwicklungsprozesse im Bereich „Sprache und Literacy“ erkennen, beschreiben und gezielt unterstützen zu können, benötigen Fachkräfte grundlegende Kenntnisse über Aufbau und Funktion von Sprache sowie über den kindlichen Spracherwerb. Die Ergebnisse zeigen, dass das sprachliche Strukturwissen bei den Fachkräften nur gering ausgebildet war.

Um die Fertigkeiten im Bereich der Sprachbeobachtung zu überprüfen, wurden die Fachkräfte gebeten, den grammatischen Entwicklungsstand einzelner Kinder auf Basis kurzer Transkripte einzuschätzen. Bewertet wurde hierbei, inwiefern die Fachkräfte für ihre Einschätzung entwicklungsrelevante Kriterien nutzten. Diese Überprüfung ergab, dass im Durchschnitt weniger als 10 Prozent der möglichen Punktzahl erreicht wurden. Mit Abstand am häufigsten nannten die Fachkräfte das Kriterium der Äußerungslänge, während Kriterien wie Verbstellung oder Form und Vorkommen von Artikeln kaum genannt wurden. Die Einschätzung des kindlichen Spracherwerbsstands war für die Fachkräfte insbesondere im Bereich „Grammatik“ schwierig.

Andere Fragen zur Strukturqualität konzentrierten sich darauf, inwieweit den Fachkräften Materialien, Konzepte oder Programme zur Sprachbildung und zur Sprachbeobachtung bekannt waren. 95 Prozent der Befragten kannten mindestens ein diagnostisches Verfahren (vor allem CITO, BaSiK, Sismik) und ebenso viele (93 Prozent) kannten mindestens ein Konzept oder Programm zur Sprachbildung. Es dominierten Konzepte und Materialien zur Alltagsintegrierten Sprachbildung.

Um das Wissen über Sprachlehrstrategien bzw. sprachförderliche Verhaltensweisen zu ermitteln, wurden die Fachkräfte gebeten, fünf Sprachlehrstrategien zu nennen, wobei korrekatives Feedback, Wiederholung, offene

Fragen, langsames und deutliches Sprechen, handlungsbegleitendes Sprechen, Erweiterung (Expansion), thematische Ergänzung (Extension) sowie Umformung (Transformation) als mögliche korrekte Antworten gewertet wurden. Im Durchschnitt konnten die Fachkräfte nur eine Strategie nennen, wobei sie am häufigsten das korrekative Feedback nannten, seltener Wiederholungen, offene Fragen oder langsames und handlungsbegleitendes Sprechen. Andere Sprachlehrstrategien nannten sie nicht. Das explizite Wissen über Sprachlehrstrategien bzw. sprachförderliche Verhaltensweisen an sich war nur schwach ausgeprägt.

Zusätzlich wurden Wissen und Fähigkeiten zum Thema „Literacybildung“ überprüft. Etwa die Hälfte der Befragten (53 Prozent) zeigte ein angemessen breites Verständnis von Literacy, das Erfahrungen mit Buch-, Lese-, Reim- und Schriftkultur einschloss. Tendenziell gelang es 72 Prozent der Fachkräfte, potenzielle Situationen zu benennen, die dabei unterstützen, ein Interesse an Schrift und Schriftlichkeit auszubilden. Die Hälfte der Gruppe (49 Prozent) war in der Lage, entsprechende Situationen auch für das Spielen mit Sprache zu beschreiben – wobei hier eine starke Konzentration auf das Reimen zu beobachten war. Ebenfalls der Hälfte der Befragten (57 Prozent) gelang es, eine beschriebene pädagogische Situation (Kind bittet die Fachkraft um die Niederschrift einer Benennung zu einem gemalten Bild) im Sinne einer Alltagsintegrierten Literacybildung adäquat aufzugreifen und zu nutzen.

Prozessqualität: Interaktion mit den Kindern im Bereich der Sprach- und Literacybildung

- *Beobachtung:* Die Fachkräfte wurden gebeten anzugeben, ob Sprachbeobachtung im Alltag zu ihren Aufgaben gehört, ob sie im Alltag Sprachbeobachtung schon einmal durchgeführt haben oder ob sie dies regelmäßig tun. Etwa die Hälfte der Fachkräfte hatte im Alltag bereits eine Sprachbeobachtung durchgeführt und die andere Hälfte



Bild: BiSS-Trägerkonsortium/Annette Etges

gab an, Sprachbeobachtungen regelmäßig durchzuführen. Dies verdeutlicht, dass bei den Fachkräften ein Bewusstsein für die Notwendigkeit von Sprachbeobachtungen bestand. Die Sprachbeobachtung erfolgte allerdings überwiegend ohne den Einsatz von Beobachtungs- oder Testverfahren. Nur 21 Prozent der Fachkräfte hatten ein solches Verfahren schon einmal eingesetzt und nur 10 Prozent taten dies regelmäßig.

- *Planung und Durchführung von Sprachbildungsaktivitäten:* 86 Prozent der Fachkräfte zählten sowohl Planung als auch Durchführung von Sprachbildungsaktivitäten zu ihren Aufgaben. Von diesen führte nur die Hälfte diese Tätigkeit regelmäßig durch. Nur 28 Prozent dieser Fachkräfte gaben an, dabei die drei Schritte Beobachtung, Planung und Durchführung zu berücksichtigen.

In der Durchführung von Sprach- und Literacybildung können unterschiedliche Methoden genutzt werden, z. B. das Dialogische Lesen oder die Förderung der phonologischen Bewusstheit, mit denen unterschiedliche Ziele verfolgt werden. 51 Prozent der befragten Fachkräfte nutzten das Dialogische Lesen in der Sprachbildung und 36 Prozent taten dies

regelmäßig. Die phonologische Bewusstheit wurde nach eigenen Angaben von 50 Prozent der Befragten gelegentlich und von 28 Prozent regelmäßig gefördert, wobei sie keine Differenzierung der unterschiedlichen Formen der phonologischen Bewusstheit vorgenommen haben.

Was kann das für die Praxis bedeuten?

Abschließend kann man zusammenfassen, dass die Fachkräfte des BiSS-Verbunds zum Zeitpunkt der Erhebung Verfahren zur Sprach- und Literacybeobachtung eher selten einsetzten, wenig Fertigkeiten zur Analyse des kindlichen Sprachentwicklungsstands sowie kaum relevante Beobachtungs- und Beschreibungskategorien besaßen und über wenig sprachstrukturelles Wissen zur Einschätzung der kindlichen Sprachentwicklung verfügten. Andererseits wird aus der Erhebung deutlich, dass der Großteil der Fachkräfte Sprachbildungsaktivitäten zu ihren Aufgaben zählte. Es stellt sich die Frage nach der Qualität der Durchführung dieser Aktivitäten. Für die Vorbereitung standen zwar zeitliche und materielle Ressourcen zur Verfügung, die notwendigen Schritte zur Planung und Durchführung waren den pädagogischen

Fachkräften aber weitgehend unbekannt bzw. wurden von ihnen nicht umgesetzt.

Der Verbund und die finanzierende Behörde meldeten den Fachkräften die Ergebnisse der Befragung in Form eines umfangreichen Berichts zurück. Individuell wurde der allgemeine Bericht für alle zehn Kitas um die Ergebnisse der jeweiligen Kita ergänzt. Damit verfügte jede Kita über eine Grundlage über die eigenen Standards für die Auseinandersetzung im Verbund, für eine innerbetriebliche Diskussion und für das Gespräch mit dem jeweiligen Träger.

Seit der Erhebung wurden im Verbund Entwicklungen in Gang gesetzt. Im Anschluss an das Projekt führten die Leiterinnen und Leiter des Projekts mit den Kitaleitungen, den Vertreterinnen und Vertretern der Träger und den jeweiligen Sprachfachkräften Gespräche über die individuellen Ergebnisse und die Konsequenzen, die sich daraus ableiten lassen. Die seit der Erhebung veränderten oder seitdem auch stagnierenden Verhältnisse in den Kitas stellten dabei ein wichtiges Thema in den Gesprächen dar.

Während die materielle und räumliche Ressourcenlage sich insgesamt als zureichend herausstellte, ließ sich ein großer Fortbildungsbedarf im Hinblick auf Wissen zu Sprache, Spracherwerb, Sprachbeobachtung und Sprachbildung und zu konkreten Kompetenzen in der Sprachstandsfeststellung sowie in der Planung und Durchführung von Aktivitäten zur Sprach- und Literacybildung erkennen. Wie dieser Bedarf bedient werden kann, der aus Sicht der Kitaleitungen nach wie vor besteht, wird auf übergeordneter Ebene mit Trägervertreterinnen und -vertretern und der Behörde bearbeitet. Die Ergebnisse des Verbundprojekts und des Evaluationsprojekts gingen in ein aktuelles Positionspapier zur Umsetzung Alltagsintegrierter Sprachbildung in Bremen ein und bilden eine Grundlage für diese Diskussion der Akteurinnen und Akteure sowie der Entscheidungsträgerin-

nen und -träger im Bereich der frühkindlichen Bildung in Bremen.

Im Anschluss an das Projekt ist ein Informations- und Materialband mit Videobeispielen für die Weiterbildung zum Thema "Sprach- und Literacybildung im Kontext des Dialogischen Lesens" entstanden (Baldaeus et al., 2021).



Verwendete Literatur

Baldaeus, A.; Ruberg, T.; Rothweiler, M. & Nickel, S. (2021). *Sprachbildung mit Bilderbüchern. Ein videobasiertes Fortbildungsmaterial zum dialogischen Lesen*. Münster, New York: Waxmann.

DJI – Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.). (2011). *Sprachliche Bildung. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Bd. 1*. München: WiFF.

Nickel, S. (2014). Sprache und Literacy im Elementarbereich. In R. Braches-Chyrek, Ch. Röhner, H. Sünker & M. Hopf (Hrsg.), *Handbuch Frühe Kindheit* (S. 645–658). Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Ruberg, T. & Rothweiler, M. (2012). *Spracherwerb und Sprachförderung in der KiTa*. Stuttgart: Kohlhammer.

Ruberg, T. & Rothweiler, M. (2014). Qualifizierungsmodul zu Sprache, Sprachentwicklung, Spracherwerbsstörung und Mehrsprachigkeit für Erzieher/-innen – ein DFG-Transferprojekt. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Bildungsforschung 2020 – Herausforderungen und Perspektiven* (S. 257–260). Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Viernickel, S. (2006). *Qualitätskriterien und -standards im Bereich der frühkindlichen Bildung und Betreuung*. Remagen: Ibus.



Weiterlesen

Baldaeus, A.; Ruberg, T.; Rothweiler, M. & Nickel, S. (2021). *Sprachbildung mit Bilderbüchern. Ein videobasiertes Fortbildungsmaterial zum dialogischen Lesen*. Münster, New York: Waxmann.



CC BY NC 4,0 International

Monika Rothweiler |
Annika Baldaeus |
Sven Nickel | Tobias Ruberg

Implementation und Weiterentwicklung des Konzepts *Bewegte Sprache* zur alltags- integrierten, bewegungsorientierten Sprachbildung

Carolin Machens | Nadine Madeira Firmino | Renate Zimmer

Welches waren die Fragestellungen und Ziele des Projekts?

Im Projekt „*Bewegte Sprache*“ wirkten 12 Einrichtungen aus dem Großraum Herford mit, die durch die Arbeitsgruppe „*Bewegung und Sprache*“ des Niedersächsischen Instituts für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe) unter der Leitung von Prof. Dr. Renate Zimmer konzeptuell und wissenschaftlich begleitet wurden. Ziel war es, das Konzept *Bewegte Sprache* (vgl. Zimmer, 2010, 2016) entsprechend der Bedarfe der Einrichtungen sowie in Übereinstimmung mit den BiSS-Modulen E1 „*Gezielte Alltagsintegrierte Sprachbildung*“ und E2 „*Unterstützung der Sprachentwicklung von Kindern unter 3 Jahren*“ weiterzuentwickeln und die Einrichtungen darin zu schulen.

Folgende Fragestellungen wurden untersucht:

1. Wie schätzen die pädagogischen Fachkräfte die Bedeutsamkeit und Nützlichkeit (Inhalts- und Praxisanteile) der einzelnen Fortbildungsmodule mittel- (bei Abschluss der Fortbildungsmodule) sowie langfristig (ein Jahr nach Abschluss) ein?
2. Welche Veränderungen werden mittel- bis langfristig im sprachlichen Handeln (Sprachverhalten, Einsatz bestimmter vermittelter Methoden) berichtet?

Die acht Module vermittelten Inhalte wie z. B. „*Sprachförderliches Verhalten/Sprachlehrstrategien*“, „*Alltagsintegrierte Sprachentwicklungsbeobachtung*“, „*Sprachliche Kompetenzen*“

sowie „*Zugänge zur Sprache über bewegungs- und handlungsorientierte Maßnahmen*“.

Wie sah das methodische Vorgehen aus?

Zur Untersuchung der Fragestellungen wurde ein neuer Fragebogen entwickelt. Anhand von insgesamt 46 Items wurde dabei erhoben,

- wie bedeutsam bzw. hilfreich die einzelnen Fortbildungsmodule in Bezug auf die pädagogische Arbeit eingeschätzt werden (5-stufige Skala: „gar nicht“ bis „sehr“),
- wie häufig die Fortbildungsinhalte umgesetzt werden (6-stufige Skala: „gar nicht“ bis „täglich“) und
- inwiefern das eigene Sprachverhalten bewusster wahrgenommen und eingesetzt wird (5-stufige Skala: „gar nicht“ bis „sehr“, stimme „gar nicht“, „voll“ und „ganz“ zu).

Zusätzlich wurden Gelingensbedingungen über offene Anmerkungen erfasst.

Die ersten zwei Befragungen wurden im Querschnitt bei allen teilnehmenden pädagogischen Fachkräften nach Abschluss von jeweils vier Fortbildungsmodulen (erste und zweite Hälfte der Weiterbildungsreihe) durchgeführt (N = 113). Die zweite Befragung kam ca. ein Jahr später zugunsten der Informationsgewinnung im Längsschnitt zum Tragen und umfasste Daten von 35 Fachkräften.

Projektleitung

Prof. Dr. Renate Zimmer

Projektmitarbeit

Marina Bauhaus

Dr. Carolin Machens

Prof. Dr. Nadine

Madeira Firmino

Elisabeth König

Julia Kristoph

Sophie Reppenhorst

Stefanie Rieger

Orte

Kreis Herford

Laufzeit

13.01.2014–01.09.2015

Kürzel

NW_ELEM_1



Bild: BiSS-Trägerkonsortium/Annette Etges

Wie arbeiteten Wissenschaft und Praxis zusammen?

Die Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis war während der gesamten Projektlaufzeit durch einen kontinuierlichen und wertschätzenden Austausch gekennzeichnet. In der Akquise von Einrichtungen fanden zunächst Treffen mit Trägervertreterinnen und Trägervertretern, Fachberatungen und Führungskräften statt, um über Ziele, Verlauf und gegenseitige Aufgaben zu informieren bzw. ins Gespräch zu kommen. Von zunächst 14 Einrichtungen entschieden sich 12, an dem Verbund teilzunehmen. Im Weiteren wurde eine Auftaktveranstaltung mit allen pädagogischen Fachkräften durchgeführt, um alle Beteiligten über das Projekt zu informieren und erste Inhalte praxisnah zu vermitteln.

Im Anschluss wurden spezielle Bedarfe bzw. Wünsche der Einrichtungen erhoben, um sie in der Weiterentwicklung des Konzepts zu berücksichtigen. Dabei wurde jeder Einrichtung eine wissenschaftliche Mitarbeiterin als Ansprechpartnerin zugeteilt, die telefonisch

oder über einen persönlichen Besuch die Bedarfe oder Wünsche erfragte. Rückblickend erwies sich diese Vorgehensweise als bedeutsam für den Implementierungsprozess. Die Einbindung aller am Prozess Beteiligten führte zu einer höheren Bereitschaft im Hinblick auf die Umsetzung des Projekts. Die Freiwilligkeit der Teilnahme sowie die Absprache des Fortbildungsbedarfs ermöglichte den Einrichtungen eine aktive Mitgestaltung bei der Planung der Weiterbildung. Dabei erwies sich auch der persönliche Kontakt mit den Einrichtungen auf beiden Seiten als gewinnbringend, z. B. für eine herzliche Atmosphäre in den Fortbildungen oder für ein schnelles Klären von Fragen bzw. etwaiger Widerstände.

Während der Weiterbildungsphase wurde zudem fortwährend erarbeitet, welche Ressourcen bereits in den Einrichtungen vorhanden sind, und erörtert, wie diese stärker genutzt werden können. Auch der intensive Austausch mit den jeweiligen Ansprechpartnerinnen erhöhte die wahrgenommene Selbstwirksamkeit und Nützlichkeit. Strukturell wurde durch

das Angebot von drei Fortbildungsterminen, an denen jeweils ein Drittel des Teams teilnahm, eine größtmögliche Flexibilität bezüglich des Besuchs der Fortbildungsmodul für die Einrichtungen geschaffen. So war es möglich, dass alle Teams ohne Schließzeiten teilnehmen konnten. Auch dies trug zur gelingenden Zusammenarbeit bei.

Die gemeinsame Abschlussveranstaltung inklusive Zertifikatsvergabe rundete das gegenseitige Engagement ab. Die im Anschluss durchgeführten Netzwerktreffen, Beratungen sowie Nachschulungen neuer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter wurden ebenfalls als bereichernd für eine nachhaltige Transferleistung erachtet.

Welche Ergebnisse liegen vor?

Die Angaben der pädagogischen Fachkräfte weisen darauf hin, dass sie ein Jahr nach Abschluss der Module theorie- und praxisbezogene Inhalte weiterhin mit hoher Frequenz im pädagogischen Alltag umgesetzt haben. Bezüglich der Fragen zur Nachhaltigkeit konnte im Jahr 2015 ein prozentualer Anstieg im Vergleich

zur Evaluation nach Abschluss der Module im November 2014 festgestellt werden. Dieser lässt sich dahingehend deuten, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer im Praxis- bzw. Implementierungszeitraum das Konzept weiter erfolgreich umsetzten und somit eine langfristige Implementierung als wahrscheinlicher erachteten als zum Zeitpunkt der Evaluation nach Modulabschluss (vgl. Abb. 1). Die Daten aus dem Jahr 2014 beziehen sich auf eine Stichprobe von 113 und die Ergebnisse aus dem Jahr 2015 auf die Angaben von 35 pädagogischen Fachkräften. Eingeschätzt werden sollte die Aussage „Ich setze die Fortbildungsinhalte (Theorie und Methoden) gar nicht bis täglich in meinem pädagogischen Alltag um“. Die geringe Anzahl zum zweiten Messzeitpunkt ist dadurch bedingt, dass die Erhebung am ersten Reflexionstreffen stattfand, zu dem nur einige Vertreterinnen jeder Kita kamen.

Es wird auch deutlich, dass die pädagogischen Fachkräfte das eigene Sprachverhalten bewusster wahrnahmen und einsetzten (vgl. Abb. 2, S. 28). Wie bereits oben erwähnt, ist hierbei jedoch zu beachten, dass sich die Ergebnisse der ersten Befragung aus dem Jahr 2014 auf

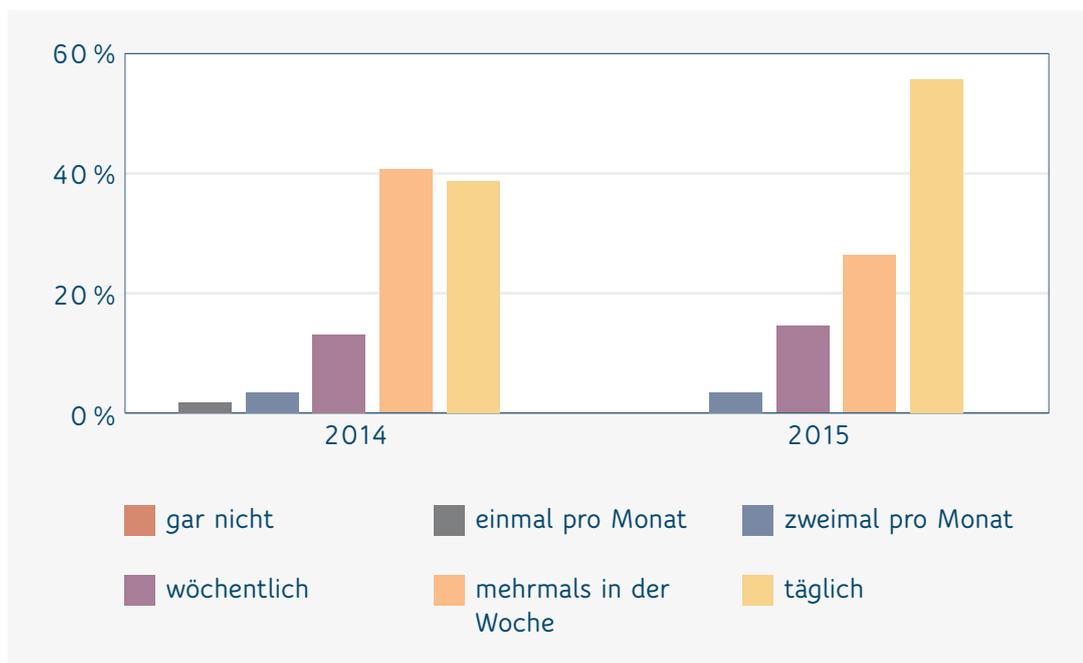


Abb. 1: Einschätzung der Häufigkeit des Einsatzes von Weiterbildungsinhalten

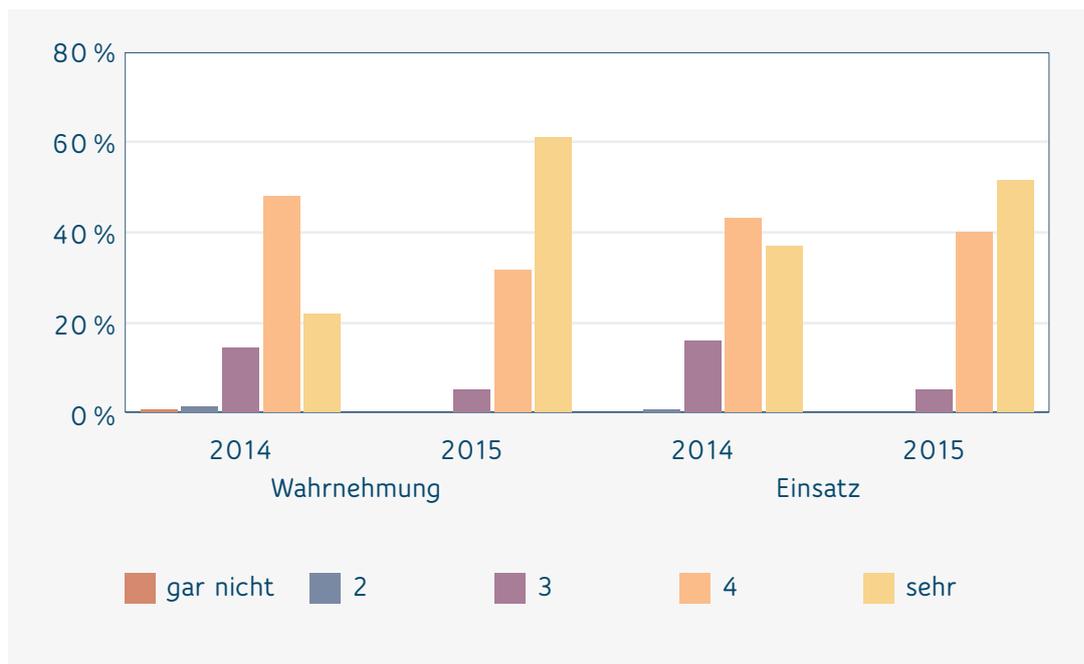


Abb. 2: Wahrnehmung und bewusster Einsatz des eigenen Sprachverhaltens

eine Stichprobe von 113 Fachkräften beziehen und die Ergebnisse der zweiten Befragung aus dem Jahr 2015 auf eine Stichprobe von 35 Fachkräften.

Auch bezüglich der einzelnen Module konnten prozentuale Anstiege in der wahrgenommenen Bedeutsamkeit bzw. Nützlichkeit beobachtet werden: Zum Beispiel wurden die Module „Sprachförderliches Verhalten/Sprachlehr-

strategien“ oder „Alltagsintegrierte Sprachentwicklungsbeobachtung“ im Jahr 2015 bedeutsamer bzw. nützlicher eingeschätzt als im Jahr 2014. Aufgrund des Umfangs werden diese Ergebnisse hier jedoch nicht im Einzelnen berichtet.

Weitere offene Angaben (N = 42) gaben Aufschluss über Gelingensbedingungen und sind in Abbildung 3 dargestellt.

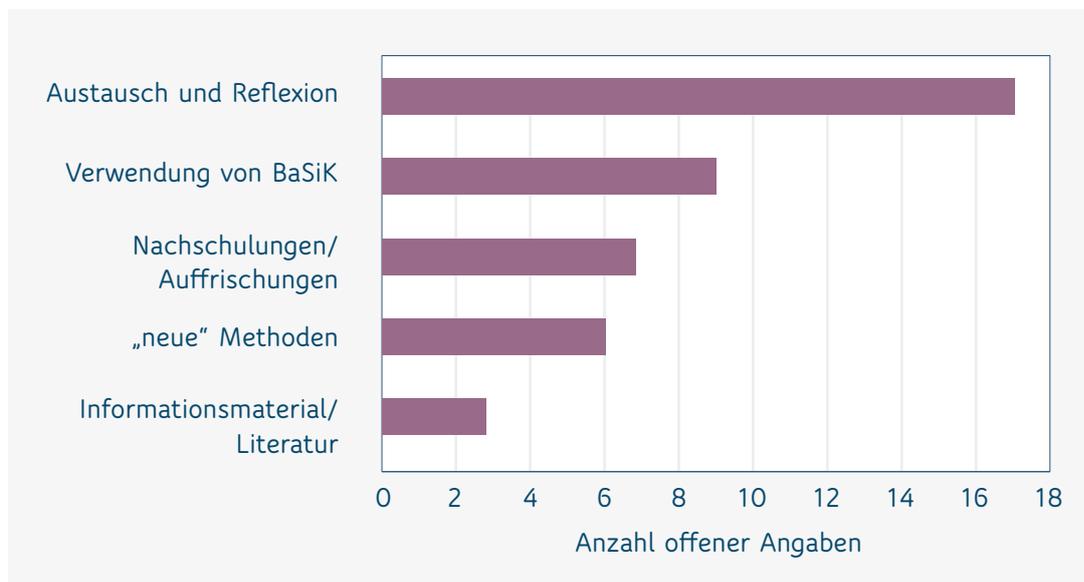


Abb. 3: Nennungen von Gelingensbedingungen nachhaltiger Umsetzung

Beispielaussagen zu den Gelingensbedingungen waren z. B.: „Die BaSiK-Bögen sind Hauptbestandteil unserer Sprachbeobachtung und viele Spiele gehören jetzt zum Alltag, da die Kinder sie lieben“ (*Verwendung von BaSiK, „neue“ Methoden*) oder „bestehender Kontakt, regelmäßige Treffen und Austausch; zusätzliche Weiterbildung/Auffrischung in regelmäßigen Abständen“ (*Austausch und Reflexion, Nachschulungen/Auffrischungen*) sowie „zwischen- durch neue Ideen/Anregungen/Infos zum Stand der Sprachbildung/Förderung erhalten“ (*Austausch und Reflexion, Informationsmaterial/Literatur*).

Was kann das für die Praxis bedeuten?

Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass insbesondere ein fortwährender wertschätzender Kontakt zwischen Einrichtungen sowie Weiterbildnerinnen und Weiterbildnern für eine nachhaltige Implementierung bedeutsam ist (z. B. durch regelmäßige Telefonate, Besuche und Hospitationen, das gemeinsame Konzipieren eines bedarfsgerechten Fortbildungskonzepts, gegenseitige Flexibilität bezüglich des Einhaltens von Terminen, wiederholte Absprachen und ein Austausch darüber, was voneinander gelernt und ggf. im Prozess angepasst wurde). Ebenso schien der anhaltende Praxisbezug – sowohl in der Fortbildung als auch in der Begleitung (z. B. über sprachanregende Bewegungsspiele, Rollenspiele und reflexive Methoden) – das Handlungsrepertoire der Fachkräfte (Wahrnehmung und Einsatz des eigenen Sprachverhaltens) zu erweitern und somit ebenfalls entscheidend zu sein. Als weniger bedeutsam wurden theoretische Inhalte erachtet, die auf eine reine Wissensvermittlung abzielten. Entsprechend scheinen nicht allein informative Inhalte zur Erweiterung des Wissens empfehlenswert zu sein, sondern vor allem der Einbezug praktischer Impulse und reflexiver Methoden bei der Konzeption einer Fortbildung.



Verwendete Literatur

- Zimmer, R. (2010). *Handbuch Sprachförderung durch Bewegung*. Freiburg: Herder.
- Zimmer, R. (2016). *Handbuch Sprache und Bewegung. Alltagsintegrierte Sprachbildung in der Kita*. Freiburg: Herder.



Weiterlesen

- Eckrodt, C.; Madeira Firmino, N. & Rieger, S. (2015). Sprache im Alltag beobachten und bilden – Das Beobachtungsverfahren BaSiK. *KiTa aktuell spezial*, 2, 25–27.
- Reppenhorst, S. & Madeira Firmino, N. (2016). Nachhaltige Qualifizierung in der „Alltagsintegrierten Sprachbildung“. *Kita aktuell NRW*, 25 (7/8), 154–157.
- Reppenhorst, S. & Madeira Firmino, N. (2017). Kompetenzorientierte Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften im Rahmen einer Alltagsintegrierten Sprachbildung durch Bewegung. In A. Schmitt, E. Sterdt & L. Fischer (Hrsg.), *Empirisches Arbeiten in der Frühpädagogik im Kontext eines evidenzbasier- ten Ansatzes* (S. 79–94). Köln: Carl Link.
- Rieger, S. & Madeira Firmino, N. (2015). Eltern Mit-Sprache. *Kita aktuell spezial: Sprache fördern durch Bewegung*, 16 (2), 31–33.
- Zimmer, R. (2014). *BaSiK – Begleitende alltagsinte- grierte Sprachentwicklungsbeobachtung in Kinder- tageseinrichtungen*. Freiburg: Herder.



CC BY 4.0 International

Carolin Machens |
Nadine Madeira Firmino |
Renate Zimmer

Gezielte Alltagsintegrierte Sprachbildung in Schlüssel-situationen in der Kita in Rheinland-Pfalz

Gisela Kammermeyer

Projektleitung

Prof. Dr. Gisela Kammermeyer
Prof. Dr. Susanna Roux

Projektmitarbeit

Sarah King
Patricia Goebel
Anja Leber
Astrid Metz

Orte

Gesamtes Bundesland
Rheinland-Pfalz

Laufzeit

01.09.2013 - 31.12.2020

Kürzel

W_ELEM_6
RP_PRIM_2

Welches waren die Fragestellungen und Ziele des Projekts?

Übergeordnetes Ziel des Projekts ist die Weiterentwicklung der Sprachbildung und Sprachförderung in Kindertagesstätten und Grundschulen. Sie ist in der elementarpädagogischen Tradition in erster Linie alltagsintegriert angelegt, wobei die Anschlussfähigkeit zwischen Kita und Grundschule noch nicht gewährleistet ist. Hierzu wurde ein Fortbildungskonzept entwickelt und erprobt, das inhaltlich auf Sprachförderstrategien und Schlüssel-situationen und methodisch auf situiertes Lernen fokussiert ist. Im Rahmen der Fortbildung wird den pädagogischen Fachkräften ein „Werkzeug“ in Form von Sprachförderstrategien an die Hand gegeben, welches ihnen ermöglicht, Kinder zum Sprechen und Denken anzuregen und langanhaltende Gespräche mit ihnen zu gestalten. Zentrales Kennzeichen dieses Fortbildungskonzepts ist, dass pädagogische Fachkräfte vorrangig sprachdidaktisches Wissen aufbauen, also konkrete Handlungskompetenzen erwerben sollen. Es geht weniger darum, ihre Orientierungen zu verändern (z. B. Bild vom Kind) oder ein Fachwissen aufzubauen (z. B. zu Sprachentwicklungsstörungen). Das Fortbildungskonzept baut theoretisch zum einen auf dem Process-Person-Context-Time-Model (PPCT-Modell) von Bronfenbrenner und Morris (2006) und zum anderen auf der Entwicklungstheorie von Wygotsky (1987; vgl. Bodrova & Leong, 1996) auf. Beide Modelle stellen die Bedeutung der Interaktionsqualität heraus.

Wie sah das methodische Vorgehen aus?

Das Fortbildungskonzept wurde erstmalig im Rahmen des Projekts „Sag' mal was – sprachliche Bildung für Kleinkinder“ der Baden-Württemberg Stiftung entwickelt, erprobt und extern evaluiert. Eine Weiterentwicklung erfolgte in Rheinland-Pfalz, Nordrhein-Westfalen und Baden-Württemberg im Rahmen von BiSS. Zeitlich parallel wurde dieses Fortbildungskonzept in einer experimentellen Feldstudie evaluiert, die von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) finanziert wurde.

Um die Wirkungen nur auf das Fortbildungskonzept zurückführen zu können, wurden 50 pädagogische Fachkräfte per Zufall auf die zwei Programme aufgeteilt: „Mit Kindern im Gespräch“ und „Sprache – Schlüssel zur Welt“ (das in Rheinland-Pfalz zu diesem Zeitpunkt reguläre Curriculum). Um die Wirkungen zu erfassen, wurden zu drei Erhebungszeitpunkten (vor, direkt nach und ein Jahr nach Beendigung der Fortbildung) standardisierte Fördersituationen videografiert. Die Wirkungen wurden zum einen durch die Häufigkeit der eingesetzten komplexen Sprachförderstrategien gemessen; konkret wurde der Einsatz komplexer Modellierungsstrategien wie z. B. „offene Fragen stellen“ und komplexer Strategien zur Konzeptentwicklung wie z. B. „Zum Herstellen von Zusammenhängen und Vergleichen anregen“ ausgezählt. Zum anderen wurden die Wirkungen mit dem international anerkannten Instrument zur Erfassung der Interaktions-

qualität, dem *Classroom Assessment Scoring System (CLASS)* von Pianta, La Paro & Hamre (2008) erhoben.

Classroom Assessment Scoring System (CLASS)

Beim Classroom Assessment Scoring System (CLASS) von Pianta, La Paro & Hamre (2008) handelt es sich um ein international bewährtes und häufig eingesetztes standardisiertes Beobachtungsverfahren zur Erfassung der Interaktionsqualität. Erhoben wird die Qualität der emotionalen Unterstützung, der Organisation der Lernsituation und der Anregungsqualität.

Wie arbeiteten Wissenschaft und Praxis zusammen?

Die Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und Praxis zu dieser Thematik ist in Rheinland-Pfalz als besonders erfolgreich einzuschätzen. Bereits vor Beginn der Bund-Länder-Initiative „Bildung durch Sprache und Schrift“ (BiSS) gab es in Rheinland-Pfalz eine intensive langfristige Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und Praxis auf verschiedenen Ebenen, die mittlerweile mehr als zehn Jahre andauert.

Im Auftrag des Ministeriums wurde zum einen das „Verfahren zur Einschätzung des Sprachförderbedarfs“ (VER-ES) erstellt, zum anderen wurde die additive Sprachförderung in Rheinland-Pfalz evaluiert. Die Evaluation ergab, dass die Anregungsqualität in der Sprachförderung niedrig ist und hier dringender Handlungsbedarf besteht. Dies führte folgerichtig zur Entwicklung und Erprobung des Fortbildungskonzepts.

Die Erkenntnisse der Wissenschaft wurden mehrfach im Sprachbeirat vorgestellt – einem Gremium, in dem alle wichtigen Akteurinnen und Akteure des Landes im Bereich „Sprachbildung und -förderung“ regelmäßig zusammenkommen, um mit der Referentin für Sprachbildung in Kindertagesstätten über die Weiterentwicklung dieses Bereichs zu beraten.

Es bestehen auch langfristige Kooperationen mit den beiden großen Fortbildungsveranstaltern in Rheinland-Pfalz: Mit dem Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung (ILF) wurde in den letzten fünf Jahren jährlich ein Theorie-Praxis-Workshop angeboten, in dem die aktuellen Weiterentwicklungen der Praxis vorgestellt und mit ihr diskutiert wurden. Die Angebote zum Transfer des Fortbildungskonzepts „Mit Kindern im Gespräch“ werden im Elementarbereich gemeinsam mit dem Sozialpädagogischen Fortbildungszentrum (SPFZ) und im Primarbereich mit dem Pädagogischen Landesinstitut (PL) entwickelt und durchgeführt.

Auf der Ebene der Fachberatung wurde in den letzten beiden Jahren ein Wissenschafts-Praxis-Workshop durchgeführt, der auf Wunsch aller Beteiligten künftig jährlich stattfinden wird, um die aktuellen Entwicklungen mit den Fachberatungen zu diskutieren. Aus diesem Treffen ging die Anregung hervor, in (Schul-) Leitungssitzungen das Konzept „Mit Kindern im Gespräch“ und Möglichkeiten der Nutzung im Team vorzustellen. Dies folgte aus der Erkenntnis, dass die Maßnahme des Ministeriums, allen Kitas, Grundschulen, Fachschulen und Horten das Fortbildungskonzept kostenlos zur Verfügung zu stellen, als nicht ausreichend angesehen wird.

Über die genannten Maßnahmen hinaus gibt es aufgrund vielfältiger Anfragen aus der Praxis die Möglichkeit, „Mit Kindern im Gespräch“ im Rahmen von Vorträgen, Workshops und Fachtagen vorzustellen und zu diskutieren.

Welche Ergebnisse liegen vor?

Die Frage, ob es langfristig Unterschiede in der Anregungsqualität der pädagogischen Fachkräfte gibt, je nachdem, ob sie durch die in BiSS entwickelte Fortbildung „Mit Kindern im Gespräch“ oder die in Rheinland-Pfalz bisher bewährte „Sprache – Schlüssel zur Welt“ weitergebildet wurden, kann aufgrund der

experimentellen Feldstudie klar beantwortet werden: Nach der Fortbildung erreichen zwar alle fortgebildeten pädagogischen Fachkräfte signifikant höhere Werte in der Anregungsqualität ihrer sprachpädagogischen Arbeit, die Teilnehmenden in den beiden Interventionsgruppen erzielen jedoch signifikant höhere Werte als die in der Vergleichsgruppe.

In der Fortbildung „Mit Kindern im Gespräch“ ist es zudem gelungen, die nach der Fortbildung erreichte Anregungsqualität auch noch ein Jahr nach der Fortbildung auf einem stabilen Niveau zu halten. Die pädagogischen Fachkräfte, die an „Mit Kindern im Gespräch“ teilgenommen haben, setzen zwei Jahre nach Beginn der Fortbildung signifikant mehr komplexe Modellierungs- und Fragestrategien und signifikant mehr komplexe Strategien zur Konzeptentwicklung ein als die Vergleichsgruppe (vgl. Kammermeyer, Metz et al., 2019). Es zeigte sich zudem, dass es bei den Teilnehmenden, die mit dem in BiSS entwickelten Konzept fortgebildet wurden, signifikant mehr pädagogische Fachkräfte gibt, die ein Jahr nach der Fortbildung den Wert von 3,25 auf der siebenstufigen CLASS-Skala über-

steigen. Es gibt Hinweise darauf, dass erst ab diesem Schwellenwert in der Anregungsqualität eine Wirkung auf Kinder zu erwarten ist (vgl. Kammermeyer, Leber et al., 2019). Die pädagogischen Fachkräfte, die mit „Mit Kindern im Gespräch“ fortgebildet wurden, erreichen in den beiden Fortbildungsgruppen auf der siebenstufigen CLASS-Skala Mittelwerte von 3,68 und 4,01 (vgl. Abb. 1). Das sind Werte, die in bisherigen Studien kaum erreicht wurden.

Was kann das für die Praxis bedeuten?

Mit dem in BiSS weiterentwickelten „Mit Kindern im Gespräch“ liegt erstmals ein Fortbildungskonzept im Elementarbereich in Deutschland vor, dessen langfristige Wirkungen mit einer methodisch anspruchsvollen Studie belegt sind. Zu diesen Wirkungen tragen vermutlich verschiedene Merkmale der Fortbildung bei, die auch für andere Fortbildungen relevant sind: Es handelt sich mit neun ganzen Tagen um eine zeitlich aufwändige Fortbildung. Für die Stabilität der Wirkungen sorgen vor allem die vier halbtägigen Auffrischungssitzungen im Jahr nach der Fortbildung.

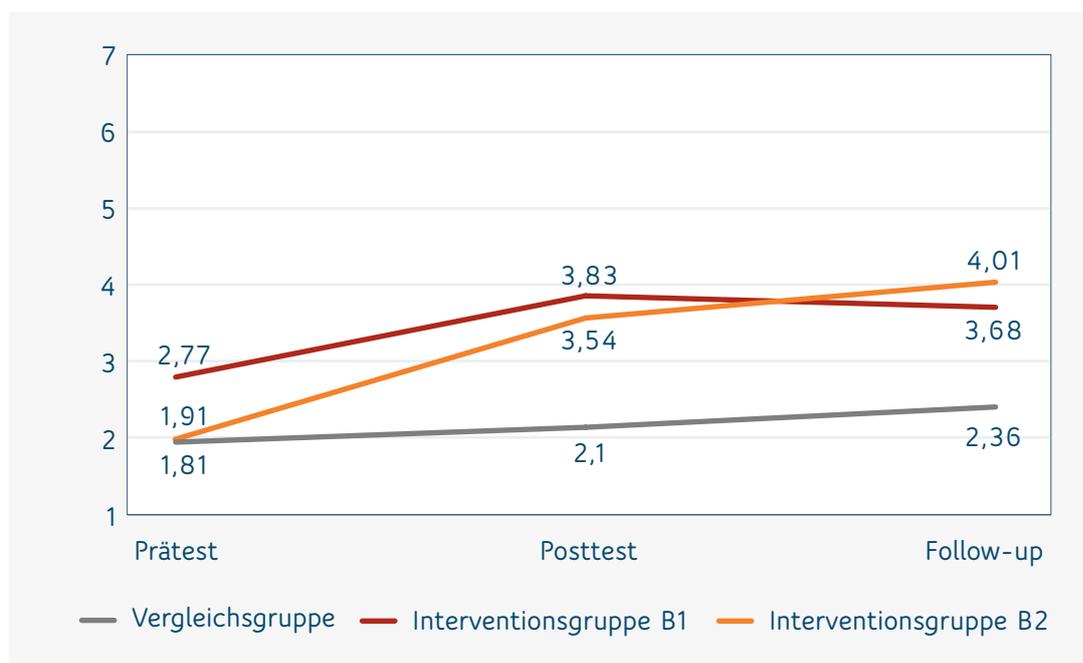


Abb. 1: Entwicklung der Anregungsqualität zwischen Prätest und Follow-up



Bild: BiSS-Trägerkonsortium/Annette Etges

Das Fortbildungskonzept ist inhaltlich nicht breit, sondern fokussiert angelegt auf Sprachförderstrategien und Schlüssel-situationen. Kennzeichnend für das Konzept ist darüber hinaus auch, dass ihm mit dem „Situieren Lernen“ ein klares methodisches Konzept zugrunde liegt, das explizit auf den Transfer des Gelernten ausgerichtet ist. Es geht in „Mit Kindern im Gespräch“ in erster Linie darum, konkrete Handlungskompetenzen zu erwerben und weniger ausschließlich abstraktes Fachwissen. Die Handlungskompetenzen werden von den Teilnehmenden zwischen den Fortbildungen im Rahmen von Praxisaufgaben erprobt. Der Transfer in die Praxis soll mithilfe von sogenannten „Gesprächswerkzeugen“, das sind laminierte Visualisierungen (Wendekarten, Strategiefächer und Hosentaschenbuch), die als Erinnerungstütze dienen sollen, erleichtert werden. Hierbei kommt auch der Analyse von fremden und eigenen Videos eine große Bedeutung zu, in denen gelingende Situationen und Bedingungen identifiziert werden. Die Teilnehmenden erleben die erworbenen Kompetenzen für sich selbst und für die Kinder als hilfreich. Das sprachdidaktische Wissen wird erst in

zweiter Linie über die Reflexion der Praxiserfahrungen aufgebaut.

Das Fortbildungskonzept „Mit Kindern im Gespräch“ ist mittlerweile publiziert und liegt in den Fassungen U3, Kita und Grundschule vor. Durch die Verknüpfung von Elementar- und Primarbereich wird eine durchgängige Sprachbildung und Sprachförderung möglich. Es ist seit 2017 Landeskonzept für die Qualifizierung von Sprachförderkräften in Rheinland-Pfalz und wird derzeit im Rahmen der „Qualifizierungsinitiative Frühkindliche Bildung“ in Bremen mit dem pädagogischen Ansatz „Pyramide“ aus den Niederlanden verknüpft und auf alle Bildungsbereiche ausgedehnt. In dieser erweiterten Form wird es Teil der Interventionskette der „Bremer Initiative zur Stärkung frühkindlicher Entwicklung“ (BRISE).

Um den nachhaltigen Transfer des Fortbildungskonzepts in die Praxis zu unterstützen, werden von den Projektmitarbeiterinnen professionelle Lerngemeinschaften für Fortbilderinnen und Fortbildner, für ehemalige BiSS-Teilnehmende und für Sprachbeauftragte

angeboten, in denen die Umsetzung des Konzepts gemeinsam reflektiert wird. Das Konzept wird außerdem in Konferenzen von Schul- und Einrichtungsleitungen vorgestellt. Derzeit wird eine Version des Fortbildungskonzepts für Teamqualifizierungen entwickelt und erprobt, außerdem ist eine digitale Teamqualifizierung in Vorbereitung.

Es ist davon auszugehen, dass durch ergänzende individuelle Coachings, in denen eigene Videoaufnahmen im Mittelpunkt stehen, die zuvor berichteten Wirkungen auf die Anregungsqualität noch verstärkt werden können. In individuellen Coachings kann zum einen adaptiv auf die Lernvoraussetzungen und Bedarfe der Teilnehmenden eingegangen werden und zum anderen können auch die spezifischen Besonderheiten der Einrichtung berücksichtigt werden.



Verwendete Literatur

Bodrova, E. & Leong, D. (1996). *Tools of the Mind. The Vygotskian approach to early childhood education*. Columbus: Merrill/Prentice Hall.

Bronfenbrenner, U. & Morris, A. P. (2006). The bioecological model of human development. In W. Damon & R. M. Lerner (Hrsg.), *Handbook of child psychology, Vol. 1* (6. Aufl.) (S. 793–828). New York: Wiley.

Kammermeyer, G.; Leber, A.; Metz, A.; Roux, S.; Biskup-Ackermann, B. & Fondel, E. (2019). Langfristige Wirkungen des Fortbildungsansatzes „Mit Kindern im Gespräch“ zur Sprachförderung in Kindertagesstätten. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 4, 285–302.

Kammermeyer, G.; Metz, A.; Leber, A.; Roux, S.; Biskup-Ackermann, B. & Fondel, E. (2019). Wie wirken sich Weiterbildungen auf die Anwendung von Sprachförderstrategien in Kitas aus? *Frühe Bildung*, 8, 212–222.

Pianta, R. C.; La Paro, K. M. & Hamre, B. K. (2008). *Classroom assessment scoring system. Manual Pre-K*. Baltimore: Brookes.

Wygotski, L. (1987). *Ausgewählte Schriften. Band 2: Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit*. Köln: Pahl-Rugenstein.



Weiterlesen

Kammermeyer, G.; Goebel, P.; King, S.; Lämmerhirt, A.; Leber, A.; Metz, A.; Papillon-Piller, A. & Roux, S. (2017). *Mit Kindern im Gespräch – Grundschule*. Augsburg: Auer.

Kammermeyer, G.; King, S.; Goebel, P.; Lämmerhirt, A.; Leber, A.; Metz, A.; Papillon-Piller, A. & Roux, S. (2017). *Mit Kindern im Gespräch – Kita*. Augsburg: Auer.

Kammermeyer, G.; Roux, S.; King, S.; Goebel, P.; Lämmerhirt, A.; Leber, A.; Metz, A.; Papillon-Piller, A. & Roux, S. (2017). *Mit Kindern im Gespräch – U3*. Augsburg: Auer.

Kammermeyer, G.; King, S.; Goebel, P.; Lämmerhirt, A.; Leber, A.; Metz, A.; Papillon-Piller, A. & Roux, S. (2019). „Mit Kindern im Gespräch“ – Qualifizierungskonzept zur Sprachbildung und Sprachförderung von Kindern in Kindertageseinrichtungen. Verbund „gezielte Alltagsintegrierte Sprachbildung in Schlüsselsituationen in Rheinland-Pfalz, Nordrhein-Westfalen und Baden-Württemberg“. In C. Titz, S. Geyer, A. Ropeter, H. Wagner, S. Weber & M. Hasselhorn, M. (Hrsg.), *Bildung durch Sprache und Schrift. Band 3: Praxiserfahrungen: Arbeiten mit Konzepten der Sprach- und Schriftsprachförderung* (S. 13–36). Stuttgart: Kohlhammer.



CC BY 4.0 Gisela Kammermeyer

Primarstufe



Bild: BiSS-Trägerkonsortium/Annette Etges

Systematische Leseförderung in der Grundschule – BiSS Hamburg

Steffen Gailberger | Laura Reichenbach

Projektleitung

Prof. Dr. Steffen Gailberger

Projektmitarbeit

Nadja Frehe

Eric Vaccaro

Orte

Hamburg

Laufzeit

01.08.2015–30.07.2018

Kürzel

HH_PRIM_1

Welches sind die Fragestellungen und Ziele des Projekts?

Das Hamburger BiSS-Projekt für die Primarstufe zielt auf eine systematische Leseförderung für strukturell benachteiligte Schülerinnen und Schüler in den Jahrgangsstufen zwei bis vier. Unter Verwendung eines ganzheitlichen Lesebegriffs werden im Rahmen von „BiSS Hamburg“ *erstens* das Lesen aus kognitiver Perspektive, *zweitens* die individuelle wie kollektive Einstellung zu Literatur und Schriftlichkeit im Allgemeinen, *drittens* die emotionale und motivationale Einstellung gegenüber dem Lesunterricht an der eigenen Schule und *viertens* soziale Kompetenzen gefördert, da die Leseförderung in Form eines stark an Partner- oder Gruppenarbeit orientierten *Leseband* organisiert wird. Im Fokus des Projekts stehen demnach sowohl die Förderung der Leseflüssigkeit (unter Betrachtung der vier Aspekte *Dekodiergenauigkeit, Automatisierung des Leseprozesses, Lesegeschwindigkeit und phrasierende Betonung*) und des lesenden Textverstehens wie auch der damit verbundene Auf- und Ausbau der Lesemotivation, des Leseinteresses und der Entwicklung von positiv lernbegleitenden Emotionen beim Lesen.

In diesem Sinne gibt „BiSS Hamburg“ Aufschluss darüber, welche Formen von Leseförderung bei schwach und sozial benachteiligten Schülerinnen und Schülern zu welchem Zeitpunkt wirken und deswegen Teil einer systematischen Leseförderung in den Jahrgangsstufen zwei bis vier in eben solchen Populationen werden sollten.

Leseband

Ein *Leseband* ist eine verbindliche Lesezeit zusätzlich zum eigentlichen Deutschunterricht, welches je nach den organisatorischen Möglichkeiten vor Ort in den einzelnen Schulen an drei bis fünf Tagen in der Woche von der Pausenglocke ein- und ausgeläutet wird. Es ist fest im Stundenplan verankert und wird fächerübergreifend von allen Kolleginnen und Kollegen getragen.



Bild: stock.adobe.com/Tyler Olson

Wie sah das methodische Vorgehen aus?

Das Forschungsdesign weist das Hamburger BiSS-Projekt als eine Interventionsstudie im Rahmen einer dreijährigen Langzeiterhebung aus, in der knapp 300 Schülerinnen und Schüler aus sechs verschiedenen Hamburger Grundschulen mit mehrheitlich hoher sozialer Belastung und sprachlicher Benachteiligung begleitet wurden. Die Förderung begann zu Beginn von Jahrgang zwei und endete vor den Sommerferien nach Vollendung der Jahrgangsstufe vier. Das Studiendesign sah unterschiedlich häufige Testzeitpunkte vor, die sich über die gesamte Dauer des Projekts verteilten.

- Als Erhebungsinstrumente dienten hierzu
- das *Salzburger Lesescreening (SLS) 1–4* zur Messung der Lesegeschwindigkeit (zu sieben Testzeitpunkten),
 - audiogestützte *Lautleseprotokolle* zur Einschätzung der Leseflüssigkeit (zu vier Testzeitpunkten),
 - Fragebögen für Schülerinnen und Schüler zur subjektiven Einschätzung der zurückliegenden Förderung von Jahrgang zwei bis vier (am Ende des Projekts zu einem Testzeitpunkt) und
 - die Hamburger VERA-Erhebungen zu Klasse zwei, drei und fünf (in Hamburg KERMIT genannt).

Einsatz von KERMIT-5

KERMIT-5 wird nicht nur als sogenannte Follow-up-Testung zur Kontrolle etwaiger Langzeitfolgen eingesetzt. Mit KERMIT-5 wird auch untersucht, ob und inwiefern sich eine systematische Leseförderung (wie die von „BiSS Hamburg“) auch auf andere Kompetenzen der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler auswirkt. Berücksichtigt wurden hierbei die Leistungen der Schülerinnen und Schüler in Deutscher Rechtschreibung, in Mathematik, in Naturwissenschaften sowie im Hörverstehen in Englisch (zu weiterführenden Ergebnissen des Projekts vgl. Gailberger et al., 2021, S. 179 ff.).

Gemäß der Fragestellung des Projekts, wie sozial und sprachlich benachteiligte Mädchen und Jungen der Jahrgangsstufen zwei bis vier nachhaltig im Lesen gefördert werden können, verpflichteten sich die teilnehmenden Schulen zur Einrichtung eines zwanzigminütigen Lesebands, das je nach den organisatorischen Möglichkeiten vor Ort drei- bis fünfmal in der Woche als fest in den Stundenplan implementierte Lesezeit ein- und ausgeläutet wurde und damit die gesamte Schule umspannte. Die Fördermaßnahmen umfassten sowohl bekannte als auch neu für das Projekt entwickelte Methoden der Leseförderverfahren, darunter *Vorlesen und Mitlesen*, *Lesetheater*, *Lesen mit dem Ich-Du-Wir-Würfel*, *Lautlese-Tandems* und *Lesen mit Hörbüchern*. Je nach den Leistungsständen und -zuwächsen in den Schulen wurde spätestens ab Jahrgangsstufe vier versucht, die Leseförderverfahren durch Lesetagebücher und einfache Lesestrategien zu ergänzen, die der tieferen systematischen Förderung von Lesekompetenz im weiten Sinne dienen.

Wie arbeiteten Wissenschaft und Praxis zusammen?

Die Verbundarbeit von „BiSS Hamburg“ wurde durch die enge Zusammenarbeit zwischen der Hamburger Schulbehörde, der Bergischen Universität Wuppertal (Lehrstuhl für Lese- und Literaturdidaktik) und den Lehrkräften vor Ort in den Schulen geleistet. Vermeintliche Hürden, wie z. B. die Bereitstellung der notwendigen finanziellen Mittel zur adäquaten Ausstattung der Schulen, waren dadurch nicht gegeben.

Durch zwei themen-, methoden- sowie jahrgangsspezifische Fortbildungen pro Schuljahr, die für alle beteiligten Lehrkräfte verbindlich waren, wurden zum einen die Lesemethoden den Lehrkräften vermittelt und so etabliert, zum anderen konnte dadurch ein enger Austausch unter den Lehrkräften sowie zwischen den Lehrkräften und der wissenschaftlichen

Begleitung gewährleistet werden. Letzteres ist wichtig, da eine systematische Leseförderung a) stark von einer verlässlichen Kombination aus Kontinuität, Frequenz und Dauer der Förderung abhängig ist und b) somit auch die fachfremd fördernden Lehrkräfte im Rahmen des Lesebands (das als verbindliche *Lesezeit* explizit *nicht* dem Deutschunterricht zugeordnet war) thematisch wie methodisch unterstützte.

Welche Ergebnisse liegen vor?

Erste Ergebnisse der Studie lieferte die Auswertung der Daten der Schülerinnen und Schüler zu den Testzeitpunkten eins bis sieben des *Salzburger Lesescreenings 1-4* (N = 292) und der *Lautleseprotokolle* von 37 ausgewählten Schülerinnen und Schülern zu jeweils vier Testzeitpunkten. Weitere Datenauswertungen befinden sich gerade in der Berechnungsphase und können daher noch nicht berichtet werden.

Bezüglich des Rohwerts des SLS 1-4 wuchs die durchschnittliche Lesegeschwindigkeit der systematisch und kontinuierlich geförderten Schülerinnen und Schüler in drei Lernjahren (zwischen den Testzeitpunkten eins bis sieben) von 16,4 auf 46,22 korrekt gelesene Sätze in drei Minuten, was eine konsequente Entwicklung entlang des vom SLS erwarteten Durchschnittswerts bedeutet. Als besonders großer Erfolg sind diese Ergebnisse von sozial wie sprachlich benachteiligten Schülerinnen und Schülern dann zu betrachten, wenn man berücksichtigt, dass die ursprüngliche Normierungsstichprobe des SLS eine durchschnittlich stark lesende Population umfasste, die somit auch die gesamte Spannweite aller damals erhobenen Grundschülerinnen und Grundschüler im bayrischen und Salzburger Raum einschloss, d. h. also auch jene Jungen und Mädchen, die überdurchschnittlich, gut und sogar sehr gut lasen. Die Schülerinnen und Schüler der Hamburger BiSS-Kontrollgruppe, die keine systematische kontinuierliche Leseförderung

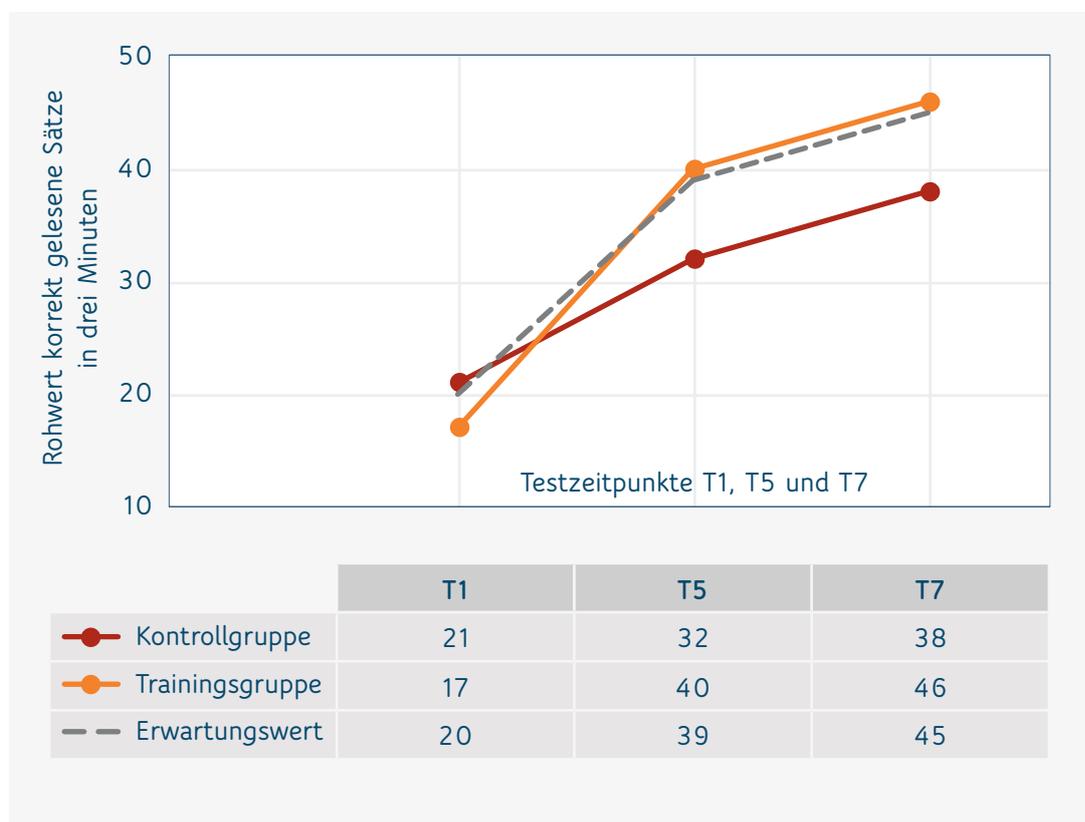


Abb. 1: Entwicklung der Lesegeschwindigkeit nach dem *Salzburger Lesescreening 1-4*, T1-T7, N = 292, Rohwert

im Rahmen eines Lesebands erhielten, lagen zu jedem Testzeitpunkt in etwa ein Lernjahr zurück.

Die stetig besser werdenden Leistungen in den 37 erhobenen *Lautleseprotokollen* zwischen den Testzeitpunkten T1 bis T4 bestätigen die Ergebnisse des *Salzburger Lesescreenings* zwischen den genannten Testzeitpunkten, welche sich linear-progressiv veränderten. Mithilfe altersangemessener Texte (berechnet nach dem LIX-Faktor) wurden zu Beginn von Jahrgang zwei sowie am Ende der Jahrgangsstufen zwei, drei und vier die Dimensionen *Lesegeschwindigkeit* (Wörter pro Minute), *Dekodiergenauigkeit* (im Sinne von Verlesungen vs. fehlerfreies Lesen) sowie inhaltlich und/oder grammatikalisch sinnvolle *Betonung* der gelesenen Syntaxkonstituenten (auch im Textzusammenhang auf lokaler Kohärenzebene)

ausgewertet. So liegt die *Lesegeschwindigkeit* der geförderten Kinder am Ende der Jahrgangsstufe vier bei durchschnittlich 110 Wörtern pro Minute, die *Dekodiergenauigkeit* bei 98,62 Prozent und die syntaktisch sinnvollen *Betonungen* bei 96,89 Prozent. Bei anzuweisierenden Richtwerten von 120 Wörtern pro Minute (vgl. Rosebrock et al., 2011) und einer *Dekodiergenauigkeit* wie auch *Betonung* von jeweils > 95 Prozent bzw. > 97,5 Prozent am Ende von Jahrgang vier sind dies außerordentlich erfreuliche Ergebnisse.

Die Ergebnisse können allerdings nicht allein auf der Grundlage des Rohwerts ermittelt werden, sie müssen hinsichtlich ihrer Veränderungen zwischen den Testzeitpunkten auch jahrgangsstufenspezifisch interpretiert werden. Dies kann mit dem Lesequotienten des SLS 1–4 geleistet werden. Dieser gibt bei schwach

Leseflüssigkeit T1 (Sept. 2015, Anfang Jg. 2)				Leseflüssigkeit T3 (Juli 2017, Ende Jg. 3)			
Schule/ Abk.	Lesegeschwindigkeit/ Wörter pro Minute	Dekodiergenauigkeit	sinnvolle Betonung	Schule/ Abk.	Lesegeschwindigkeit/ Wörter pro Minute	Dekodiergenauigkeit	sinnvolle Betonung
LBH	35	80,59 %	70,00 %	LBH	73,84	94,83 %	98,33 %
CBS	41,5	88,00 %	69,27 %	CBS	76,8	89,00 %	91,20 %
WSB	58,43	94,37 %	80,88 %	WSB	93	97,50 %	99,00 %
KD	46,94	85,80 %	75,91 %	KD	96,83	95,71 %	98,00 %
∅	45,46	87,19 %	74,01 %	∅	85,12	94,26 %	96,69 %

Leseflüssigkeit T2 (Mai 2016, Ende Jg. 2)				Leseflüssigkeit T4 (Juni 2018, Ende Jg. 4)			
Schule/ Abk.	Lesegeschwindigkeit/ Wörter pro Minute	Dekodiergenauigkeit	sinnvolle Betonung	Schule/ Abk.	Lesegeschwindigkeit/ Wörter pro Minute	Dekodiergenauigkeit	sinnvolle Betonung
LBH	59,77	94,08 %	75,53 %	LBH	87,8	98,17 %	98,47 %
CBS	68,5	93,96 %	77,65 %	CBS	122,77	98,12 %	95,39 %
WSB	86,22	97,66 %	82,00 %	WSB	114,89	99,40 %	96,60 %
KD	86,1	93,86 %	74,13 %	KD	116,5	98,82 %	97,10 %
∅	75,15	94,89 %	77,32 %	∅	110	98,62 %	96,89 %

Abb. 2: Lautleseprotokolle (T1–T4), N = 37, zu den Dimensionen *Lesegeschwindigkeit*, *Dekodiergenauigkeit* und syntaktisch sinnvolle *Betonungen* beim Lesen

lesenden Lerngruppen als anzustrebendes Mittel zu jedem Testzeitpunkt den Wert von 100 an, der über eine Normierungsstichprobe gewonnen wurde. Anhand des Lesequotienten kann also abgelesen werden, zu welchen Testzeitpunkten die Leseförderung im Hamburger Verbund besonders erfolgreich wirkte, aber auch, zu welchen Testzeitpunkten sie – warum auch immer – nicht wirkte. Die diesbezüglichen Ergebnisse zeigen, dass die Schülerinnen und Schüler zwar bereits nach kurzer Zeit erhebliche Erfolge im Bereich der Leseflüssigkeit erzielen können, doch müssen zum Teil auch erhebliche Rückschritte zur Kenntnis genommen werden, die bis zum letzten bisher ausgewerteten Testzeitpunkt nur zum Teil wieder aufgeholt werden konnten. Die Gründe

dafür ließen sich im Nachhinein nicht mehr eruieren.

Die quantitativen Ergebnisse des *Salzburger Lesescreenings* zeigen also – und die qualitativen Auswertungen der *Lautleseprotokolle* bestärken dies –, dass die durchschnittliche *Lesegeschwindigkeit* der hier geförderten schwach lesenden Schülerinnen und Schüler in etwa parallel zum erwartbaren Mittelwert ansteigt, obwohl sie unter stark benachteiligten Voraussetzungen zum Testzeitpunkt T1 startete. Die bisherigen Auswertungen des Lesequotienten scheinen aber auch darauf hinzudeuten, dass junge benachteiligte Lerngruppen zwar erfolgreich gefördert werden können, sich jedoch nur schwer zu

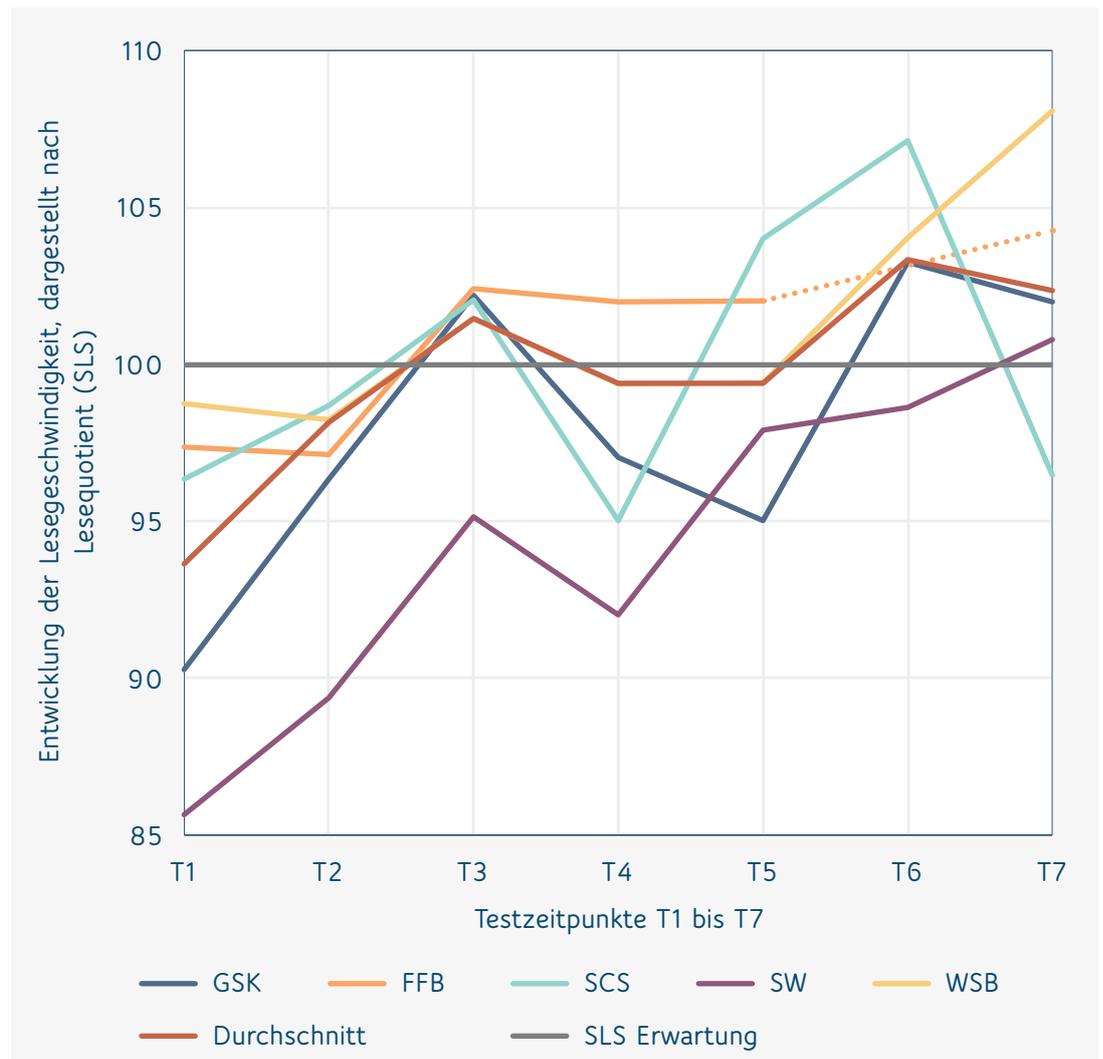


Abb. 3: Salzburger Lesescreening 1-4, T1-T7, N = 292, ausgewertet nach Lesequotient

überdurchschnittlichen oder gar (sehr) guten Leserinnen und Lesern entwickeln können.

Ferner konnte im Rahmen der individuellen Datenauswertungen auf Schul- und Klassen-ebene die enorme Wirkmächtigkeit der unterrichtenden Lehrkräfte festgestellt werden. So zeigte sich, dass bei allem Erfolg des Projekts eben auch das – zuweilen zunehmende wie ablassende – Engagement einzelner Lehrkräfte, ein Lehrkräftewechsel in Klassen ohne den notwendigen Informationsaustausch sowie längerfristige krankheitsbedingte Ausfälle zu Leistungssteigerungen oder eben auch zu starken Leistungsrückschritten der Schülerinnen und Schüler zwischen zwei Testzeitpunkten führen. Im Mittel betrachtet profitieren aber alle Schulen und die beteiligten Kinder von der Förderung wie auch die Lehrkräfte von den Fortbildungen: Bereits stärker fortgeschrittene Schülerinnen und Schüler verbessern ihr Lesen sofort mit Einsetzen der Förderung merklich, wohingegen Mädchen und Jungen mit besonderer sprachlicher und sozialer Belastung die gesamte Laufzeit von 36 Monaten benötigen, um zu den Werten der anderen Schulen (nahezu) aufzuschließen zu können. So startet die augenscheinlich schwächste Grundschule SW mit einem stark unterdurchschnittlichen bis schwachen Lesequotienten von nur 86 in die Leseförderung, schafft es dann aber doch, im Laufe der dreijährigen Förderung auf den durchschnittlichen Lesequotienten von 100 zu kommen und somit nahezu zu den anderen Schulen aufzuschließen (oder diese zum Teil sogar zu überholen). Erfreulich sind auch die Rückmeldungen der beteiligten Lehrkräfte, die die Erfolge nicht nur durch die Testungen, sondern auch im alltäg-

lichen Unterricht wahrnehmen. Systematische Leseförderung wirkt also, wenn sie gemäß den lesedidaktisch fundierten Vereinbarungen konsequent betrieben wird.

Was kann das für die Praxis bedeuten?

Für die Praxis in der Primarstufe bedeuten die Ergebnisse des Hamburger BiSS-Projekts, dass Leseförderung an Schulen mit einer wahrnehmbaren sozialen und/oder sprachlichen Benach-



Bild: stock.adobe.com/Markus Mainka

teiligung als „Chefsache“ angesehen werden sollte. Damit ist gemeint, dass die Schulleitungen vor Ort systematische Leseförderung vorantreiben und von diesem Ziel aus die organisatorischen Notwendigkeiten planen und implementieren. Folgendes ist dazu notwendig:

1. Lehrkräfte (aller Unterrichtsfächer) sollten von einer systematischen und kontinuierlichen Lese- resp. Sprachförderung überzeugt werden. Ihr positiver Einfluss auf die sprachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler wirkt sich nämlich nicht nur positiv

auf den eigentlichen Deutschunterricht, sondern ebenso auf alle anderen Fächer aus, in denen die Lernenden mit Schriftlichkeit i. w. S. konfrontiert werden und der kompetente Umgang damit auch über die Note im Zeugnis mitentscheidet.

2. Mindestens einmal im Jahr sollte das gesamte Kollegium zu einer themenspezifischen schulinternen Fortbildung zur Leseförderung geladen werden.
3. Es sollten schulorganisatorische Schritte dazu eingeleitet werden, an mindestens drei, im besten Fall aber an fünf Tagen in der Woche ein sogenanntes Leseband in den Schul- und Unterrichtsalltag zu integrieren (vgl. Gailberger & Hauschild, 2018), das ein- und ausgeläutet wird und als explizite Lesezeit für alle verbindlich ist.
4. In dieser Lesezeit sollten vornehmlich jene Methoden eingesetzt werden, die das Lesen benachteiligter Schülerinnen und Schüler auf kognitiver Ebene fördern und darüber hinaus auch noch motivierend wirken. Zu denken wäre hierbei an Lautleseverfahren wie das Tandem-Lesen, das Vorlesetheater oder das Hörbuchlesen.

Im Sinne der von allen Seiten und Kräften anzustrebenden Bildungsgerechtigkeit reicht der Deutschunterricht der Jahrgangsstufen eins bis vier allein nicht aus, um sozial und sprachlich benachteiligte Schülerinnen und Schüler so zu fördern, dass sie über die Schulwahl nach Jahrgang vier eigenständig entscheiden könnten. „BiSS Hamburg“ zeigt, dass in Lesebändern organisierte Leseförderung einer *gemeinsamen Kraftanstrengung* bedarf, bei der sich die in der Sache überzeugten Schulleitungen auf das notwendige methodische und motivationale Engagement der gesamten Kollegien verlassen können müssen, so wie diesen wiederum jene notwendigen Räume, Medien, Ressourcen usw. zur Verfügung gestellt werden müssen, die für eine nachhaltige Leseförderung z. B. in Lesebändern notwendig sind.



Verwendete Literatur

Gailberger, S. & Hauschild, K. (2018). BiSS zum Deutschen Lesepreis. Das Hamburger BiSS-Projekt „Systematische Leseförderung für die Primarstufe“ – dargestellt am „Leseband“ der Grundschule Kirchdorf. In S. Kuzelmann & C. Rosebrock (Hrsg.), *Praxis der Lautleseverfahren* (S. 45–60). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

Gailberger, S.; Pohlmann, B.; Reichenbach, L.; Thonke, F. & Wolters, J. (2021). Zum nachhaltigen Einfluss von Lautleseverfahren auf Leseflüssigkeit, Leseverstehen, Rechtschreibung sowie Kompetenzen jenseits des Deutschunterrichts. Bericht zur Longitudinalstudie des Hamburger BiSS-Verbunds Primarstufe aus der Perspektive von Lesedidaktik und empirischer Bildungswissenschaft für schulische Praxis und Leseförderung. In S. Gailberger & C. Sappok (Hrsg.), *Weiterführende Grundlagenforschung in Lesedidaktik und Leseförderung. Theorie – Empirie – Anwendung*. Sprachlich-Literarisches Lernen und Deutschdidaktik, Bd. 1 (S. 166–191). Universität zu Köln. DOI: 10.46586/SLLD.189.

Mayringer, H. & Wimmer, H. (2003). *SLS 1–4. Salzburger Lese-Screening für die Klassenstufen 1–4*. Bern: Verlag Hans Huber.

Rosebrock, C.; Nix, D.; Rieckmann, C. & Gold, A. (2011). *Leseflüssigkeit fördern. Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe*. Seelze: Klett Kallmeyer.



Weiterlesen

Gailberger, S. (2019). Leseförderung mit BiSS: Das Hamburger Primarstufen-Projekt für Schülerinnen und Schüler mit hoher sozialer Belastung aus theoretischer, methodischer und empirischer Perspektive. In C. Titz, S. Geyer, A. Ropeter, H. Wagner, S. Weber & M. Hasselhorn (Hrsg.), *BiSS Bd. 3: Konzepte der Sprach- und Schriftsprachförderung: Praxiserfahrungen* (S. 106–132). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.



CC BY 4.0 International Steffen Gallberger |
Laura Reichenbach

Evidenzbasierte Leseförderung

Stefan Blumenthal (geb. Voß) | Kirsten Diehl

Welches waren die Fragestellungen und Ziele des Projekts?

Das Projekt „Evidenzbasierte Leseförderung“ war Teil des *Präventionskonzepts Rügener Inklusionsmodell (RIM)*. Dieses zielt darauf ab, ein wissenschaftlich basiertes inklusives Beschulungskonzept zu entwickeln und zu erproben. Kinder mit und ohne Förderbedarf sollen nach dem RIM gemeinsam erfolgreich lernen.

Das RIM orientiert sich an dem in den USA entwickelten und als wirksam beschiedenen Beschulungsansatz „Response to Intervention“ (vgl. Hughes & Dexter, n. d.; NCRTI, 2010). Der Lernerfolg der Kinder – so auch im Teilprojekt „Evidenzbasierte Leseförderung“ – wird gesichert, indem Lernlücken frühzeitig erkannt (Lernverlaufsdiagnostik) und mithilfe besonders bewährter Fördermaßnahmen (evidenzbasierte Praxis) geschlossen werden. Leistungsstarke und leistungsschwache Kinder im Lesen erhalten bereits bei ersten Anzeichen für besondere Begabungen, aber auch Entwicklungsstörungen oder Schulschwierigkeiten eine gestufte Förderung (Mehrebenenprävention).

Für den Bereich „Lesen“ wurden folgende Fragen untersucht: Wie stellt sich die Lesentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen in den Regionen Rügen und Stralsund dar? Ist es gelungen, unter den Bedingungen von Inklusion eine leistungsorientierte Grundschule zu gestalten (hier bezogen auf die Leistungen im Lesen und generell)? In welchem schulischen Setting entwickeln sich die Kinder mit erhöhtem Risikopotenzial zur Ausprägung einer schulischen Minderleistung besser?

Wie sah das methodische Vorgehen aus?

Die Wirksamkeit des Beschulungskonzepts RIM wurde durch eine Kontrollgruppenstudie über den Zeitraum von vier Schuljahren überprüft. Zum einen wurden Daten der Kinder des Einschulungsjahrgangs 2010/11 staatlicher Grundschulen der Insel Rügen erhoben und zum anderen Leistungs- und Entwicklungsdaten der Kontrollgruppe Stralsund. Hierzu zählen alle Kinder, die im Schuljahr 2010/11 in eine der staatlichen Grundschul-, Diagnoseförder- (DFK) oder Sprachheilgrundschulklassen Stralsunds eingeschult wurden. Dabei arbeitet Stralsund nach dem traditionellen System, während Rügen nach dem RIM verfährt.

Mittels verschiedener Matching-Prozeduren wurden in den beiden Kohorten statistisch in ihren Lernvoraussetzungen vergleichbare Kindergruppen gebildet. Neben diesen Zwillingsgruppen wurden auch spezielle Zwillingsgruppen ohne bzw. mit Risiken für einen erfolgreichen Schriftspracherwerb gebildet und gesondert untersucht. Die Einteilung in diese Gruppen erfolgte im Bereich „Deutsch“ auf der Grundlage der Ergebnisse der Kinder im *Münsteraner Screening (MÜSC; vgl. Mannhaupt, 2006)* zu Beginn der ersten Klasse. Um ergänzende Aussagen über Unterstützungsangebote für Schülerinnen und Schüler mit deutlichen Bedarfen treffen zu können, erfolgte ein Matching zwischen Kindern, die im Jahr 2010 in eine Stralsunder Diagnoseförderklasse eingeschult wurden, und Kindern der Rügener Kohorte mit gleichen Lernausgangslagen zu diesem Zeitpunkt. Die Leseleistungen aller Kinder wurden jeweils zum Schuljahres-

Projektleitung

Dr. Stefan Blumenthal
(geb. Voß)
Prof. Dr. Bodo Hartke

Projektmitarbeit

Prof. Dr. Kathrin Mahlau
Dr. Yvonne Blumenthal
Prof. Dr. Kirsten Diehl
Dr. Simon Sikora

Orte

Bergen auf Rügen

Laufzeit

01.08.2010–30.06.2015

Kürzel

MV_PRIM_1

ende mit der *Würzburger Leise Leseprobe – Revision* (WLLP-R; vgl. Schneider et al., 2011) erhoben.

Wie arbeiteten Wissenschaft und Praxis zusammen?

Ein zentraler Aspekt der Implementation des RIMs in den Rügener Grundschulen war ein umfassendes Fortbildungsprogramm für die Grund- und Sonderschullehrkräfte sowie Schulleitungen. Für den Projektjahrgang gab es in den vier Jahren insgesamt 60 (plus zwei optionale) Fortbildungen, wobei insgesamt 546 Fortbildungsstunden erteilt wurden. Neben allgemeinen Themen wie z. B. „Bedingungsfaktoren der Schulleistung“ wurde auch die Arbeit mit den im RIM verankerten Unterrichts-, Förder- und Trainingsmaterialien sowie -maßnahmen als auch den diagnostischen Verfahren in den Lernbereichen „Mathematik“ und

„Deutsch“ sowie den Entwicklungsbereichen „Sprache“ und „emotional-soziale Entwicklung“ bearbeitet (siehe dazu Mahlau, Voß & Hartke, 2016). Im Lernbereich „Deutsch“ wurden z. B. für das Lesen u. a. Fortbildungen zu den Themen „Die Arbeit mit dem Kieler Leseaufbau“ (vgl. Diehl, 2016b), „Die Arbeit mit dem Deutsch-Navigationssystem Lesen und Rechtschreiben“ (vgl. Diehl & Langer, 2016) und „Die Arbeit mit dem Förderprogramm ‚Leichter lesen und schreiben lernen mit der Hexe Susi‘“ (vgl. Diehl, 2016a) angeboten. Einen Überblick über die im RIM genutzten Materialien und Maßnahmen sind Abbildung 1 zu entnehmen.

Um Lehrkräfte in der Anwendung und Auswertung von Dokumentationen zum Lernverlauf zu unterstützen, wird seit dem Schuljahr 2011/12 von der Arbeitsgruppe an der Universität Rostock ein internetbasiertes System bereit-

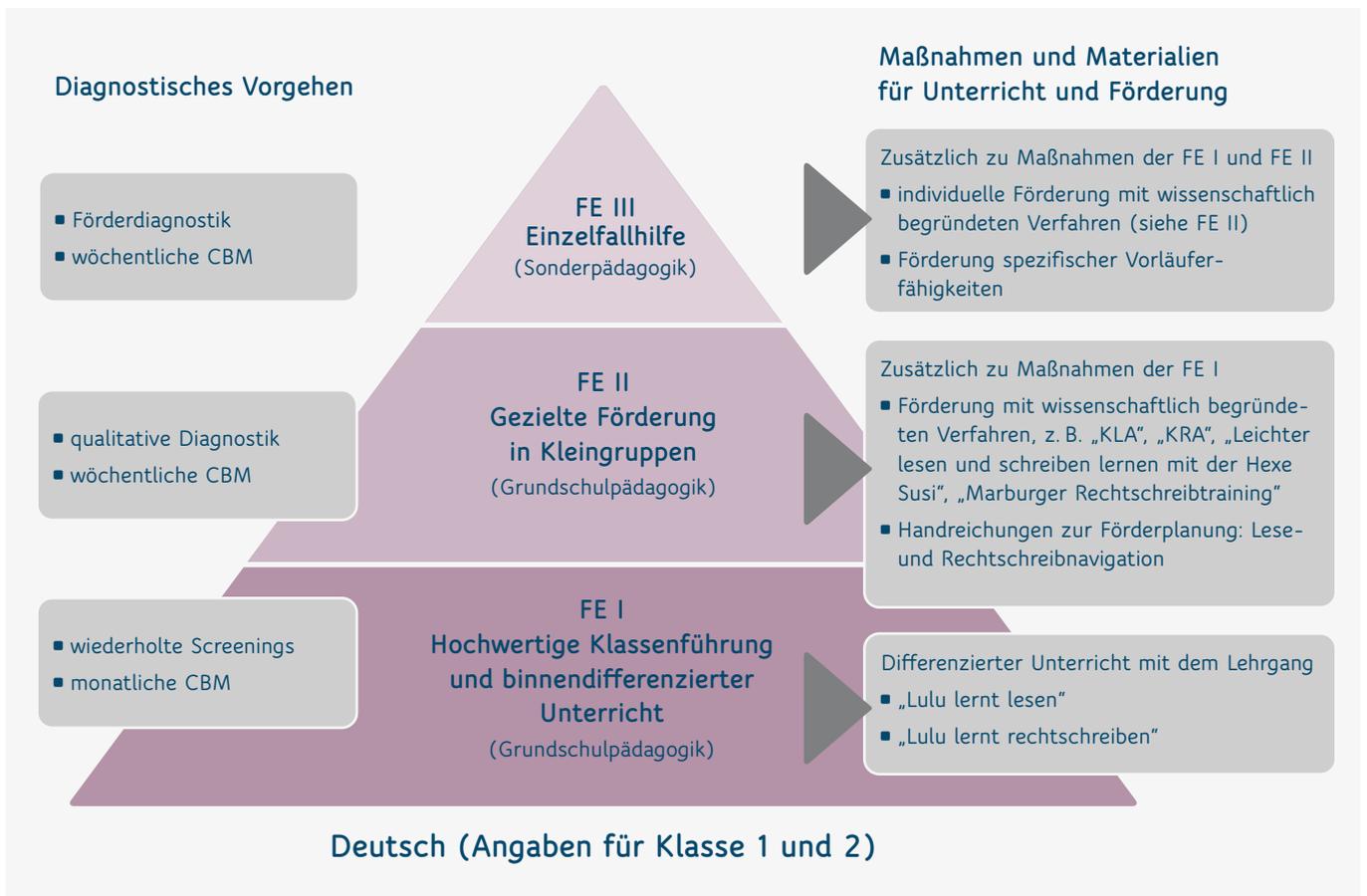


Abb. 1: RTI-Pyramide zur Visualisierung der unterrichtlichen und Fördermaßnahmen im Fach Deutsch

gestellt und weiterentwickelt, das es ermöglicht, wissenschaftlich geprüfte Testverfahren zur Lernverlaufsdagnostik als Kopiervorlage zu erhalten. Zudem bekommen registrierte Nutzerinnen und Nutzer automatisch einen anschaulichen Überblick über die Leistungsentwicklung der Klasse sowie einzelner Kinder in Form von Tabellen und Diagrammen (vgl. Abb. 2).

Die angebotenen Verfahren genügen wissenschaftlichen Standards (Güte und Präzision der Ergebnisse) und sind zudem an schulische Anforderungen angepasst (Aufwand in Einarbeitung und Durchführung, Passung zum Curriculum, Aufgabenformate). Als Referenzwerte greift das System auf systematisch erhobene Daten über Leistungen von Grundschülerin-

nen und Grundschulern zurück, sodass eine objektive sowie genaue Leistungsbeurteilung ermöglicht wird.

Die von der Arbeitsgruppe entwickelten Testverfahren werden in Zukunft auch als freie Downloads (Open Access) unter www.lernlinie.de angeboten. Ziel dieses Vorhabens ist es, Lehrkräften bei der objektiven Bewertung von Schülerleistungen und der darauf abgestimmten individuellen Förderung zur Seite zu stehen.

Welche Ergebnisse liegen vor?

Die Evaluationsstudie zum RIM ist sehr komplex, daher wird hier nur zusammengefasst auf

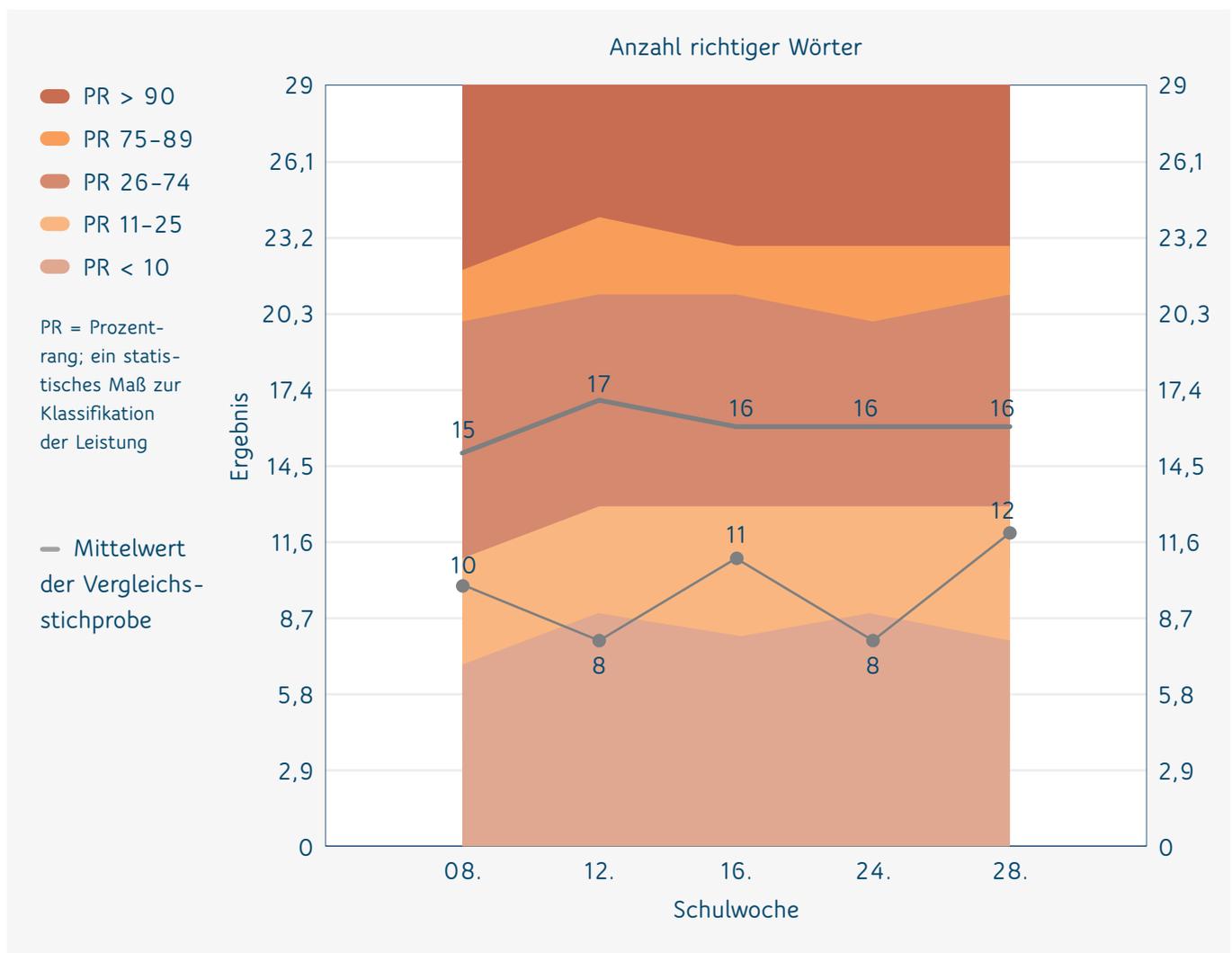


Abb. 2: Beispielgraph zur Lernverlaufsdagnostik

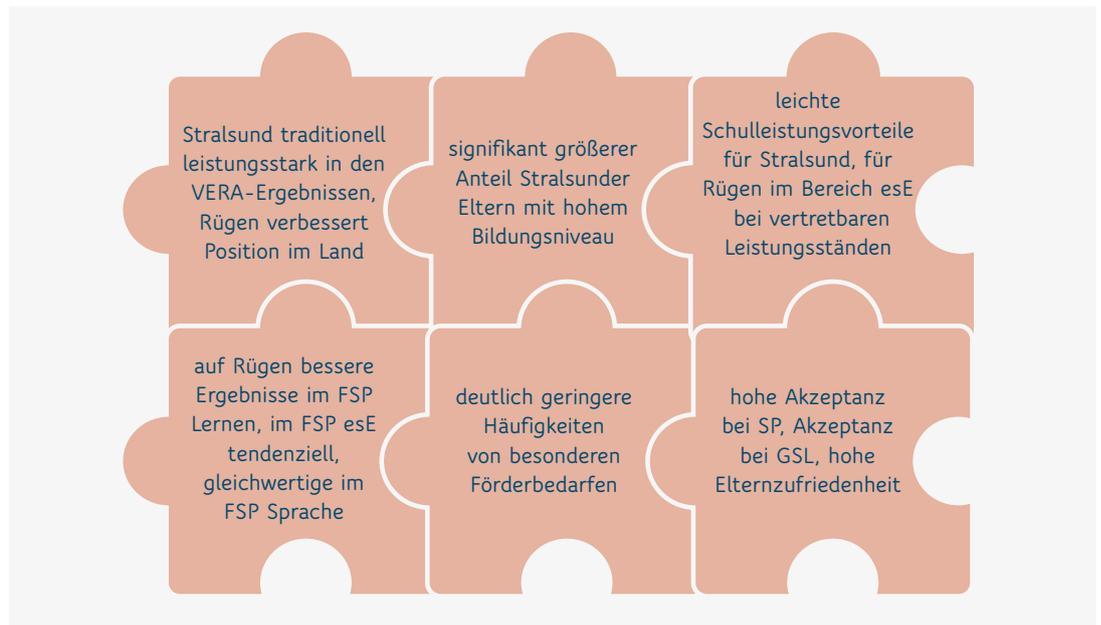


Abb. 3: Ergebnisse der Evaluationsstudie im Überblick

einzelne Befunde eingegangen (vgl. Abb. 3). Ein ausführliches Bild der Datenlage ist bei Voß et al. (2016) zu finden.

Der Vergleich der Schulleistungen der Gesamtgruppen, die nach dem RIM arbeiten, mit denjenigen, die nach dem traditionellen System (Region Stralsund) arbeiten, ging unentschieden aus. Leichte Vorteile bei einzelnen Teilgruppenvergleichen des traditionellen Systems erklären sich durch schulstrukturelle und sozioökonomische Unterschiede und nicht durch die differierenden Beschulungskonzepte.

Hinsichtlich der schriftsprachlichen Entwicklung wurden die Leseleistungen der Kinder anhand der WLLP-R erhoben. Die Gesamtzwillingsgruppen erreichten dabei in Bezug auf das Lesen vergleichbare Leistungen. Im Vergleich zur Norm erzielten die Kinder beider Untersuchungsgruppen im Mittel durchschnittliche Leseleistungen.

Die Zwillingsgruppen, bei denen zu Beginn der ersten Klasse kein Risiko im schriftsprachlichen Vorwissen festgestellt wurde, erreichten zum Ende der vierten Klasse im Schnitt vergleichbare Leseleistungen im oberen durchschnitt-

lichen Bereich. Die Kinder der Rügener Zwillingsgruppe mit Risiken für einen erfolgreichen Schriftsprachenerwerb im schriftsprachlichen Vorwissen zum Zeitpunkt der Einschulung erzielten am Ende der vierten Klasse annähernd vergleichbare Leistungen wie die Kinder der Zwillingsgruppe Stralsunds. Die Differenz ist statistisch nicht signifikant ($p > 0,05$), die Daten der WLLP-R ergeben für beide Gruppen Leistungen im Durchschnittsbereich.

Das Rügener Inklusionsmodell überzeugt durch deutlich bessere Lernerfolge bei Kindern mit sehr ungünstigen Voraussetzungen für schulisches Lernen. Die Daten weisen nach, dass die Rügener „DFK-Zwillinge“ in den Fächern Mathematik und Deutsch – selbst unter Kontrolle des Einflusses des Vorwissens – bereits nach drei Schuljahren den gleichen Leistungsstand erreicht haben wie die untersuchten Stralsunder DFK-Schülerinnen und DFK-Schüler nach vier Schulbesuchsjahren. Hinsichtlich der Lese- und Rechtschreibleistungen konnte dieser Vorsprung nach einem weiteren Schulbesuchsjahr deutlich ausgebaut werden.

Betrachtet man, wie häufig innerhalb eines Schulsystems Förderbedarf formal festgestellt

wird, fallen die entscheidenden Vergleichswerte eindeutig zugunsten des Rügener Konzepts aus. Im Vergleich zu Stralsund hatte nur ein Drittel der Kinder, die nach dem Rügener System unterrichtet wurden, sonderpädagogischen Förderbedarf in den Bereichen „Lernen“ und „emotional-soziale Entwicklung und Sprache“, obwohl sie beinahe gleich häufig Klassen wiederholt oder Teilleistungsstörungen aufgewiesen haben.

Die Akzeptanz gegenüber dem RIM ist insbesondere bei sonderpädagogischen Fachkräften hoch; sie sprechen sich genau wie die Schulleitungen grundsätzlich für Inklusion als geeignete Schulform für Kinder mit besonderen Förderbedürfnissen aus. Grundschullehrkräfte tun dies mehrheitlich auch, aber weniger deutlich ausgeprägt. Relativ viele Grundschullehrkräfte sind sich nicht sicher, allen und insbesondere den Kindern mit Beeinträchtigungen gerecht zu werden.

Auch die Eltern der Rügener Grundschul Kinder sind zum überwiegenden Teil mit dem Unterricht, den Materialien und der Förderung hochzufrieden.

Was kann das für die Praxis bedeuten?

Das Rügener Inklusionsmodell ist der deutschlandweit erste Versuch, ein nach RTI strukturiertes Konzept flächendeckend in einer Region umzusetzen. Die bisherigen Ergebnisse zeigen, dass mit der Strukturierung des Systems Schule nach RIM-Strukturen eine grundlegend gelingende inklusive Schulstruktur erzielt werden kann. Insofern ist nicht verwunderlich, dass der RTI-Ansatz im Allgemeinen, aber auch das RIM im Speziellen, insgesamt auf hohes Interesse stoßen. Im deutschsprachigen Raum wollen sich verschiedene Schulen und Kreise am Modell orientieren, auch über Landesgrenzen hinaus.



Bild: stock.adobe.com/Wavebreak Media Micro

Um diesem Interesse nachzukommen, wurden die Konzeption, die Fortbildungsreihen als auch die Evaluationsbefunde umfassend dokumentiert (vgl. "Verwendete Literatur" und „Weiterlesen“). Das bislang eingeschränkte Angebot an Instrumenten zur Lernverlaufsdiagnostik wächst inzwischen ebenso beständig. Kostenfrei können wissenschaftlich basierte Diagnoseverfahren und Fördertools auf den Internetseiten der RIM-Arbeitsgruppe (www.lernlinie.de) oder auch unter www.levumi.de abgerufen werden. Diese Entwicklungen sind sehr positiv zu bewerten, da die Lernverlaufsdiagnostik als Motor des RTI-Konzepts aufgefasst werden kann. Aber auch ohne eine derartige Orientierung an RTI ist die regelmäßige Analyse von Lernprozessen mittels geprüfter Verfahren sinnvoll.

Das Feedback aus den Lernentwicklungsgrafiken (vgl. Abb. 2, S. 45) in Kombination mit konkreten Handlungsempfehlungen kann schulisches Lernen der Schülerinnen und Schüler positiv beeinflussen. Dies setzt jedoch auch sonderpädagogisches Grundwissen und sonderpädagogische Grundkompetenzen aufseiten der Lehrkräfte voraus (siehe auch die Fortbildungshandbücher aus der Arbeitsgruppe). Neben einer fachlichen Weiterentwicklung bedarf es allerdings einer Umstrukturierung der Schulen und auch die Einarbeitung und das Engagement der Lehrkräfte sind wichtig.



Verwendete Literatur

Diehl, K. (2016a). Die Arbeit mit dem Förderprogramm „Leichter lesen und schreiben lernen mit der Hexe Susi“. In K. Mahlau, S. Voß & H. Hartke (Hrsg.), *Lernen nachhaltig fördern, Bd. 2 – Unterricht und Förderung in den Lernbereichen Deutsch und Mathematik* (S. 121–136). Hamburg: Dr. Kovac.

Diehl, K. (2016b). Die Arbeit mit dem „Kieler Lesenaufbau“. In K. Mahlau, S. Voß & H. Hartke (Hrsg.), *Lernen nachhaltig fördern, Bd. 2 – Unterricht und Förderung in den Lernbereichen Deutsch und Mathematik* (S. 21–28). Hamburg: Dr. Kovac.

Diehl, K. & Langer, J. (2016). Die Arbeit mit dem Deutsch-Navigationssystem Lesen und Rechtschreiben. In K. Mahlau, S. Voß & H. Hartke (Hrsg.), *Lernen nachhaltig fördern, Bd. 2 – Unterricht und Förderung in den Lernbereichen Deutsch und Mathematik* (S. 67–72). Hamburg: Dr. Kovac.

Hughes, C. & Dexter, D. D. (n. d.). *Field studies of RTI programs, revised*. Verfügbar unter: <http://www.rtinetwork.org/learn/research/field-studies-rti-programs> [04.05.2020].

Mahlau, K.; Voß, S. & Hartke, B. (Hrsg.). (2016). *Lernen nachhaltig fördern, Bd. 1: Allgemeine Grundlagen zur Umsetzung einer inklusiven Grundschule*. Hamburg: Dr. Kovac.

Mannhaupt, G. (2006). *Münsteraner Screening zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (MÜSC)*. Berlin: Cornelsen.

National Center on Response to Intervention (NCRTI) (2010). *Essential components of RTI – A closer look at response to intervention*. Verfügbar unter: http://www.rti4success.org/sites/default/files/rtiesentialcomponents_042710.pdf [04.05.2020].

Schneider, W.; Blanke, I.; Faust, V. & Küspert, P. (2011). *Würzburger Leise Leseprobe – Revision (WLLP-R)*. Göttingen: Hogrefe.

Voß, S.; Blumenthal, Y.; Mahlau, K.; Marten, K.; Diehl, K.; Sikora, S. & Hartke, B. (2016). *Der Response-to-Intervention-Ansatz in der Praxis. Evaluationsergebnisse zum Rügenger Inklusionsmodell*. Münster: Waxmann.



Weiterlesen

Hartke, B. (Hrsg.). (2017). *Handlungsmöglichkeiten Schulische Inklusion. Das Rügenger Modell kompakt*. Stuttgart: Kohlhammer.

Voß, S.; Blumenthal, Y.; Mahlau, K.; Marten, K.; Diehl, K. Sikora S. & Hartke, B. (2016). *Der Response-to-Intervention-Ansatz in der Praxis. Evaluationsergebnisse zum Rügenger Inklusionsmodell*. Münster: Waxmann.

Voß, S.; Diehl, K.; Sikora, S. & Hartke, B. (2016). Inklusiver Mathematik- und Deutschunterricht im Rügenger Inklusionsmodell (RIM). *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 67 (5), 119–132.



Koordiniertes fachliches und sprachliches Lernen im Unterricht in allen Fächern – ein forschungsbasiertes Entwicklungsprojekt – Verbund Jahrgangsstufen drei und vier

Claudia Handt

Welches waren die Fragestellungen und Ziele des Projekts?

Der Verbund „Koordiniertes fachliches und sprachliches Lernen im Unterricht in allen Fächern – ein forschungsbasiertes Entwicklungsprojekt – Verbund Jahrgangsstufen 3 und 4“ umfasste sieben Grundschulen in Duisburg (1), Essen (2), Oberhausen (3) und Gelsenkirchen (1) und war beim Institut DaZ/DaF an der Fakultät für Geisteswissenschaften der Universität Duisburg-Essen verortet. Die Arbeit im Verbund erfolgte unter folgenden Fragestellungen: Wie können Schülerinnen und Schüler im Unterricht in allen Fächern unterstützt werden, ihre Schreib- und Lesekompetenz zu erweitern? Was brauchen Schülerinnen und Schüler, um Texte besser lesen und schreiben zu können? Wie können Lehrkräfte und Schulen dabei unterstützt werden, potenziell wirksame Tools dauerhaft in den schulischen Alltag zu implementieren?

Das Projekt hatte die Ziele, forschungsbasierte Ansätze zur sprachlichen Bildung zu entwickeln und zu erproben sowie evaluierte Ansätze bzw. Konzepte in die schulischen Arbeitspläne zu implementieren.

Wie sah das methodische Vorgehen aus?

Die Verbundarbeit umfasste zum einen die Professionalisierung der Lehrkräfte und zum

anderen die sprachbildende Unterrichts- und Schulentwicklung.

Professionalisierung der Lehrkräfte

Im Rahmen der fünfjährigen Verbundarbeit entsandten die beteiligten Schulen in der Regel zwei Lehrkräfte, die an regelmäßigen Verbundtreffen alle 6 bis 8 Wochen teilnahmen. Diese Treffen umfassten verschiedene Formate, wie z. B. Inputveranstaltungen, Reflexions- und Austauschtreffen. Die Verbundtreffen wurden durch die Verbundkoordinatorin nach den Bedarfen der Lehrkräfte vorbereitet und inhaltlich aufbereitet.

Die Lehrkräfte planten im Anschluss ihren Unterricht auf der Grundlage aktueller Forschungsansätze (z. B. Scaffolding, Lese- und Schreibstrategien), entwickelten Material, erprobten und reflektierten dieses. Hierfür standen ihnen Tools zur Verfügung wie z. B. der Planungsrahmen (in Anlehnung an Quehl & Trapp, 2015) und Methoden wie z. B. die Gestaltung eines lernwirksamen Wort-Speichers auf der Makroebene, aber auch eine individuelle Beratung durch die Koordinatorin.

Die gemeinsamen Erfahrungen und subjektiven Sichtweisen wurden in Form von Feedbackgesprächen explorativ erfasst und ausgewertet. Plattformen zum Austausch wie *Moodle* ermöglichten den Lehrkräften, entwickelte Unterrichtsreihen in den Fächern Deutsch, Mathe-

Projektleitung

Prof. Dr. Katja Cantone-Altıntaş

Projektmitarbeit

Claudia Handt

Orte

Duisburg

Essen

Oberhausen

Gelsenkirchen

Laufzeit

01.01.2014–31.01.2020

Kürzel

NW_PRIM_1

matik und Sachunterricht auszutauschen, zu modifizieren und erneut einzusetzen.

Fluktuationsbedingt nahmen die Lehrkräfte zwischen ein und fünf Jahren an der Verbundarbeit teil, wurden inhaltlich fortgebildet und übernahmen in unterschiedlicher Weise eine Rolle als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren für die BiSS-Tools an ihrer Schule.

Die Verbundkoordinatorin unterstützte die Lehrkräfte bei der Weitergabe von Tools, indem sie Fach- und Jahrgangskonferenzen beriet und begleitete, Gespräche mit Schulleitungen führte und Gesamtkollegien zu einzelnen Tools (z. B. Lese-Tandem) fortbildete.

Jede Schule arbeitete darüber hinaus an Formaten der Weitergabe (Ordner, Handouts, BiSS-Sprechstunde usw.). Einige Schulen haben die BiSS-Tools nach erfolgreicher Erprobung in verschiedenen Klassen bereits im Laufe der Projektlaufzeit in schulinterne Arbeitspläne und Konzepte überführt.

Das Vorgehen des Projekts ist im Überblick in Abbildung 1 dargestellt. Die Sprachbildung im Unterricht wird im Folgenden näher erläutert, wobei Scaffolding und Leseförderung eine besondere Rolle im Projekt spielten. Grundsätzlich richtete sich der Blick auf Unterrichtsebene auf den Lernprozess der Schülerinnen und Schüler.

Scaffolding

Über die formative Begleitung der Erprobungen von sprachsensiblen Unterrichtsreihen (Ausarbeitung in Anlehnung an Quehl & Trapp, 2015) konnten Schülerprodukte, die auf den sprachlichen Handlungen des jeweiligen fachlichen Inhalts basieren, kriteriengeleitet im Pre-/Postvergleich ausgewertet werden. Die Koordinatorin hat die Lehrkräfte hierbei im ersten Durchgang unterstützt. Auf dieser Grundlage entwickelten die Lehrkräfte eigene diagnostische Ansätze, um die sprachlichen und fachlichen Voraussetzungen ihrer Schülerinnen und Schüler zu ermitteln. Die Lernzuwächse konnten anhand der Auswertung transparent dargestellt werden. Darüber hinaus wurden

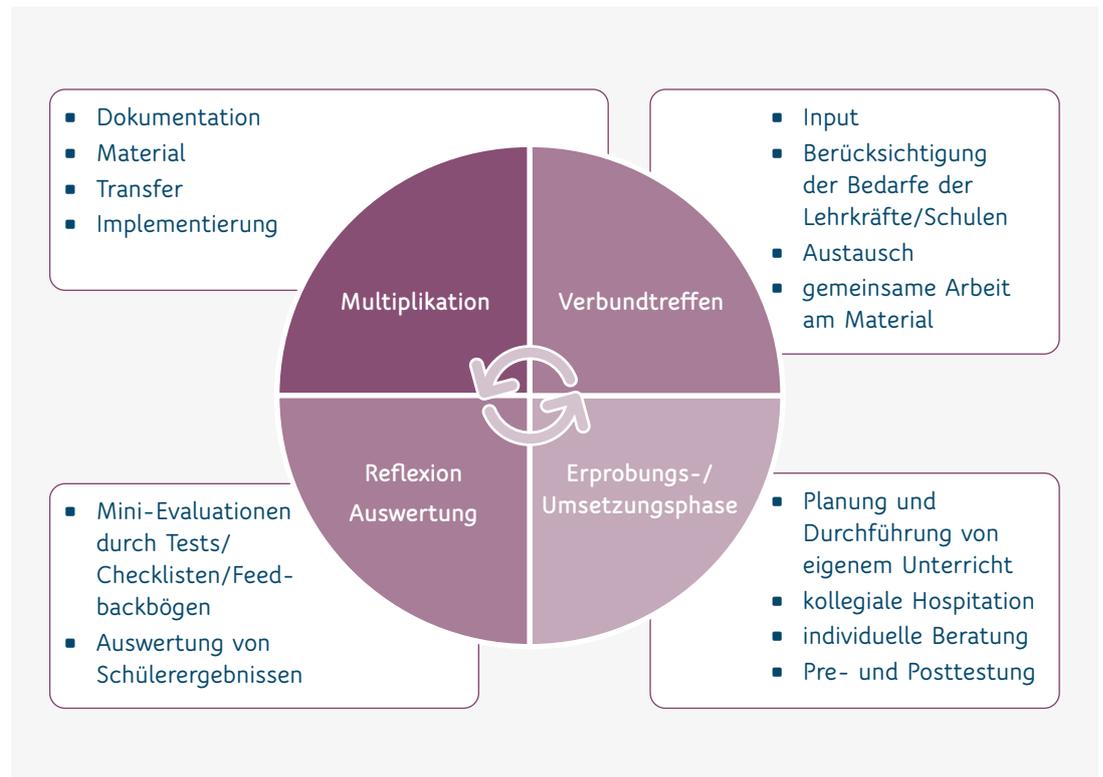


Abb. 1: Vorgehensweise der Verbundarbeit

durch den Einsatz von selbst entwickelten Checklisten und Feedbackbögen Lehrkräfte zum Einsatz befragt.

Leseförderung

Die Schulen erprobten im Rahmen des Projekts als standardisiertes Testverfahren die ELFE-Lesediagnostik zur fortlaufenden Lesezustandsermittlung verschiedener leseförderlicher Maßnahmen. Mithilfe der Methode des Lese-Tandems wurde die Leseflüssigkeit aller Schülerinnen und Schüler mit Lautleseprotokollen diagnostiziert und durch Pre- und Posttestungen begleitet. Die Förderung der Leseflüssigkeit wurde durch das Tandem-Lesen nach Rosebrock et al. (2011) realisiert. Im Laufe der Erprobung ist eine verbundeigene Textsammlung entstanden, die neben der Berechnung der LIX-Werte auch hinsichtlich des Wortschatzes analysiert wurde.

Wie arbeiteten Wissenschaft und Praxis zusammen?

Im Rückgriff auf forschungsbasierte Sprachbildungsmodelle, die vor allem durch das Projekt „Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern“ (ProDaZ) am Institut für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache an der Universität Duisburg-Essen bereits mit Schulen und Lehrkräften in Theorie-Praxis-Projekten entwickelt und erprobt wurden, konnten Ansätze für die BiSS-Verbundarbeit des Projekts gefunden werden. Zu nennen sind hier z. B. wissenschaftlich basierte Konzepte wie das *Scaffolding* oder das Konzept des Förderunterrichts für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. Impulse generierten sich auch aus den Diskursen um Deutsch als Zweitsprache (DaZ), Mehrsprachigkeit und Sprachbildung im Fachunterricht, die am Institut DaZ/DaF geführt werden.

Der Einbezug wissenschaftlicher Expertise bildete die Grundlage der Professionalisierungsmaßnahmen für die Lehrkräfte im Verbund.

In Kooperation mit den beteiligten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern sind Input- und Workshopmodule entwickelt, geplant und durchgeführt worden. Hierbei konnte die Expertise aus der Wissenschaft mit dem Professionswissen der für den Verbund abgeordneten Lehrkraft, also der Verbundkoordinatorin, verknüpft werden.

Die Lehrkräfte der Projektschulen wurden für die Funktionalität von Sprache in den Fächern Deutsch, Mathematik und Sachunterricht sensibilisiert und setzten sich intensiv mit den bildungs- und fachsprachlichen Anforderungen auseinander. Auf dieser Basis erprobten die Lehrkräfte sprachbildende Ansätze im eigenen Unterricht.

Die Auswertung der unterrichtlichen Aktivitäten erfolgte formativ durch die Auswertung von Schülerprodukten und Befragungen der Lehrkräfte. Ergebnisse und Erkenntnisse, die durch Evaluationsmaßnahmen gewonnen wurden, werden weiterhin in Seminaren in der universitären Lehrerbildung mit Studierenden diskutiert und können impulsgebend für studentische Projekte in den verschiedenen Praxisphasen sein.

Welche Ergebnisse liegen vor?

Die *Professionalisierungsmaßnahmen* wurden durch eine formative Evaluation (leitfadengestützte Telefoninterviews, Dokumentenanalyse der Professionalisierungsmaterialien) durch die externe Evaluation BiSS-EOS (2016–2017) evaluiert (Uni Potsdam, TU Dortmund, Uni Wuppertal) und zum aktuellen Forschungsstand zur Wirksamkeit von Fortbildungen in Beziehung gesetzt. Die Langfristigkeit bzw. Kontinuität der verschiedenen Professionalisierungsformate ermöglichen eine fachliche Tiefe, sodass das Projekt das Potenzial hat, teilnehmende Lehrkräfte nachhaltig fortzubilden und Einstellungen zu verändern (Kalinowski et al., 2017). Lehrkräfte, die über den gesamten Zeit-

raum von fünf Jahren teilnehmen, können nach eigenem Ermessen die Rolle einer Multiplikatorin bzw. eines Multiplikators in ihren Schulen übernehmen.

BiSS-EOS

„Förderung der Bildungssprache Deutsch in der Primarstufe: Evaluation, Optimierung und Standardisierung von Tools im BiSS-Projekt“ (BiSS-EOS) wurde als Verbundvorhaben von 2015 bis 2018 durchgeführt. Das Projekt fokussierte die Frage, wie die Förderung der Bildungssprache Deutsch in der Grundschule gelingen kann. Dazu wurde die Umsetzungsqualität von umgesetzten Maßnahmen evaluiert. Im *Projektatlas Evaluation. Erste Ergebnisse aus den BiSS-Evaluationsprojekten* (2018) ist das Projekt genau beschrieben.

Die Erfahrung zeigt, dass Maßnahmen dann besonders gut von Kollegien adaptiert werden, wenn inhaltliche Impulse und die Beratung im Tandem von externer Expertise (Kordinatorin) und Lehrkraft aus dem Kollegium (Verbundlehrkraft) hineingetragen werden. Hierbei schätzen es die Lehrkräfte besonders, wenn das Material bereits aufgearbeitet und sequenziert wurde. Vom Evaluationsteam hervorgehoben wurde auch der Einbezug von wissenschaftlicher Expertise, die durch die Zusammenarbeit mit der Wissenschaft gegeben

war. So konnte, wie beschrieben, auf bereits entwickelte Konzepte aus dem Institut DaZ/ DaF bzw. ProDaZ zugegriffen werden.

Die Verschränkung von Input, Erprobung und Reflexion kann ebenfalls als Erfolg versprechend angesehen werden und ist durchgängiges Prinzip der Verbundarbeit im Rahmen des Projekts. Die eigenen unterrichtlichen Erfahrungen, die Entwicklung und der Einsatz von Material, welches weitergegeben und modifiziert werden kann, sowie der teilweise messbare Lernzuwachs der Schülerinnen und Schüler motiviert Lehrkräfte, Tools zur Sprachbildung dauerhaft einzusetzen.

Im Hinblick auf *Sprachbildung und Leseförderung* wurde ein Teil der von den Lehrkräften entwickelten und durchgeführten Unterrichtsreihen in den Fächern Sachunterricht und Mathematik im Rahmen von BiSS-EOS sprach- und fachdidaktisch evaluiert. Korrespondierend mit eigenen Erfahrungen kann festgestellt werden, dass der Transfer des Planungsrahmens zur Unterrichtsplanung in die Praxis gelungen ist. Der Planungsrahmen ermöglicht den Lehrkräften, die sprachlichen Anforderungen des unterrichtlichen Inhalts zu analysieren, um darauf aufbauend gezielt sprachliche Unterstützung zu planen bzw. Methoden und Instrumente auszuwählen, die



Abb. 2: Ergebnis Tandem-Training (Klasse 3)

Sprachbildungsprozesse anregen. Anhand von Texten der Schülerinnen und Schüler konnte gezeigt werden, dass Tools wie die Umsetzung von Schreibstrategien und gezielte thematische Wortschatzarbeit die Qualität der Texte verbessern konnten.

Zur Förderung der Leseflüssigkeit wurde das Lese-Tandem an allen Projektschulen erprobt und implementiert. Insgesamt liegen Ergebnisse aus 46 Klassen vor. Die beteiligten Lehrkräfte griffen zum großen Teil auf die Material- und Textsammlung des Verbunds zurück und führten das Training 6 bis 8 Wochen in der Klasse durch. Die zweiten Klassen (7 Klassen) konnten ihre Lesegeschwindigkeit um durchschnittlich 10 Wörter pro Minute verbessern,

die dritten Klassen (20 Klassen) und vierten Klassen (18 Klassen) sogar um durchschnittlich 15 Wörter. Abbildung 2 zeigt beispielhaft die Verbesserung einer dritten Klasse im Verlauf eines Schuljahres bei zwei Trainingseinheiten.

Es zeigte sich des Weiteren, dass sich sowohl die leseschwächeren (Lesesportlerinnen und Lesesportler) als auch die lesestärkeren Schülerinnen und Schüler (Lesetrainerinnen und Lesetrainer) verbessern konnten. Über Feedbackbögen konnte festgestellt werden, dass sich das Training positiv auf die Lesemotivation auswirkt. Die Befragung der Lehrkräfte zeigte ebenfalls, dass die Methode positiv bewertet wird.

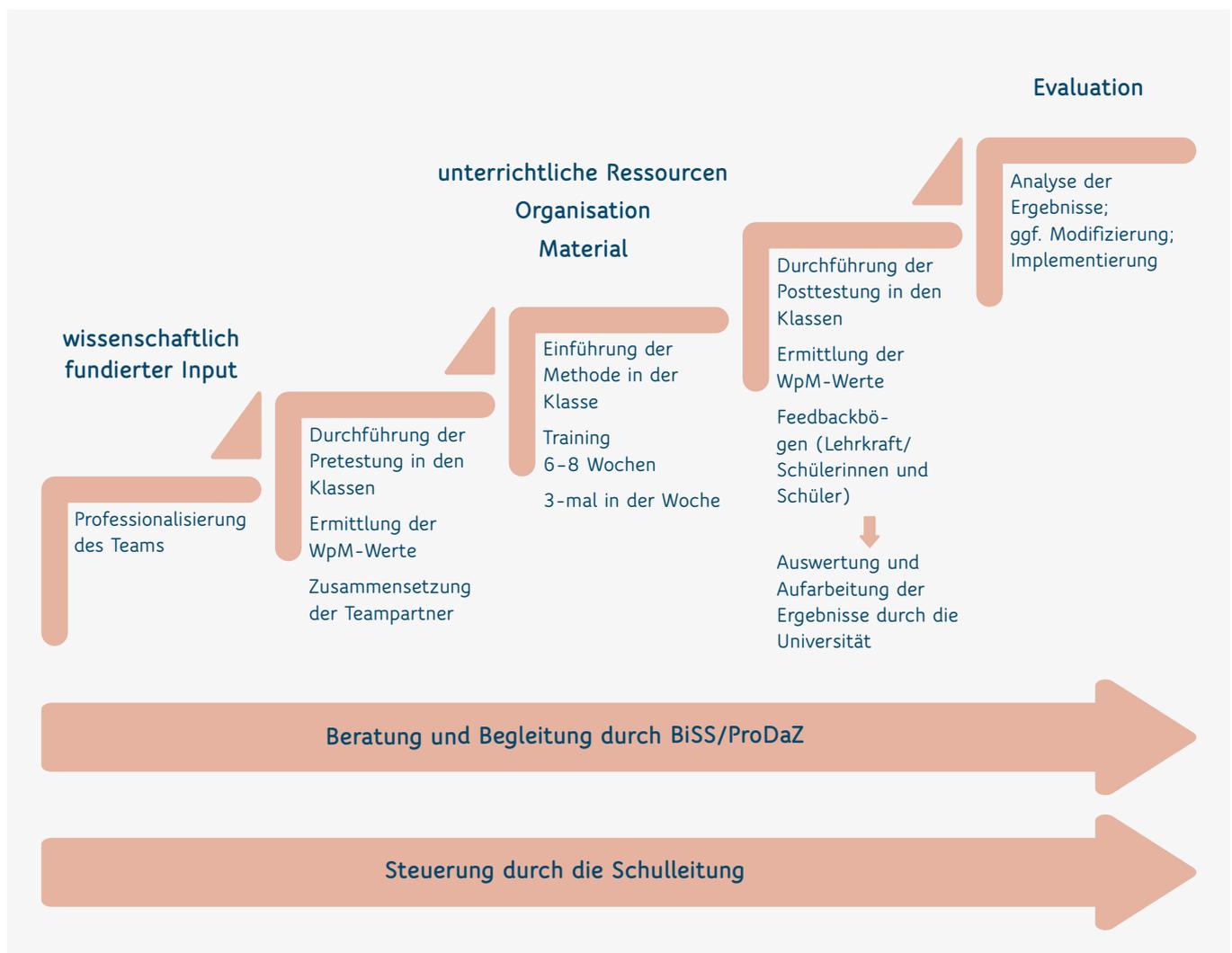


Abb. 3: Begleitete Erprobung des Lese-Tandems

Was kann das für die Praxis bedeuten?

Die Ergebnisse aus der Verbundarbeit lassen sich auf verschiedenen Ebenen für die Praxis nutzbar machen. Aus der Erfahrung der langjährigen engen Zusammenarbeit mit den Lehrkräften im Verbund und den Hinweisen aus BiSS-EOS können Gelingensbedingungen für Prozesse zur sprachsensiblen Unterrichts- und Schulentwicklung abgeleitet und für zukünftige Theorie-Praxis-Projekte nutzbar gemacht werden.

Es sollte weiterhin verfolgt werden, Grundschulen durch ein kohärentes Professionalisierungs- und Schulentwicklungsprogramm langfristig zu unterstützen und zu begleiten sowie Tools zur Sprachbildung und Leseförderung zu entwickeln, einzusetzen und zu implementieren. Hierbei scheint die Schnittstellenfunktion einer Koordinationsstelle zwischen Theorie und Praxis zur Sicherung der Qualität eine bedeutende Rolle zu spielen. Des Weiteren sollten die individuellen Bedarfe der Schulen in der inhaltlichen und methodischen Ausrichtung miteinbezogen und die kollegiale Abstimmung und Begleitung durch Schulleitung und/oder durch den Einsatz einer Steuergruppe sichergestellt werden.

Die bereits erprobten und evaluierten Tools (z. B. Lese-Tandem) und entwickelten Materialien (u. a. Unterrichtsreihen, Checklisten) könnten über Transferaktivitäten weiteren Grundschulen zugänglich gemacht werden. Abbildung 3 zeigt den Prozess, wie das Lesetandem erprobt und implementiert wurde (vgl. S. 53). Perspektivisch wäre eine fortwährende qualitative Überarbeitung und Modifizierung der erarbeiteten Materialien wünschenswert und sinnvoll.

Die Ergebnisse der Schülerprodukte und -tests zeigen, dass die sprachensible Unterrichtsgestaltung zu einer Verbesserung der Lese- und

Schreibkompetenz der Lernenden beiträgt. Ziel weiterer Aktivitäten wäre es, diesen Weg konsequent in den Fächern Deutsch, Mathematik und Sachunterricht weiterzuverfolgen, indem die Lehrkräfte zu den Inhaltsbereichen der Fächer relevante Textsorten identifizieren und analysieren, Standortbestimmungen zum fachlichen und sprachlichen Lernstand der Schülerinnen und Schüler gezielt einplanen und auf deren Grundlage sprachliche Unterstützungsmaßnahmen für Lese- und Schreibprozesse passgenau einsetzen.



Verwendete Literatur

Henschel, S.; Gentrup, S.; Beck, L. & Stanat, P. (Hrsg.). (2018). *Projektatlas Evaluation: Erste Ergebnisse aus den BiSS-Evaluationsprojekten*. Berlin: BiSS-Trägerkonsortium.

Kalinowski, E.; Gronostaj, A.; Schulze, A. & Vock, M. (2017). *Formative Evaluation der Professionalisierung im BiSS-Verbund „Koordiniertes fachliches und sprachliches Lernen im Unterricht in allen Fächern – ein forschungsbasiertes Entwicklungsprojekt – Verbund Jahrgangsstufen 3 und 4“: Zwischenergebnisse aus dem Projekt BiSS-EOS: Förderung der Bildungssprache Deutsch in der Primarstufe: Evaluation, Optimierung und Standardisierung von Tools im BiSS-Projekt*. Unveröffentlicht.

Quehl, T. & Trapp, U. (2015). *Wege zur Bildungssprache im Sachunterricht*. Münster: Waxmann.

Rosebrock, C.; Nix, D.; Rieckmann, C. & Gold, A. (2011). *Leseflüssigkeit fördern*. Seelze: Klett Kallmeyer.



Weiterlesen

Beese, M.; Benholz, C.; Chlosta, C.; Gürsoy, E.; Hinrichs, B.; Niederhaus, C. & Oleschko, S. (2014). *DLL 16: Sprachbildung in allen Fächern*. München: Langenscheidt.

Benholz, C.; Frank, M. & Gürsoy, E. (Hrsg.). (2015). *Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. Konzepte für Lehrerbildung und Unterricht. Beiträge zu Sprachbildung und Mehrsprachigkeit aus dem Modellprojekt ProDaZ*. Stuttgart: Fillibach bei Klett.



Niemanden zurücklassen – Lesen macht stark – Grundschule

Simone Jambor-Fahlen | Stefanie Bredthauer

Welches waren die Fragestellungen und Ziele des Projekts?

Das BiSS-Verbundprojekt „Niemanden zurücklassen – Lesen macht stark – Grundschule“ (LMS) ist ein Kooperationsprojekt zwischen dem Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache der Universität zu Köln (MI), dem Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (IQSH) sowie dem Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und der Mathematik (IPN).

Das primäre Ziel des Projekts war die Entwicklung eines Instruments zur Diagnostik und Förderung von Lese- und Schreibkompetenzen in der Grundschule. Dazu wurden zunächst Test- und Förderaufgaben für die erste und zweite Klasse entwickelt, in einer Pilotierungsstudie sorgfältig geprüft und daraufhin optimiert. Daran anschließend wurde das Material für die dritte und vierte Klasse entwickelt und pilotiert. Nach Abschluss der Pilotierung und zu Beginn des Schuljahres 2014/15 wurde das fertiggestellte Material in der ersten und zweiten Klassenstufe an 110 Schulen in Schleswig-Holstein eingeführt. Gleichzeitig startete eine Evaluationsstudie, um die Wirksamkeit des Instruments zu überprüfen. An dieser Evaluationsstudie nahmen 1.555 Kinder aus 30 Schulen im Großraum Kiel-Lübeck teil. In dem vorliegenden Beitrag werden die Ergebnisse der Evaluation der Klassenstufen eins und zwei berichtet.

Das zentrale Ziel des Projekts „Lesen macht stark – Grundschule“ ist die Identifikation derjenigen Kinder, die Schwierigkeiten beim Lesen

und Schreiben haben, um eine entsprechende Förderung abzuleiten. Dabei werden vier Teilkompetenzen erfasst: Schrift schreiben und Schrift lesen sowie Texte schreiben und Texte lesen (vgl. Becker-Mrotzek, Günther & Jambor-Fahlen, 2015, S. 23).

Literale Teilkompetenz

Kern dieses Verständnisses von Schriftsprache ist die Unterscheidung von Schrift und Text einerseits und Rezeption (Schrift/Text lesen) und Produktion (Schrift/Text schreiben) andererseits. Dabei meint Schriftkompetenz den Umgang mit Buchstaben, Wörtern und Sätzen. Demgegenüber meint Textkompetenz den Umgang mit Texten als komplexe Sprachformen (vgl. Becker-Mrotzek, Günther & Jambor-Fahlen, 2015, S. 152 f.).

Tab. 1: Literale Kompetenz (Becker-Mrotzek, Günther & Jambor-Fahlen, 2015, S. 18)

	Schriftkompetenz	Textkompetenz
Produktion	Schrift schreiben: <i>Buchstaben, Wörter, Sätze</i>	Texte schreiben
Rezeption	Schrift lesen: <i>Buchstaben, Wörter, Sätze</i>	Texte lesen

Wie sah das methodische Vorgehen aus?

Das Material

Das Material „Lesen macht stark – Grundschule“ besteht aus zwei Heften: einem Heft für Schülerinnen und Schüler und einem Heft

Projektleitung

Prof. Dr. Michael Becker-Mrotzek
Dr. Simone Jambor-Fahlen
Petra Fojut
Jutta Weiß
Prof. Dr. Olaf Köller

Projektmitarbeit

Dr. Stefanie Bredthauer
Dr. Kathrin Hippmann
Silke Dreier
Wiebke Röhrbein
Dr. Fabian Schmidt

Orte

Köln
Lübeck
Kiel
Kronshagen
Laboe

Laufzeit

01.08.2014–31.07.2018

Kürzel

SH_PRIM_1

	Schriftkompetenz rezeptiv	Schriftkompetenz produktiv	Textkompetenz rezeptiv	Textkompetenz produktiv	
Meilenstein 1 2./3. Schulwoche Namen schreiben und Grafomotorik frühes Schriftwissen: Buchstaben erkennen					
Meilenstein 2 13./14. Schulwoche Wort-Bild-Zuordnung		Pseudowörter Wörter schreiben	globales Textverstehen		Ende 1. Halbjahr
Meilenstein 3 18./19. Schulwoche richtige Wörter finden, genaues Lesen Wort-Bild-Zuordnung Sätze beurteilen, genaues und schnelles Lesen (mit Zeitvorgabe) phonologische Bewusstheit: Reimwörter		Pseudowörter Wörter schreiben	globales und detailliertes Textverstehen	Eintrag ins Zauberbuch	
Meilenstein 4 32./33. Schulwoche richtige Wörter finden, genaues Lesen Wort-Bild-Zuordnung Sätze beurteilen, genaues und schnelles Lesen (mit Zeitvorgabe) phonologische Bewusstheit: Wissen über Orthografie		Pseudowörter Wörter schreiben	globales und detailliertes Textverstehen	Überschrift und Postkarte schreiben	Ende 1. Schuljahr
Meilenstein 5 6./7. Schulwoche richtige Wörter finden, genaues Lesen Wort-Bild-Zuordnung Sätze beurteilen, genaues und schnelles Lesen (mit Zeitvorgabe) Fehler erkennen, Wissen über Orthografie		Wörter schreiben Lückendiktat, richtig schreiben	globales und detailliertes Textverstehen	Überschrift und Brief schreiben	
Meilenstein 6 17./18. Schulwoche richtige Wörter finden, genaues Lesen (mit Zeitvorgabe) Wort-Bild-Zuordnung Sätze beurteilen, genaues und schnelles Lesen (mit Zeitvorgabe) Fehler erkennen, Wissen über Orthografie		Wörter schreiben Lückendiktat, richtig schreiben	globales und detailliertes Textverstehen	Überschrift und Brief schreiben	Mitte 2. Schuljahr
Meilenstein 7 34./35. Schulwoche richtige Wörter finden, genaues Lesen (mit Zeitvorgabe) Wort-Bild-Zuordnung Sätze beurteilen, genaues und schnelles Lesen (mit Zeitvorgabe) Fehler erkennen, Wissen über Orthografie		Wörter schreiben Lückendiktat, richtig schreiben	globales und detailliertes Textverstehen	Überschrift und Brief schreiben	Ende Eingangsphase

Abb. 1: Aufgabenübersicht

für Lehrkräfte. Im Heft für Schülerinnen und Schüler befinden sich ausschließlich Testaufgaben. Diese sind auf sieben Meilensteine – im Folgenden Messzeitpunkte (MZP) genannt – im ersten und zweiten Schuljahr verteilt. Durch die engmaschige Testung können individuelle Kompetenzen und Entwicklungsverläufe der Schülerinnen und Schüler abgebildet werden (vgl. Hippmann, Jambor-Fahlen & Becker-Mrotzek, 2016). Die MZP erfassen kontinuierlich die Kompetenzen der Kinder in den Bereichen

- phonologische Bewusstheit (Vorläuferfähigkeiten des Schriftspracherwerbs wie Reimen oder Silben und Anlaute identifizieren),
- Schriftkompetenz (Schrift lesen und schreiben) und
- Textkompetenz (Texte verstehen und produzieren).



Bild: BISS-Trägerkonsortium/Annette Etges

Der erste MZP wird bereits in der dritten Schulwoche durchgeführt. Getestet werden dabei Vorläuferfähigkeiten des Schriftspracherwerbs. Die Lehrkräfte können so den Entwicklungsstand der Kinder bei Schuleintritt und ihre Vorerfahrungen mit Schrift feststellen. Die phonologische Bewusstheit und das frühe Schriftwissen werden durch Aufgabenformate wie z. B. *Reimwörter*, *Silbengliederung* und *Buchstaben erkennen* ermittelt.

Die MZP 2 bis 7 umfassen Testaufgaben zur Lese-, Schreib- und Textkompetenz. Die Aufgaben zur Feststellung der Lesekompetenz enthalten z. B. Formate wie *Wort-Bild-Zuordnung*, *Richtige Wörter finden (genaues Lesen)* und *Sätze beurteilen (genaues und schnelles Lesen)*. Das Erfassen der Schreibkompetenz erfolgt über Aufgabenformate wie *Pseudowörter schreiben*, *Lückendiktat* oder *Fehler erkennen*. Zudem wird bereits ab dem ersten MZP die Textkompetenz erfasst; zunächst ausschließlich rezeptiv, ab Mitte der ersten Klasse zusätzlich auch produktiv.

Unter den Testaufgaben finden sich auch Formate, die wiederholt eingesetzt werden. Diese

sogenannten Ankeraufgaben ermöglichen es den Lehrkräften, den kontinuierlichen Lernfortschritt der Kinder zu beobachten. Abbildung 1 zeigt eine Übersicht aller Aufgaben der ersten beiden Schuljahre.

Zu jedem Aufgabentyp gibt es sowohl Klassen- als auch Einzelaufgaben. Die Klassenaufgaben werden mit der gesamten Lerngruppe bearbeitet. Sie stellen ein Screening dar, um schnell und arbeitsökonomisch den Entwicklungsstand aller Kinder zu erfassen. Damit wird eine Filterfunktion erfüllt: Die Kinder, die bei den Klassenaufgaben weniger Punkte erreichen als in sogenannten Cut-off-Werten angegeben (diese wurden in einer Pilotierung ermittelt und sind unter den Aufgaben im Lehrerheft abgedruckt), sollten zur Absicherung der Ergebnisse die Einzelaufgaben in einer Einzel- oder Kleingruppensituation bearbeiten. Dabei gewinnt die Lehrkraft einen vertieften diagnostischen Einblick, um auf dieser Grundlage mit dem Kind über individuelle Schwierigkeiten zu sprechen, es zu unterstützen sowie Lernstrategien und Förderung anzubieten.

Um individuelle Angebote zur Unterstützung und Förderung zusammenstellen zu können, schließen sich an die jeweiligen Messzeitpunkte die Förderseiten an. Diese Förderseiten befinden sich im Lehrerheft, das darüber hinaus didaktische Hinweise und präzise Angaben zur Durchführung, Zeitangaben und Hinweise zur Auswertung der Aufgaben, methodische Empfehlungen sowie Spiele und Übungen enthält.

Die Förderseiten enthalten zudem verschiedene weiterführende Informationen. Zunächst werden unter der Rubrik „Erkenntnisse aus der Wissenschaft“ aktuelle Studienergebnisse und theoretisch fundierte Hintergründe erläutert. Im zweiten Abschnitt „Praktische Hinweise“ werden die Forschungsergebnisse mittels praxisnaher Beispiele näher erläutert. Methodische Empfehlungen und alltagstaugliche Vorgehensweisen werden dargestellt, um einen Praxisbezug zu gewährleisten. Im dritten Abschnitt der Förderseiten finden die Lehrkräfte Spiele und Übungen, die zu dem jeweiligen

thematischen Schwerpunkt in der Klasse, in der Kleingruppen-, Partner- und in Einzelarbeit eingesetzt werden können.

Die Evaluation

Die Evaluation wurde in den Schuljahren 2014/15 und 2015/16 mit 1.555 Schülerinnen und Schülern durchgeführt (Alter in Jahren: $M = 6.75$, $SD = 0.41$; Geschlecht: 51 Prozent weiblich, 49 Prozent männlich). Diese verteilten sich auf zwei Experimentalgruppen (EG) und eine Kontrollgruppe (KG):

- EG 1: 20 Klassen (an 10 Schulen; $N = 496$) mit Instrument und Zusatzstunden
- EG 2: 20 Klassen (an 10 Schulen; $N = 512$) mit Instrument und ohne Zusatzstunden
- KG: 20 Klassen (an 10 Schulen; $N = 547$) ohne Instrument und ohne Zusatzstunden

In den beiden Experimentalgruppen fanden insgesamt zehn Erhebungen statt: die sieben Messzeitpunkte des Instruments „Lesen macht stark – Grundschule“ sowie drei Mess-

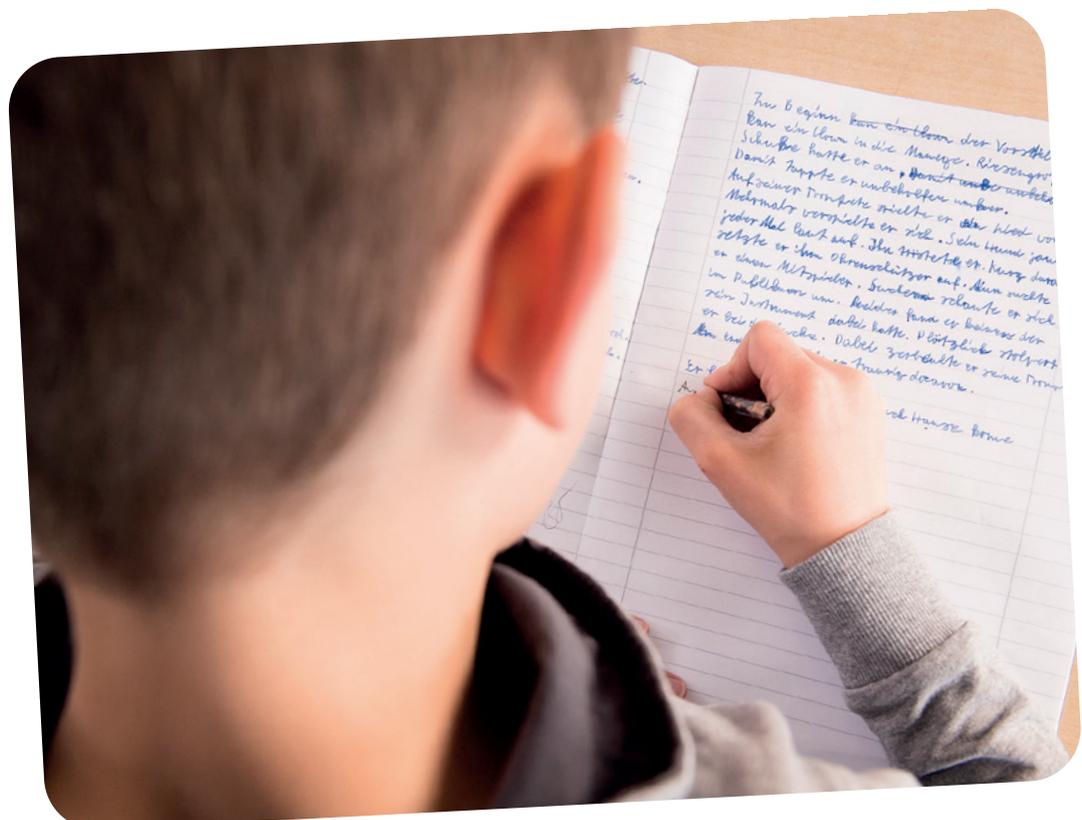


Bild: BiSS-Trägerkonsortium/Annette Etges

zeitpunkte zur gezielten Erhebung einzelner sprachbezogener Indikatoren. Für diese Erhebungen wurden zur Prüfung der Wirksamkeit von LMS als Indikatoren folgende Konstrukte und Testverfahren herangezogen: In allen drei Vergleichsgruppen wurden externe Testverfahren zur Erfassung der phonologischen Bewusstheit (TEPHOBE), der Lese- und Schreibfähigkeit (ELFE, SLRT-Rechtschreiben) sowie der kognitiven Grundfähigkeit (CFT-R) eingesetzt. Nach Abschluss der Evaluationsphase wurden die Leistungen der Schülerinnen und Schüler in den beiden Experimentalgruppen und in der Kontrollgruppe miteinander verglichen. Dabei waren drei Fragestellungen zentral:

1. Ist das Instrument geeignet, um Kinder mit Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb zu identifizieren? (*Diagnosefunktion*)
2. Ist das Instrument geeignet, um Kinder mit Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb in ihrem Lernprozess zu unterstützen? (*Förderfunktion*)
3. Gelingt die Implementation des Instruments in der schulischen Praxis? (*Implementation*)

Wie arbeiteten Wissenschaft und Praxis zusammen?

Forschung und Praxis waren von Beginn an gemeinsam an der Entwicklung des Instruments beteiligt und befanden sich stets in einem engen Austausch. Hierdurch konnten einerseits Erkenntnisse aus der Wissenschaft für die Arbeit in der Praxis adaptiert werden, andererseits wurde gewährleistet, dass die Anregungen und Bedarfe aus der Praxis den Standards wissenschaftlichen Arbeitens entsprachen.

Ein wichtiger Aspekt bei der Entwicklung des Instruments war die Akzeptanz an den Schulen, denn ein Diagnosematerial kann gut und erwiesenermaßen wirksam sein, aber trotzdem nicht eingesetzt werden, wenn es keine Akzeptanz bei den Lehrkräften findet. Durch die enge Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und Praxis und die Kommunikation mit den Schulen

(Fortbildung, Schulbesuche, Rückmeldekultur) ist eine erfolgreiche Implementierung in die Praxis gelungen.

Welche Ergebnisse liegen vor?

Die Auswertungen der Daten aus der Evaluationsstudie zeigten, dass die Leseentwicklung der Schülerinnen und Schüler nicht immer konstant war, sondern dynamische Verläufe aufwies. So steigerten etwa zwei Drittel der Leseanfängerinnen und -anfänger ihr Leseebene konstant, ein anderes Drittel zeigte jedoch deutliche Leistungsschwankungen (vgl. Hippmann, Jambor-Fahlen & Becker-Mrotzek, 2016). Dieses Ergebnis spricht dafür, dass mit einer kontinuierlichen und lernverlaufsbegleitenden Diagnostik gearbeitet werden sollte. Mit einer einmaligen Testung der Leseleistungen der Kinder können dynamische Verläufe nicht erfasst und Förderbedarfe nicht erkannt werden.

Um zu prüfen, ob das Instrument geeignet ist, Kinder mit Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb zu identifizieren, wurde untersucht, ob es dieselben Kinder identifiziert wie ein standardisierter Test (hier der Rechtschreibtest des Salzburger Lese- und Rechtschreibscreenings). Das Ergebnis zeigt, dass zwar eine große Schnittmenge (78,5 Prozent) erreicht wird, 27 Prozent der Kinder jedoch nicht durch die „Lesen macht stark“-Aufgaben identifiziert werden konnten.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass die Kinder mit Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb durch das entwickelte Instrument in ihrem Lernprozess nicht besser unterstützt wurden als die Kinder der Kontrollgruppe. In den Lese- und Schreibleistungen konnten letztlich keine signifikanten Gruppenunterschiede festgestellt werden (Förderfunktion). Berichte aus dem Einsatz in der Praxis legen die Vermutung nahe, dass die zur Verfügung gestellten Förderstunden nicht den Vorgaben

des Materials entsprechend genutzt wurden. Weitere Studien, die die Implementation des Materials in der Praxis untersuchen, könnten diese Frage klären.

Was kann das für die Praxis bedeuten?

Neben den Daten zur Leistung der Schülerinnen und Schüler wurden während der Evaluationsphase Daten zur Akzeptanz des Materials erhoben, indem die Lehrkräfte befragt wurden. Als Grundlage für die Befragung dienten die wesentlichen Kriterien für eine gelungene Implementation: Akzeptanz, Angemessenheit, Machbarkeit und Wiedergabetreue (vgl. Philipp & Souvignier, 2016). Die Auswertung dieser Daten zeigte, dass die Akzeptanz des Materials bei den Lehrkräften als hoch angesehen werden kann: Ein Großteil der befragten Lehrkräfte gab an, dass das Instrument zur Beobachtung und Bestimmung des Lernstands der Kinder hilfreich bis sehr hilfreich sei (71 Prozent). 83 Prozent der befragten Lehrkräfte gaben an, dass sie die Ergebnisse der Messzeitpunkte für die Einschätzung des individuellen Lernverlaufs der Schülerinnen und Schüler nutzten. Zudem wurden die Förderhinweise als gewinnbringend eingeschätzt (70 Prozent). Auch die Kombination aus Diagnose und Förderung in einem Material erfuhr eine positive Bewertung durch die Praxis (72 Prozent).

Insgesamt betrachtet, ist ein Diagnose- und Fördermaterial entstanden, das wissenschaftlich fundiert ist und eine hohe Akzeptanz in der Praxis erfährt.



Verwendete Literatur

Becker-Mrotzek, M.; Günther, H. & Jambor-Fahlen, S. (2015). *Lesen und Schreiben lehren und lernen – Ein integratives Konzept für den Anfangsunterricht (Schulmanagement-Handbuch, B. 154)*. München: Oldenbourg.

Hippmann, K.; Jambor-Fahlen, S. & Becker-Mrotzek, M. (2016). Lesen macht stark. Ein Diagnose- und Förderinstrument für die Grundschule. Erste Ergebnisse der Pilotierung für den Bereich der Lesefähigkeit. *Lernen und Lernstörungen*, 5 (1), 58–68.

Philipp, M. & Souvignier, E. (Hrsg.). (2016). *Implementation von Lesefördermaßnahmen. Perspektiven auf Gelingensbedingungen und Hindernisse*. Münster: Waxmann.



Weiterlesen

Becker-Mrotzek, M.; Bulut, N.; Günther, H.; Hippmann, K.; Holm, A.; Jambor-Fahlen, S.; Jost, J.; Schneider-Strengge, G. & Weiß, J. (2014). *Lesen macht stark. Grundschule [1./2. Klasse]. Lehrerheft*. Augsburg: IQ.SH & Cornelsen.

Becker-Mrotzek, M.; Bulut, N.; Günther, H.; Hippmann, K.; Holm, A.; Jambor-Fahlen, S.; Jost, J.; Schneider-Strengge, G. & Weiß, J. (2014). *Lesen macht stark. Grundschule [1./2. Klasse]. Schülerheft*. Augsburg: IQ.SH & Cornelsen.

Becker-Mrotzek, M. & Günther, H. (2015). Ein Entwicklungsmodell schriftsprachlicher Kompetenzen. In IQSH (Hrsg.), *Lesen macht stark – Jahrgang 1 und 2 – Lehrerheft* (S. 152 f.). Berlin: Cornelsen.

Bredthauer, S.; Jambor-Fahlen, S. & Weiß, J. (2018). Niemanden zurücklassen – Lesen macht stark – Grundschule – Diagnose und Förderung von Les- und Schreibkompetenzen im Primarbereich. In C. Titz, S. Weber, H. Wagner, A. Ropeter, S. Geyer & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Umsetzung und Überprüfung von Konzepten zur Förderung von Sprache und Schriftsprache*. Stuttgart: Kohlhammer.

Hippmann, K.; Jambor-Fahlen, S. & Becker-Mrotzek, M. (2016): Lesen macht stark. Ein Diagnose- und Förderinstrument für die Grundschule. Erste Ergebnisse der Pilotierung für den Bereich der Lesefähigkeit. *Lernen und Lernstörungen*, 5 (1), 58–68.

Jambor-Fahlen, S. & Schneider-Strengge, G. (2014). Das Projekt „Lesen macht stark“ – Eine gelungene Kooperation zwischen Wissenschaft und Praxis. In *Bildungsforschung 2020 – Herausforderungen und Perspektiven. Dokumentation der Tagung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung vom 29.-30. März 2014* (S. 202–211). Verfügbar unter: https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/3/31184_Bildungsforschung_Band_42.pdf?__blob=publicationFile&v=3 [15.01.2020].



DemeK mit BiSS – Sprachbildung im Verbund

Rosella Benati | Lotte Weinrich

Welches waren die Fragestellungen und Ziele des Projekts?

Das Projekt „DemeK mit BiSS“ begleitete und untersuchte den Implementierungsprozess des bereits bestehenden Sprachförderkonzepts *Deutschlernen in mehrsprachigen Klassen* (DemeK) an drei Kölner Grundschulen. Ein wichtiger Schwerpunkt dieses Konzepts war die *Generative Textproduktion* mit dem Ziel, implizit-systematisch bildungssprachliche Strukturen zu erwerben, d. h.: Eine Lehrkraft sucht Mustertexte (z. B. Gedichte, Lieder) mit Blick auf literarische und grammatische Lernpotenziale aus. Die Kinder sprechen diese Mustertexte, lernen sie auswendig und variieren sie. Je nach Lernstand passen sie den Mustertext individuell an das eigene Ausdrucksbedürfnis an, indem sie z. B. einzelne Wörter austauschen oder den gesamten Text umschreiben. Die Lehrkraft unterstützt die mündlichen und schriftlichen Generierungsversuche der Kinder durch systematische Hilfen und ermöglicht dadurch allen Kindern der Regelklasse, eigene Texte zu produzieren.

Bei der Verbundarbeit standen vier Ziele im Vordergrund:

1. Überprüfung der *Implementierung* an den DemeK-Verbundschulen
2. Konzipierung und Erprobung einer *DemeK-Literaturwoche* als Anreicherung von DemeK mit Literacy-Elementen an den BiSS-Schulen (vgl. Dehn, 2014)
3. Dokumentation des Konzepts der DemeK-Literaturwoche in einer *Handreichung*
4. Konzeption eines *Fortbildungsmoduls zur DemeK-Literaturwoche*

Die Idee, literarische Texte als Stützstruktur für sprachspielerisches Handeln zu nutzen, geht auf die Sprachdidaktikerin Gerlind Belke (2019) zurück. Sukzessive wurde dieser Grundgedanke in den letzten 20 Jahren von DaF-erfahrenen Lehrkräften in Zusammenarbeit mit der Forscherin zu einem umfassenden Unterrichtskonzept modelliert. Seit 2004/05 bildet die Bezirksregierung Köln Moderatorinnen und Moderatoren für DemeK aus, die ihr Methodenwissen über ein modular strukturiertes Fortbildungsangebot im Sinne von *Train the Trainer* an interessierte Schulen (aktuell im Jahr 2020 rund 160 Schulen in der BZR Köln) weitergeben.

Wie sah das methodische Vorgehen aus?

Der Fokus der Verbundarbeit lag auf schulübergreifenden, kollegialen Unterrichtsbesuchen der BiSS-Lehrerinnen untereinander mit vorab festgelegten Beobachtungsschwerpunkten (vgl. Kempfert & Ludwig, 2010). Im Zentrum des Interesses standen Fragen nach dem Umfang und der Qualität des DemeK-Unterrichts und zu Detailspekten der unterrichtlichen Ausführung einzelner DemeK-Elemente.

Zur Ermittlung, wie die Lehrkräfte der Verbundschulen die Gelingensbedingungen der DemeK-Literaturwoche vor und 4 Wochen nach der Durchführung einschätzen, setzte das BiSS-Team einen standardisierten Fragebogen ein. Zusätzlich sammelten die BiSS-Lehrerinnen die während der Literaturwoche entstandenen Schülerproduktionen und untersuchten sie im Team auf ihre Sprachqualität, um daraus mög-

Projektleitung

Rosella Benati

Sylvia Siegel-Kopatz

Projektmitarbeit

Anke Rothhaas

Sabrina Russo

Beate Schöpe

Dr. Lotte Weinrich

Elke Wilding

Orte

Köln

Bornheim

Laufzeit

13.01.2014–31.01.2019

Kürzel

NW_PRIM_2

liche Rückschlüsse auf die Wirksamkeit des Konzepts zu ziehen.

Im Anschluss an die Fortbildung zur DemeK-Literaturwoche, an der die Sprachbeauftragten der Kölner Grundschulen teilnahmen, wurde eine Feedbackrunde mit den Lehrkräften durchgeführt.

Wie arbeiteten Wissenschaft und Praxis zusammen?

Im Rahmen des Projekts wurden mit regelmäßigen Verbundtreffen und gemeinsamen Fortbildungen Gelegenheitsstrukturen für einen intensiven, institutionsübergreifenden Austausch zwischen Universität, Schule und dem Zentrum für Mehrsprachigkeit und Integration (ZMI) in Köln geschaffen. Im Laufe des Projekts wuchs das wechselseitige Vertrauen zwischen allen Projektbeteiligten spürbar an und verstärkte die Bereitschaft, voneinander zu lernen. Als lehrreich erwiesen sich schulübergreifende Hospitationen der Lehrerinnen im DemeK-Unterricht sowie gemeinsame Besuche aller Projektbeteiligten während der DemeK-Literaturwochen.

Die im Feld gemachten Beobachtungen flossen in eigene BiSS-Fortbildungen und Klausurtag ein. Sie hatten das Ziel, bestimmte Handlungsrountinen der DemeK-Lehrkräfte als Best Practice zu identifizieren, aber auch Vorschläge zu unterbreiten, wie die Ausführungen des Konzepts systematisiert und optimiert werden können.

Die institutionsübergreifende Zusammenarbeit verlangte im Besonderen, die DemeK-Literaturwoche zu konzipieren. Das Vorbild lieferten die von Lüth und Weinrich mit studentischen Förderkräften durchgeführten „Ferienschulen“ mit ihren festgelegten Abfolge-Elementen für die Tagesstrukturierung und der Fokussierung auf ein Bilderbuch, das den Projekttagen den inhaltlichen Kohärenzrahmen vorgab (vgl. Jaitner, T. et al., 2014). In bester Zusammenarbeit

des Verbunds wurde das universitäre Konzept an die Bedarfe der Schulpraxis angepasst.

In die Entwicklung der DemeK-Fördermaterialien zu den für die Literaturwochen empfohlenen Bilderbüchern wurden auch Lehramtsstudierende der Kölner Universität eingebunden, die sogenannte Praxisseminare besucht hatten, welche neben dem Seminarbesuch auch eine wöchentliche Durchführung von Sprachförderunterricht in der Kleingruppe beinhalteten. Bevor das von den Studierenden entwickelte Sprachfördermaterial Eingang in die DemeK-Literaturwoche fand, wurde es von den BiSS-Lehrerinnen gründlich überarbeitet. Ideenvielfalt und Professionswissen wurden auf diese Weise gewinnbringend verknüpft.

Als unverzichtbare Schaltstelle der Verbundarbeit erwies sich das ZMI, das als Dachorganisation von Bezirksregierung, Stadt Köln und Universität zu Köln über das notwendige Erfahrungswissen und die finanziellen Mittel verfügt, erfolgsversprechende Sprachbildungskonzepte institutionenübergreifend zu koordinieren und öffentlichkeitswirksam zu kommunizieren. Für den Verbund organisierte das ZMI die unterrichtsbegleitenden DemeK-Fortbildungsmaßnahmen, ohne die eine dauerhafte Implementierung des Konzepts nicht hätte geleistet werden können.

Welche Ergebnisse liegen vor?

Die Auswertung ergab, dass die DemeK-Literaturwoche offenbar ein geeignetes Instrument darstellt, um die DemeK-Elemente (Articlesensibilisierung, Sprachlernrunde, Generatives Schreiben und Erzählen) nachhaltiger zu implementieren. Die Lehrkräfte meldeten übereinstimmend zurück, dass das Konzept durch die tägliche Anwendung während der DemeK-Literaturwoche präsenter geworden sei und sie auch noch einen Monat danach intensiver damit arbeiteten als vor der DemeK-Literaturwoche. In der Feedbackrunde signalisierte ein

Großteil der fortgebildeten Sprachbeauftragten der Kölner Grundschulen Interesse an der Durchführung einer Literaturwoche.

Die Verbundarbeit hat gezeigt, dass das DemeK-Konzept einerseits vor allem dann eine Wirkung in die Fläche haben kann, wenn ein gangbarer Weg dorthin kleinschrittig modelliert wird, er aber so verändert werden kann, dass die notwendigen Aktivitäten auf die ganz speziellen Bedingungen der einzelnen Schulen hin modifiziert werden können. Andererseits erscheint es unverzichtbar, bestimmte Handlungsroutrinen im DemeK-Unterricht zu vereinheitlichen und prozessbegleitend zu optimieren. Der Fokus lag dabei auf den folgenden drei Aspekten *Artikelsensibilisierung*, *Sprachlernrunde* und *Generatives Erzählen als weiteres DemeK-Element*.

Artikelsensibilisierung

Zur Unterstützung des Genuserwerbs werden Nomen im DemeK-Unterricht auf dreifarbigem Plakaten in der Reihenfolge *Maskulinum – Neutrum – Femininum* (blau, grün, rot) sortiert. Diese Reihung entstammt dem DaF-Unterricht und widerspricht der alltagspraktischen „der, die, das“-Folge, in der einige Lehrkräfte die Plakate gewohnheitsbedingt aufhängen. Einen mnemotechnischen Wert haben die Plakate aber nur dann, wenn sie immer und überall in der gleichen Farbreihung hängen. Da die „der, das, die“-Folge bereits in DemeK-Handreichungen Eingang gefunden hat, einigte sich der Verbund darauf, die Reihung beizubehalten und auf ihre Einhaltung an den Schulen zu dringen.

Sprachlernrunde

Kontrovers diskutiert wurden vom BiSS-Team auch bestimmte Ausführungen der sogenannte Sprachlernrunde, dem Mustersprechen. Bei diesem Element wählen DemeK-Lehrkräfte aus dem Unterrichtskontext fehleranfällige Satzmuster aus, die von den Schülerinnen und Schülern reihum nachgesprochen werden sollen, damit sich ihre richtige Verwendung

einschleift (deshalb: *Sprachlernrunde*). Die Erwartung an die Schülerinnen und Schüler, satzförmig zu sprechen, ist aus dem Fremdsprachenunterricht bekannt. Aus linguistischer Perspektive kann verdeutlicht werden, dass diese Forderung dem auf Ökonomie ausgerichteten Wesen der gesprochenen Sprache widerspricht und daher künstlich wirkt. Als Lösung wurden Sprachverwendungssituationen erarbeitet, bei denen der vollständige Satz sprachspielerisch motiviert ist. Das ist nach Vorstellung der Gruppe z. B. beim *Echosprechen*, bei *höflichen Bittsätzen* oder bei *Quatschsätzen* der Fall (Weinrich & Benati, 2017, S. 57).



Bild: BiSS-Trägerkonsortium/Annette Etges

Generatives Erzählen als weiteres DemeK-Element

Mit dem Ziel, DemeK breiter aufzustellen sowie tiefer und dauerhaft in der Schulkultur zu verankern, wurde vom Verbund das Konzept der DemeK-Literaturwoche entwickelt. Mit der Hinzunahme von Bilderbüchern als Spender für literarische Mustertexte wurde DemeK zugleich in ein allgemeines Literacy-Konzept eingebettet, indem die etablierten Elemente mit der Bilderbucharbeit verknüpft werden. Dadurch können auch Lehrkräfte für das Konzept gewonnen (oder zurückgewonnen) werden, denen die Beschränkung auf lyrische Mustertexte zu einseitig erscheint. Zugleich bringt die Anwendung der DemeK-Tools auf das Medium Bilderbuch neue Erkenntnisse hervor, die nahelegen, DemeK mit dem Erzählerwerb des Kindes zu verknüpfen (vgl. Schätz, 2017).

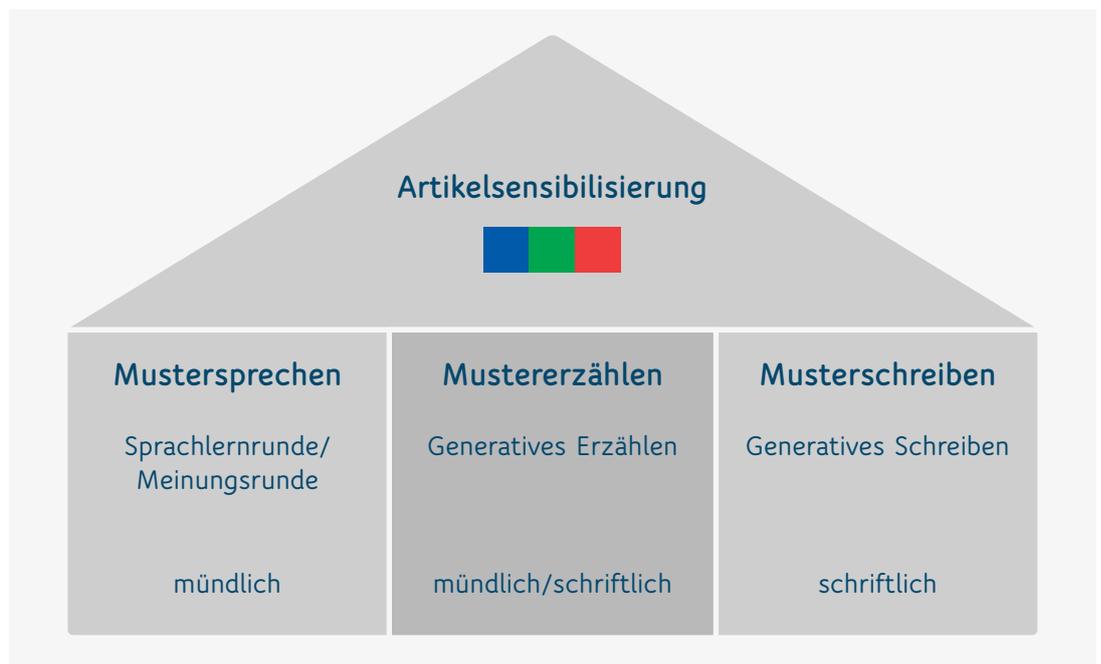


Abb. 1: Das DemeK-Haus

Unter den günstigen Bedingungen der intensiven, auch theaterpädagogisch inspirierten Beschäftigung mit der Bilderbuchgeschichte während der Literaturwoche entwickelten die Kinder auffallend gute Fähigkeiten, die in Prosa verfasste Bilderbuchgeschichte oder Teile von ihr nachzuerzählen oder nachzuspielen und dabei implizit erzählspezifische Formen und Mittel zu reproduzieren. Da das Generieren von narrativen Makro-Chunks von der lyrikbezogenen DemeK-Konzeption noch nicht erfasst ist, wurde auf Anregung der begleitenden Wissenschaftlerin vorgeschlagen, diesen Prozess *Generatives Erzählen* zu nennen und als weiteres DemeK-Element in die Konzeption aufzunehmen. Die breitere Aufstellung hat den Vorteil, dass DemeK nicht mehr ein methodisches Angebot unter vielen ist, sondern ein Kernelement des Sprachunterrichts in der Grundschule.

In Abbildung 1 sind in der erweiterten Fassung nun drei Elemente unter dem Dach der Artikelsensibilisierung vereint.

Handreichung

Vor dem Hintergrund der positiven Erfahrungen mit der DemeK-Literaturwoche war der

Verbund bestrebt, das entwickelte Konzept in Form einer Handreichung einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich zu machen und allen Grundschulen in der Bezirksregierung zur Verfügung zu stellen. Die Publikation (vgl. Benatti, Siegel-Kopatz & Weinrich, 2019) enthält neben Reflexionen zur erweiterten DemeK-Praxis ausführliche Hinweise zur inhaltlichen und organisatorischen Struktur der Literaturwoche sowie Ideen zur DemeK-Sprachförderung mit Bilderbüchern, die auf den Lehrplan der Grundschule NRW bezogen werden.

DemeK-Fortbildungsmodul

Die Bestandsaufnahme lässt keinen Zweifel daran, dass es in Zukunft weiterer Anstrengungen bedarf, um DemeK dauerhaft an den Schulen zu verankern. Als unverzichtbares Instrument hierfür erscheinen den Unterricht begleitende Lehrerfortbildungen. Zu den bereits bestehenden Fortbildungsmodulen der DemeK-Ausbildung kommt als Ergebnis der Verbundarbeit also das Fortbildungsmodul „DemeK-Literaturwoche“ hinzu, das die Neuerungen des Konzepts enthält und Grundschulen zur Durchführung einer Literaturwoche motivieren soll.

Was kann das für die Praxis bedeuten?

Erfahrungsgemäß besteht vonseiten der Schulen ein reges Interesse am Materialaustausch. Vorstellbar wäre es, die vom Verbund entwickelten DemeK-Sprachfördermaterialien flächendeckender zu verbreiten und zu nutzen, wobei Copyrights zu berücksichtigen sind. Um zukünftig weitere DemeK-Literaturwochen als sprachintensive Projektwochen anbieten zu können, müssten Studierende der Universität noch systematischer in die aufwendige Materialentwicklung eingebunden werden. Auf diese Weise wüchsen sie bereits in der ersten Phase der Lehrerbildung in DemeK hinein. Konzeptionell sollte die DemeK-Literaturwoche noch umfanglicher als bisher das Thema „Mehrsprachigkeit“ berücksichtigen. Erste Ideen dazu hat der Verbund bereits entwickelt.

Für die prozessorientierte Weiterentwicklung des DemeK-Konzepts wäre es wichtig, das Generative Erzählen als weiteres DemeK-Element didaktisch-methodisch auszugestalten und schulpraktisch weiter zu erproben, um erfahrungsgesättigte Aussagen über die Generierung von narrativen Makro-Chunks machen zu können. Die Handreichung enthält dazu erste Sprachförderideen, die dem Praxistest aber noch standhalten müssen.

In den letzten Jahren ist die Nachfrage nach DemeK-Fortbildungen an Schulen stetig größer geworden, was die zuständige Bezirksregierung personell vor große Herausforderungen stellt. Der Verbund ist aber optimistisch, dass „DemeK mit BiSS“ dazu beitragen kann, neue Lehrkräfte für die DemeK-Moderation zu gewinnen.



Verwendete Literatur

Belke, G. (2019). *Mehr Sprache(n) für alle. Sprachunterricht in einer vielsprachigen Gesellschaft*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. 3. Aufl.

Benati, R.; Siegel-Kopatz, S. & Weinrich, L. (2019). *Die DEMEK-Literaturwoche. Von der Ferienschule zur DEMEK-Literaturwoche im Primarbereich*. Köln: Druckerei der Bezirksregierung Köln.

Dehn, M. (2014). Visual Literacy, Imagination und Sprachbildung. In J. Knopf & U. Abraham (Hrsg.), *Bilderbücher, Bd. 1: Theorie* (S. 125–134). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Jaitner, T.; Heinrichs, P.; Sorrentino, F.; Lüth, M. & Weinrich, L. (2014). *Ferientschule. Ein erprobtes Konzept zur Verbesserung der sprachlichen Kompetenzen von Grundschulkindern*. Köln: Druckerei der Bezirksregierung Köln.

Kempfert, G. & Ludwig, M. (2010). *Kollegiale Unterrichtsbesuche. Besser und leichter unterrichten durch Kollegen-Feedback. Mit Werkstatt-Teil*. Weinheim: Beltz.

Schätz, R. (2017). *Deutsch als Zweitsprache fördern. Studie zur mündlichen Erzählfähigkeit von Grundschulkindern*. Wiesbaden: Springer.

Weinrich, L. & Benati, R. (2017). Die Sprachrunde als Element von DemeK in der Diskussion. In P. Heinrichs (Hrsg.), *Deutschlernen in mehrsprachigen Klassen. Fachliche und fachdidaktische Perspektive, Bd. 2* (S. 51–61). Köln: Druckerei der Bezirksregierung.



Weiterlesen

Becker, T. (2013). *Kinder lernen erzählen. Zur Entwicklung der narrativen Fähigkeiten von Kindern unter Berücksichtigung der Erzählform* (4. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Belke, G. (2015). Verschiedene Sprachen – gemeinsames Spiel. Gezielte Sprachförderung mit elementarer Literatur im Vor- und Grundschulalter. In U. Eder (Hrsg.), *Sprache erleben und lernen mit Kinder- und Jugendliteratur* (S. 13–36). Wien: Praesens.

Gebele, D. & Zepter, A. L. (Hrsg.). (2018). *Deutsch als Zweitsprache. Unterricht mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Jaitner, T. (2017). Wie DemeK entstand. In Heinrichs, P. (Hrsg.), *Deutschlernen in mehrsprachigen Klassen. Fachliche und fachdidaktische Perspektiven, Bd. 2* (S. 14–23). Köln: Druckerei der Bezirksregierung Köln.



Mehrsprachiges Reziprokes Lesen

Christoph Gantefort | Ina Maria Maahs

Projektleitung

Dr. Christoph Gantefort
María José Sánchez
Oroquieta

Projektmitarbeit

Dr. Ina Maria Maahs
Christina Winter

Orte

Köln
Hückelhoven

Laufzeit

01.02.2014–31.12.2019

Kürzel

NW_PRIM_9

Welches waren die Fragestellungen und Ziele des Projekts?

Der Verbund „Koordinierte Entwicklung von Lese- und Schreibfähigkeiten in Deutsch und in der Herkunftssprache während der Primarstufe“ bestand aus vier Grundschulen aus dem Regierungsbezirk Köln. Die Schulen arbeiten alle nach dem KOALA-Konzept, d. h., die Schülerinnen und Schüler werden sowohl in Deutsch als auch in ihrer Herkunftssprache – in diesem Fall Türkisch – alphabetisiert (vgl. Bezirksregierung Köln, 2021). Die gemeinsame Arbeit wurde von der Bezirksregierung Köln koordiniert und vom Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache (MI) im Rahmen des hier beschriebenen Projekts wissenschaftlich begleitet. Mit dem *Mehrsprachigen Reziproken Lesen* wurde eine Intervention entwickelt, erprobt und evaluiert, die das Leseverstehen von mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern auf der Basis ihres gesamtsprachlichen Repertoires fördern sollte (vgl. García & Wei, 2014; Gantefort & Sánchez Oroquieta, 2015).

KOALA-Konzept

Das Bildungsprogramm KOALA (Koordinierte Alphabetisierung im Anfangsunterricht) arbeitet nach dem didaktischen Prinzip des koordinierten zweisprachigen Lernens. Dieses Konzept fußt auf einer kooperativen Vernetzung des Regelunterrichts mit dem herkunftssprachlichen Unterricht (HSU) und wird von einem Tandem aus Regelschul- und Herkunftssprachenlehrkraft realisiert. Alle anderen in der Klasse vorhandenen Sprachen werden durch die sprachkontrastive Arbeit ebenfalls berücksichtigt und aktiv in den Unterricht einbezogen.

Beim *Reziproken Lesen* (vgl. Palincsar & Brown, 1984) nehmen die Lernenden in einem kooperativen Lernformat unterschiedliche Rollen ein, interagieren zum Text und eignen sich dabei Strategien an, die das Leseverstehen unterstützen. Da die Lernenden durch die textbezogenen Interaktionen nicht nur das Deutsche *oder* das Türkische, sondern *sämtliche* ihnen zur Verfügung stehenden sprachlichen Mittel einbringen können, gehen wir davon aus, dass die kognitiven Strategien effektiver angeeignet werden als in einem einsprachigen Setting.

Das Ziel der wissenschaftlichen Begleitung des Mehrsprachigen Reziproken Lesens bestand in der Evaluation der Wirksamkeit der Intervention und in der Bearbeitung tiefergehender Fragestellungen, wie z. B. zu den Effekten einer mehrsprachigen familiären Lernumwelt auf die Entwicklung von Leseverstehen im Deutschen.

Wie sah das methodische Vorgehen aus?

Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung wurden über die gesamte Grundschulzeit in jährlichen Abständen Daten zum Leseverstehen und zur Leseflüssigkeit der Schülerinnen und Schüler im Deutschen und Türkischen sowie zu den kognitiven Grundfähigkeiten erhoben. Ein Vergleich der Leistungen fand dabei in zwei Hinsichten statt:

1. mit einer Kontrollgruppe, die sich aus Schülerinnen und Schülern zusammensetzte, die an drei weiteren, nicht am Verbund beteiligten KOALA-Schulen lernten (so sollte die Wirksamkeit der Intervention eingeschätzt werden können) und

2. mit einer Kohorte von Schülerinnen und Schülern des nachfolgenden Jahrgangs der am Verbund beteiligten Schulen, um so die Implementationsgüte des Konzepts auf Schulebene erfassen zu können.

Die Lesefähigkeit wurde mit den Instrumenten *Würzburger Leise Leseprobe – Revision* (WLLP-R, vgl. Schneider et al., 2011) sowie *Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler* (ELFE 1-6, vgl. Lenhard & Schneider, 2006) von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des MI jeweils zum Schuljahresende erhoben. Für die türkischsprachigen Versionen wurden mit Genehmigung des Hogrefe-Verlags Übersetzungen angefertigt. Die kognitiven Fähigkeiten der Lernenden wurden mit dem Culture Fair Intelligence Test, *Grundintelligenzskala 1 – Revision*

(CFT 1-R, vgl. Weiß & Osterland, 2012) jeweils zu Beginn des neuen Schuljahres erfasst.

Wie arbeiteten Wissenschaft und Praxis zusammen?

Zunächst wurde das Basiskonzept für das Mehrsprachige Reziproke Lesen gemeinsam von den beteiligten Lehrkräften, der Verbundkoordinatorin und den involvierten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern entwickelt. Im Verlauf ist so ein dezidiertes Curriculum entstanden, welches von der Hinführung der Schülerinnen und Schüler zum kooperativen Lernen und der Nutzung des gesamt sprachlichen Repertoires über die Modellierung der einzelnen Rollen und Strategien hin zur weitgehend selbstständigen Realisierung des



Bild: BiSS-Trägerkonsortium/Annette Etges

Formats durch die Lernenden führt. Im zweiten Schuljahr lag der inhaltliche Schwerpunkt auf kleineren, narrativen Texten, im dritten Schuljahr auf einer literarischen Ganzschrift und im vierten Schuljahr auf Sachtexten aus den Themenbereichen „Der Weltraum“ und „Die alten Römer“.

Beschreibung der Materialien

Eine genaue Beschreibung der Materialien steht im internen Bereich der BiSS-Tool-Datenbank zur Verfügung.

Fragenfächer: <https://biss-sprachbildung.de/btools/fragenfaecher-zum-mehrsprachigen-reziproken-lesen/>

Lesehilfen: <https://biss-sprachbildung.de/btools/lesehilfen-zum-mehrsprachigen-reziproken-lesen/>

Die regelmäßig stattfindenden Verbundtreffen wurden größtenteils als Hospitationstermine realisiert. Das heißt, dass alle Beteiligten eine Unterrichtsstunde beobachteten, in welcher das Mehrsprachige Reziproke Lesen umgesetzt wurde, und diese gemeinsam reflektierten. Im Anschluss arbeiteten sie z. B. an den Materialien oder der Weiterentwicklung des Konzepts weiter. Einmal jährlich wurde eine Klausurtagung durchgeführt, in welcher die neuesten Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung präsentiert, diskutiert und auf ihre Implikationen für die weitere Umsetzung hin befragt wurden. Auf diese Weise konnten u. a. habituierte Mechanismen, welche die Steuerung der Wahl sprachlicher Mittel des Deutschen oder des Türkischen durch die Lehrkräfte im Unterricht betrafen, identifiziert, mit den Ergebnissen der Evaluation in Verbindung gebracht und für die weitere pädagogische Arbeit reflektiert werden. Weiterhin wurden vonseiten der wissenschaftlichen Begleitung regelmäßig bedarfsorientierte Weiterbildungsangebote für die Lehrkräfte bereitgehalten, z. B. zur förderungsorientierten Diagnostik von Lesekompetenz. Schließlich entstand eine Reihe von Materialien – u. a. Fragenfächer oder Lesehilfen in Deutsch

und Türkisch –, die für den Unterricht zum Mehrsprachigen Reziproken Lesen und auch darüber hinaus genutzt werden können.

Welche Ergebnisse liegen vor?

Um die Wirksamkeit des Mehrsprachigen Reziproken Lesens empirisch zu überprüfen, wurden mit den vorhandenen Daten für jedes Schuljahr und für jede der beiden Kohorten separat Regressionsanalysen berechnet. Konkret wurde dabei ermittelt, inwiefern sich das Leseverstehen auf Satz- und Textebene zu einem bestimmten Zeitpunkt durch die Zugehörigkeit zur Untersuchungsgruppe sowie das Leseverstehen, die Leseflüssigkeit und die kognitiven Fähigkeiten ein Jahr zuvor erklären lassen. Da sich die Untersuchungs- und die Kontrollgruppe mit Blick auf die Lernausgangslagen und die kognitiven Fähigkeiten unterschieden, konnte auf diesem Weg näherungsweise berechnet werden, welchen Effekt das Mehrsprachige Reziproke Lesen auf die Entwicklung der Lesefähigkeit hat, wenn sich die beiden Gruppen nicht unterscheiden würden. Zusätzlich wurden Verfahren der Datenimputation verwendet, d. h., fehlende Werte von einzelnen Lernenden wurden auf der Grundlage der verfügbaren Informationen geschätzt.

Mit Blick auf das Türkische lag eine ungünstige Verteilung der Schülerinnen und Schüler in der Untersuchungs- und der Kontrollgruppe vor, weshalb in dieser Sprache nur sehr kleine Gruppen miteinander verglichen werden konnten. Da die entsprechenden Berechnungen wenig aussagekräftig waren, werden an dieser

Tab. 1: Anzahl der Lernenden nach Kohorte und Gruppe

1. Kohorte		2. Kohorte	
Kontrollgruppe	Untersuchungsgruppe	Kontrollgruppe	Untersuchungsgruppe
77	149	50	118

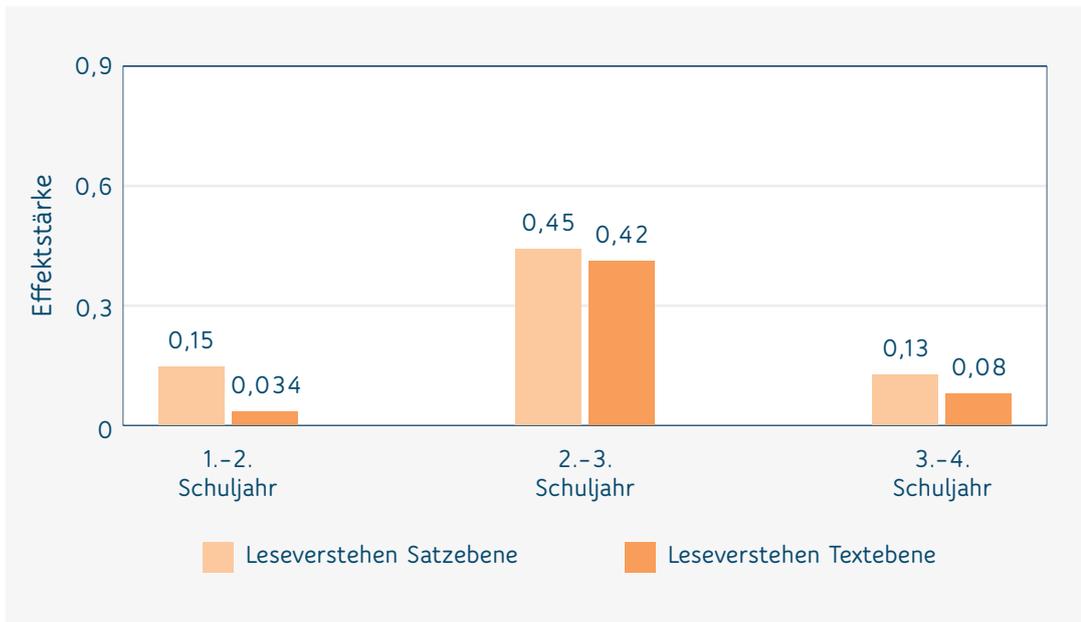


Abb. 1: Positive Effekte des Mehrsprachigen Reziproken Lesens auf die Entwicklung des Leseverstehens in der ersten Kohorte (Cohens d im Vergleich von Untersuchungs- und Kontrollgruppe)

Stelle nur die Ergebnisse im Deutschen berichtet. Tabelle 1 zeigt diesbezüglich die Anzahl der Lernenden nach Gruppen und Kohorten.

Während in der ersten Kohorte von Schülerinnen und Schülern teils gegen den Zufall absicherbare und auch praktisch bedeutsame positive Effekte der Zugehörigkeit zur Untersuchungsgruppe beobachtet werden konnten, galt dies nicht für die zweite Kohorte von Lernenden. Hierzu muss jedoch bedacht werden, dass bislang für die zweite Kohorte nur die Daten für die Schuljahre eins bis drei in die Berechnungen einbezogen wurden. Abbildung 1 zeigt im Überblick, wie sich die Untersuchungsgruppe von der Kontrollgruppe in der ersten Kohorte in der Entwicklung des Leseverstehens unterschied. Dargestellt wird ein standardisiertes Maß für die Effektstärke, wobei der Wert 0,3 einem kleinen, 0,5 einem mittleren und 0,8 einem großen Effekt entspricht.

Wie aus Abbildung 1 hervorgeht, liegen durchgehend positive Tendenzen vor, allerdings fallen diese nur im dritten Schuljahr aussagekräftig aus. Vertiefende Analysen haben gezeigt, dass die im Vergleich zur Kontrollgruppe stärkere

Entwicklung in der Untersuchungsgruppe im dritten Schuljahr gleichmäßig auf allen beteiligten Schulen beruht und keine spezifischen Schuleffekte vorliegen. Zur Umsetzung der Intervention auf der Mikroebene der beteiligten Lerngruppen liegen leider keine konsistenten Detailinformationen vor, sodass an dieser Stelle nur eine globale Betrachtung der generellen Wirksamkeit möglich ist. Wie sich das konkrete Agieren der Lehrkräfte und das Interaktions- und Sprachwahlverhalten der Schülerinnen und Schüler auf die Entwicklung des Leseverstehens auswirken, kann somit nicht beschrieben werden.

Zusammenfassend können folgende Ergebnisse festgehalten werden:

- Die erste Kohorte von Lernenden profitierte von der Umsetzung des Mehrsprachigen Reziproken Lesens. Bei identischen Lesefähigkeiten und kognitiven Voraussetzungen ein Jahr zuvor fielen die Zuwächse im Leseverstehen bei der Untersuchungsgruppe stärker aus als in der Kontrollgruppe, jedoch erweist sich dieser Vorteil nur im dritten Schuljahr als aussagekräftig mit mittlerer Effektstärke.

- In der zweiten Kohorte von Lernenden konnte obiger Befund nicht reproduziert werden, hier fallen die beobachteten Veränderungen der Lesekompetenz in beiden Gruppen vergleichbar aus.
- Im Türkischen war die Anzahl der Schülerinnen und Schüler in der Kontrollgruppe zu gering, um die Entwicklung des Leseverstehens in Untersuchungs- und Kontrollgruppe zu vergleichen.

Was kann das für die Praxis bedeuten?

Um aus den oben dargestellten wissenschaftlichen Befunden Implikationen für die Praxis abzuleiten, sollten diese genauer in ihren Erhebungskontext eingeordnet werden.

- Der positive Effekt auf das Leseverstehen in der dritten Klasse lässt sich möglicherweise dadurch erklären, dass in dieser Schulstufe ein literarischer Ganztext gelesen wurde, was ggf. zu einer Motivationssteigerung der Schülerinnen und Schüler führte. Zudem galt in der zweiten und dritten Klasse für die Durchführung des Mehrsprachigen Reziproken Lesens die Vereinbarung eines regelmäßigen zweiwöchentlichen Turnus. Im Sinne einer Automatisierung der Strategien,

die den Lernenden einen flexiblen Einsatz ermöglichte, wurde diese Regelung in der vierten Klasse aufgehoben. Es ist denkbar, dass eine häufigere Durchführung der Methode, die von Stufe 2 bis 4 konsequent dem gleichen Rhythmus folgt, positivere Effekte auch in der vierten Klasse zeigen würde.

- Ausbleibende Effekte in der zweiten Kohorte verweisen auf Herausforderungen bei der Implementation eines solchen Konzepts: Die Lehrkräfte, die die erste Kohorte an Schülerinnen und Schülern beim Lernen begleiteten, waren aktiv an der Entwicklung der hier vorgestellten Intervention beteiligt. Es ist demnach anzunehmen, dass sie sich in höherem Maße mit dem Gesamtkonzept identifizieren konnten. Möglicherweise führte das auch zu einer konzepttreueren Umsetzung. Die Lehrkräfte der zweiten Kohorte waren weiterhin von einer guten Dissemination der Erfahrungen aus dem ersten Durchgang abhängig, was hohe Anforderungen an die Kommunikation zwischen den beteiligten Lehrkräften stellte und ggf. auch zu Unklarheiten oder Missverständnissen führen konnte. Schließlich wurde die Entscheidung zur Umsetzung des Mehrsprachigen Reziproken Lesens in der



Bild: stock.adobe.com/eric

zweiten Kohorte nicht in jedem Fall durch die betroffenen Lehrkräfte selbst, sondern durch die Schulleitung getroffen, was Motivation bzw. Engagement negativ beeinflusst haben könnte.

Grundsätzlich kann festgehalten werden, dass sich das Mehrsprachige Reziproke Lesen durch die systematische Fortsetzung des *Koordinierten Mehrsprachigen Lernens* in der dritten und vierten Klasse als schlüssiges Element zur Weiterentwicklung des KOALA-Konzepts zeigt, aber auch Potenziale für andere Lernkontexte sprachlich heterogener Zielgruppen offeriert. Die Erfahrungen aus der Verbundarbeit zeigen, dass die nachhaltige Implementation einer Methode wie der des Mehrsprachigen Reziproken Lesens eine Herausforderung darstellt, die einer intensiven Begleitung in der Schul- und Unterrichtsentwicklung bedarf. Voraussetzung ist in diesem Fall allem voran die Bereitschaft zur Veränderung der häufig monolingualen Ausrichtung der Institution und eine Öffnung zu mehrsprachigen Interaktionen im Sinne des *Translanguagings*, welche vom gesamten Kollegium mitgetragen werden sollte. Als sinnvoll erscheint dabei eine Implementationsstrategie, die eine angemessene Balancierung von verbindlichen schulweiten Innovationen und gesicherte Freiräume in der individuellen Ausgestaltung des Unterrichts ermöglicht.



Verwendete Literatur

Bezirksregierung Köln (Hrsg.). (2021). *KOALA – Koordiniertes mehrsprachiges Lernen. Handreichung zum Planen und Vorbereiten*. Verfügbar unter: https://www.bezreg-koeln.nrw.de/brk_internet/publikationen/abteilung04/pub_abteilung_04_handreichung_planen_vorbereiten.pdf [26.10.2021].

Gantefort, C. & Sánchez Oroquieta, M. J. (2015). Translanguaging-Strategien im Sachunterricht der Primarstufe: Förderung des Leseverstehens auf Basis der Gesamtsprachigkeit. *Transfer Forschung ↔ Schule*, 1, 24–37.

García, O. & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.

Lenhard, W. & Schneider, W. (2006). *ELFE 1-6. Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler*. Göttingen: Hogrefe.

Palincsar, A. S. & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition & Instruction*, 1 (2), 117-175.

Schneider, W.; Blanke, I.; Faust, V. & Küspert, P. (2011). *Würzburger Leise Leseprobe – Revision*. Göttingen: Hogrefe.

Weiß, R. H. & Osterland, J. (2012). *Grundintelligenztest Skala 1 – Revision*. Göttingen: Hogrefe.



Zum Weiterlesen

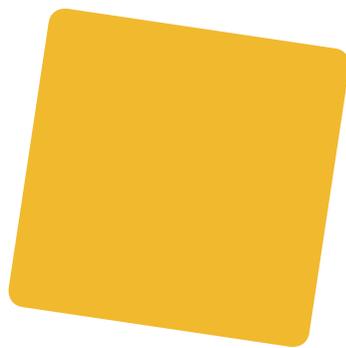
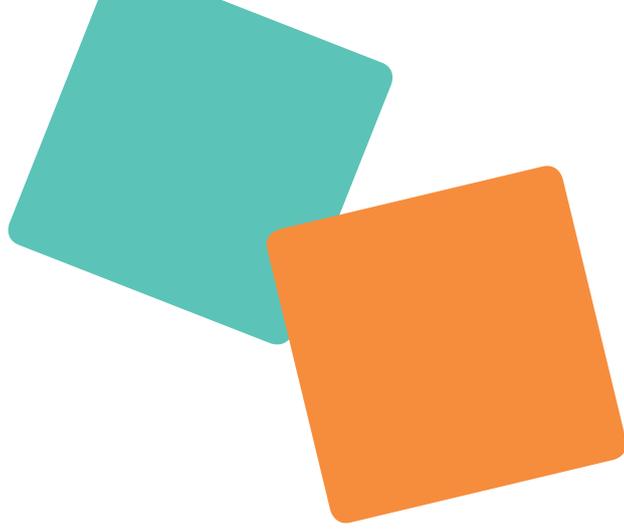
von Abdulla, S.; Sánchez Loidi, J.; Bavicic, S.; Kampf, V.; Li, M.; Khaleghy, F.; Kotsis, K.; Triulzi, M.; Romštajn-Burchards, Š.; Pêşeng, Ş.; Kalinowski, D.; Veiga-Pfeifer, R.; Volcinschi, C.; Đerković, N.; Sánchez Oroquieta, M. J.; Kücükogol, A.; Nketia, W. & Winter, C. (2019). *Fragenfächer zum mehrsprachigen reziproken Lesen*. Verfügbar unter: <https://biss-sprachbildung.de/btools/fragenfaecher-zum-mehrsprachigen-reziproken-lesen> [22.06.2020].

BiSS-Trägerkonsortium (Hrsg.). (2020). *Leseverstehen kennt keine Sprachgrenzen. Kooperativ und mehrsprachig Texte verstehen*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. DOI: 10.3278/6004772w.

Corlu, G.; Ekinci, A.; Ganteford, C.; Gießelbach, A.; Heeren, M.; Jacobs, D.; Keppeler, C.; Kluge, S.; Maahs, I.-M.; Mangasser, B.; Moch, A.; Mutlu, S.; Ozan, K.; Riewenherm, B.; Sánchez Oroquieta, M. J.; Strack, C. & Winter, C. (2019). *Lesehilfen zum mehrsprachigen reziproken Lesen*. Verfügbar unter: <https://biss-sprachbildung.de/btools/lesehilfen-zum-mehrsprachigen-reziproken-lesen> [22.06.2020].

Maahs, I.-M. & Sánchez Oroquieta, M. J. (2016). Zweisprachiges koordiniertes Lernen in Grundschulen des Regierungsbezirks Köln – Ein Bericht über die Erfahrungen mit zweisprachigem Lernen in der Grundschule. *BiSS-Journal*, 5, 27–29.





Impressum

Herausgeber

Trägerkonsortium BiSS-Transfer
Mercator-Institut für Sprachförderung und
Deutsch als Zweitsprache

Universität zu Köln, Triforum
Albertus-Magnus-Platz
50923 Köln

kontakt@biss-sprachbildung.de

0221 470-2013

biss-sprachbildung.de

Creative-Commons-Lizenzen

Die Beiträge dieser Publikation sind unter verschiedenen, jeweils unter den Beiträgen stehenden, CC-Lizenzen veröffentlicht. Die Lizenzbedingungen sind nachzulesen unter: <https://creativecommons.org/licenses>.

Zitiervorschlag

Trägerkonsortium BiSS-Transfer (Hrsg.). (2021). *Projektatlas Wissenschaftliche Begleitung im Rahmen von BiSS. Ergebnisse für den Elementarbereich und die Primarstufe*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.
DOI: 10.3278/6004835w

Verantwortlich

Prof. Dr. Hans-Joachim Roth

Redaktion

Dr. Monika Socha

Mitarbeit

Dorothee Schmitz

Gestaltung

wbv Media, Bielefeld/Sabine Ernat

Gesamtherstellung

wbv Publikation, ein Geschäftsbereich der wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld 2021, wbv.de



Trägerkonsortium:



GEFÖRDERT VOM

Bundesministerium
für Bildung
und Forschung