



HANDREICHUNG

Projektplanung im Kontext sprachlicher Bildung

Akteurinnen und Akteure, Prozesse und Instrumente



B **i** **S** **S**
Bildung durch
Sprache und Schrift



Eine Initiative von:



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend



KULTUSMINISTER
KONFERENZ

JUGEND- UND FAMILIENMINISTER-
KONFERENZ DER LÄNDER

Inhalt

Einleitung	3
Vorbemerkung: Warum Projektplanung in Kitas und Schulen?	6
1. Projektplanung als sozialer Prozess	7
1.1 Prozessmodell – Schritt für Schritt	7
1.2 Dimensionen der Projektplanung	9
1.3 Elemente der Prozessplanung	12
Potenzialanalyse	12
Reflexion	18
2. Strukturelle und zeitliche Elemente des Planungsprozesses	20
2.1 Gelingensbedingungen	20
2.2 Strukturmodell	26
2.3 Instrumente zur Planung und Dokumentation	27
SWOT-Analyse	27
SMART-Analyse	30
Akteurinnen- und Akteursanalyse	30
Rollierende Planung	32
Jahresplanung in Excel oder einfach auf Papier	32
GANTT, Metaplan, Mindmap	32
Projektplanungssoftware	32
FörMig-Toolkit	33
3. Transfer	34
3.1 Transfer in BiSS	35
3.2 Transfervoraussetzungen	37
3.3 Ebenen des Transfers	38
3.4 Kriterien und Voraussetzungen für gelingende Transferprozesse	38
4. Schluss	40
5. Literatur	41
Anhang	44

Einleitung

„Bildung durch Sprache und Schrift“ (BiSS) ist eine gemeinsame Initiative des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF), des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) sowie der Kultusministerkonferenz (KMK) und der Jugend- und Familienminister Konferenz (JFMK) der Länder. Das Ziel der Initiative ist die Verbesserung der Sprach- und Leseförderung sowie der Sprachdiagnostik. Im Trägerkonsortium von BiSS sind das Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache der Universität zu Köln, das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) und die Humboldt-Universität zu Berlin in Kooperation mit dem Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) vertreten. Das Konsortium übernimmt die wissenschaftliche Ausgestaltung und Gesamtkoordination des Programms.

Diese Handreichung richtet sich an Projektverantwortliche sowie Multiplikatorinnen und Multiplikatoren, die Maßnahmen zur sprachlichen Bildung und insbesondere zur Verbesserung der Bildungssprache planen. Die hier entwickelten Überlegungen, Instrumente, Hinweise und Tipps entstammen Erfahrungen in der Konzipierung und Planung sowie der Durchführung und Evaluation von BiSS-Projekten.

In BiSS ist der Verbund die zentrale Organisationseinheit. Verbünde bestehen z. B. aus Kindertagesstätten und Schulen – häufig in Kooperation mit anderen lokalen oder regionalen Bildungseinrichtungen wie Kommunalen Integrationszentren –, Bibliotheken, Volkshochschulen und Elternvereinen. Alle im Verbund arbeiten gemeinsam an Fragen der sprachlichen Bildung. Die Verbundmitglieder spielen also eine ähnliche Rolle wie in früheren Programmen die „Schulsets“ (SINUS) oder „Basiseinheiten“ (FörMig).

Ausschlaggebend für die Verbundstruktur war die Einsicht, dass Pädagoginnen oder Pädagogen als Einzelkämpfer die wachsenden und immer komplexeren Herausforderungen im Bildungswesen nicht meistern können. Auch Bildungsinstitutionen können ihrem Auftrag nicht mehr gerecht werden, wenn sie nur für sich allein gute Arbeit machen wollen.

Vielmehr müssen wir Bildungswege und -chancen gemeinsam gestalten – und zwar nicht nur an den Übergängen von einer Institution zur nächsten. Es gilt, Bildungsmaßnahmen über institutionelle Grenzen hinweg unter einer einheitlichen, leitenden Perspektive zu organisieren.

Neben dieser vertikalen Linie der Bildungsbiografie müssen wir gleichzeitig die horizontale Linie von Bildungspartnerschaften zwischen organisatorisch und strukturell zum Teil sehr unterschiedlichen Institutionen berücksichtigen.

Für BiSS stehen die Akteurinnen und Akteure im Fokus, denn mit ihnen und ihrer Arbeit steht und fällt der Erfolg des Programms. Für die Planung komplexer Bildungsprogramme innerhalb von Verbänden und den beteiligten Institutionen gibt es jedoch kaum praxisnahe Materialien. Im Rahmen des Auftakttreffens des BiSS-Clusters „Lernende Institution“ wurde daher mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern vereinbart, für die Verbände eine materialgestützte Handreichung zur Projektplanung zusammenzustellen und für die weitere Arbeit zur Verfügung zu stellen. Diese Handreichung richtet sich an die in den Verbänden tätigen Schulen, Kindertagesstätten und weiteren beteiligten Institutionen.

Die Komplexität der Ebenen in BiSS wird durch die folgende Grafik vereinfacht und schematisch wiedergegeben. Das Schaubild verdeutlicht, dass für die Planung und Durchführung neuer Maßnahmen im Bereich der sprachlichen Bildung übergreifende Zusammenhänge und Kooperationen wichtig sind. Nur so lässt sich die nachhaltige Wirkung der Maßnahmen sicherstellen. Immerhin besteht mit BiSS seit der Einstellung der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung im Jahr 2008 zum ersten Mal wieder ein Bildungsprogramm unter Beteiligung des Bundes und der Länder. Daraus ergeben sich Chancen für neue übergreifende Kooperationen.

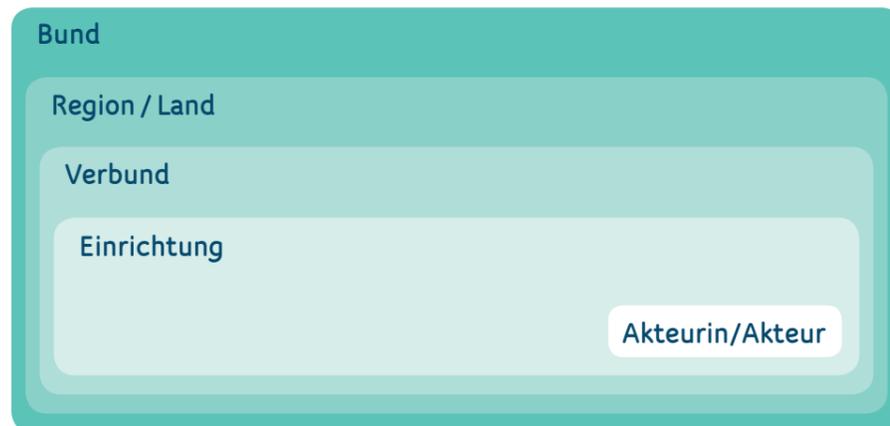


Abb. 1: BiSS-Ebenenmodell

Neben der komplexen Struktur der verschiedenen Ebenen in BiSS und ihrer Vernetzung ist die zeitliche Dimension von BiSS als Programm zu berücksichtigen: Die meisten der beteiligten Verbände können auf bestehende Erfahrungen, Maßnahmen, Profile und ggf. auf die Beteiligung an anderen Programmen zurückgreifen. In den Verbänden sind also häufig hervorragende fachliche Expertisen vorhanden. Um zu verhindern, dass die Effekte von BiSS und den Vorläuferprogrammen nach Ende der Laufzeit verpuffen, wird bereits frühzeitig der Transfer in den Blick genommen.

Diese Handreichung hat sich deshalb zum Ziel gesetzt, diese Post-Programm-Phase hinreichend zu berücksichtigen (vgl. Abb. 2), denn sie will nicht nur kurzfristige Effekte erzeugen, sondern Bausteine für eine veränderte langfristige Planungsperspektive in Bildungsinstitutionen und Verbänden liefern.

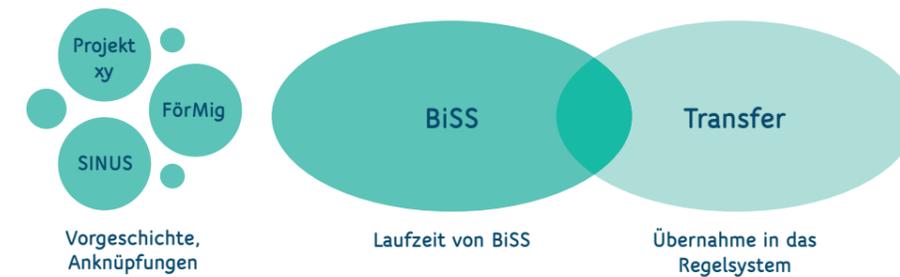


Abb. 2: BiSS-Phasenmodell

Vorbemerkung: Warum Projektplanung in Kitas und Schulen?

Natürlich steht in Bildungsinstitutionen wie Kitas und Schulen die Bildung von Kindern und Jugendlichen im Mittelpunkt. Projektplanung kann in diesen Bereichen nur eine unterstützende Rolle spielen. Sie dient der Implementierung, Organisation und Durchführung neuer Bildungsmaßnahmen.

Die BiSS-Arbeitsgruppe hat Informationen und Materialien für die Projektentwicklung und -durchführung im Kontext sprachlicher Bildung entwickelt. Als Grundlage dienten ihr dabei Materialien aus der Organisationsentwicklung von Unternehmen und anderen Institutionen.

Es ist sinnvoll, neue Ziele und Maßnahmen *in Form von Projekten* zu entwickeln und durchzuführen, um der großen Dynamik von Innovationen im Bildungssystem gerecht zu werden. Projekte schaffen einen Raum, in dem sich Innovationen anwenden und erproben lassen. In der Projektlaufzeit sollen Erfahrungen und Informationen über den Verlauf, die besonderen Möglichkeiten, Chancen und Schwierigkeiten gesammelt werden. Auf Grundlage dieser Informationssammlung kann man dann entscheiden, ob eine Innovation übernommen und in den beteiligten Institutionen strukturell verankert wird. Die Evaluation von Projekten ist die Voraussetzung für eine fundierte Entscheidung über die Anwendung von Innovationen.

→ Carmen Huber, Verbundkoordinatorin des drei Etappen übergreifenden Verbunds „Rastatter Sprachbewegung“, hat einen Vergleich zwischen der Projektarbeit im Schulwesen und in der Wirtschaft erstellt. Sie finden diesen Beitrag in Anhang 8.

1. Projektplanung als sozialer Prozess



1.1 Prozessmodell – Schritt für Schritt

Für die konkrete Planung und Durchführung von Projekten sprachlicher Bildung empfehlen wir folgenden Ablauf:

1. Führen Sie zu Beginn eine Bestandsaufnahme durch. Berücksichtigen Sie dabei die im Kapitel zuvor beschriebenen sozialen Ressourcen und Potenziale, außerdem die Infrastruktur und die organisatorischen Bedingungen und Möglichkeiten. Machen Sie eine Aufstellung der bereits vorhandenen Materialien, finanziellen Möglichkeiten und Räume. Informieren Sie sich darüber, welche Erfahrungen die Kolleginnen und Kollegen bereits mit sprachdiagnostischen Tools und sprachlichen Bildungs- sowie Fördermaßnahmen haben.

2. Entscheiden Sie auf dieser Grundlage über die Maßnahmen und Ziele, die erreicht werden sollen. Diese werden so konkret wie möglich formuliert. Gegebenenfalls werden noch unklare, offene oder erst im Prozess

Checkliste Bestandsaufnahme

- beteiligte Personen
- weitere Kolleginnen und Kollegen mit einschlägigen Erfahrungen in den Bereichen Sprachbildung, Sprachdiagnostik, Mehrsprachigkeit
- beteiligte Fächer
- Potenzialanalyse
- Räume
- Finanzrahmen
- vorhandene sprachdiagnostische Verfahren
- bereits eingesetzte Sprachfördermaßnahmen und -methoden

zu klärende Aspekte als „To-do“ markiert. Die Entscheidungen werden in der Regel durch eine Ad-hoc-Arbeitsgruppe vorbereitet, mit der Leitung besprochen und im

Team bzw. Kollegium diskutiert, entsprechend angepasst und dann abgestimmt. Gleichzeitig wird die Ad-hoc-Gruppe als Projektgruppe bestätigt oder neu eingesetzt und bei Bedarf erweitert.

3. Erstellen Sie auf der Grundlage dieser Beschlüsse und der Bestandsaufnahme ein vorläufiges Konzept und halten Sie es schriftlich fest. Zu diesem Konzept gehört auch die Prüfung der wissenschaftlichen Ergebnisse zur Eignung von Verfahren und Instrumenten über die Toolbox auf der BiSS-Homepage www.biss-sprachbildung.de.

4. Auf der Basis des vorläufigen Konzepts kann Ihre Projektgruppe eine konkrete Planung aufstellen, also Zeiten und Maßnahmenschritte sowie Meilensteine festlegen. Diese Planung wird wiederum mit der Leitung der Schule bzw. der Kita sowie dem Team bzw. Kollegium diskutiert und abgestimmt.

→ Für die Darstellung eignen sich Gantt-Charts oder auch einfache Zeitstrahle (vgl. dazu die Instrumente in Kapitel 2.3).

5. Für die jetzt folgende Durchführung werden Sie bei Bedarf die Zuständigkeiten noch einmal neu justieren. Die erste Durchführung dient als Pilot: in der Durchführung sowie der Evaluation. Es wird also in einem begrenzten Umfang und mit einer überschaubaren Gruppe gearbeitet, beispielsweise mit einer Klassenstufe. Danach können Sie den Kreis der Akteurinnen und Akteure erweitern.

6. Nach der Durchführung werden die Ergebnisse zusammengestellt. Wie Sie die Ergebnisse aufbereiten, sollten Sie sich schon zu Beginn der Maßnahme überlegt haben. Orientieren Sie sich an diesen Überlegungen und ergänzen Sie aktuelle Veränderungen im Projekt. Nehmen Sie die Wirkungen auf die Zielgruppe, also die Schülerinnen und Schüler, in Ihre Zusammenstellung auf. Berücksichtigen Sie darüber hinaus folgende Ebenen des Prozessmanagements: Zeitplan und Ablauf, Interaktion der Beteiligten, Unterstützung und Akzeptanz im Team bzw. Kollegium, Bezug zu bestehenden Strukturen, ggf. Herausbildung neuer Strukturen. Die Veränderungen

sollten Sie gesondert darstellen. Das gilt nicht nur für zeitliche Verschiebungen, sondern auch für Entscheidungen über die Veränderung inhaltlicher Schwerpunktsetzungen und Themen. Ihre Projektgruppe definiert aus ihrer Sicht, was gelungen ist, was gar nicht gelungen ist und was ansatzweise erfolgreich ist, aber einer weiteren oder veränderten Bearbeitung bedarf. Hierzu hat sich in der Prozessdokumentation das Ampelsystem bewährt. Eine andere Möglichkeit ist die Vergabe von Prozentträgen auf einer Skala von 0 bis 100. Dabei steht 0 für das völlige Verfehlen der Ziele und 100 für das absolute Erreichen der gesetzten Ziele.

7. Ihre Projektgruppe präsentiert die Ergebnisse der Einrichtungsleitung sowie den Kolleginnen und Kollegen und stellt sie zur Diskussion. Auf Grundlage dieser Diskussion wird das Konzept revidiert und fertiggestellt.

8. Eventuell mussten Sie im Verlauf der Planung und Pilotierung feststellen, dass das vorgesehene Material nicht ausreicht oder für die gewünschten Effekte nicht passend ist. In diesem Fall wird neues Material entwickelt bzw. besorgt. In der Materialerstellung ergeben sich seit einigen Jahren mehr und mehr datenschutz- und urheberrechtliche Bedingungen, die zu berücksichtigen sind.

9. Das Konzept wird in die bestehende pädagogische Konzeption der Schule oder Kindertageseinrichtung eingefügt und im Curriculum als reguläres Angebot verankert. Eventuell wird eine Laufzeit festgelegt, oder es werden regelmäßige Evaluationen vorgesehen.

10. Mit dem Einbau in das Curriculum einer Einrichtung oder eines Verbunds beginnt der Transfer als reguläres Bildungsangebot.



Abb. 3: Prozessmodell zur Projektplanung

Das Prozessmodell (vgl. Abb. 3) dient der Planung und orientiert die Beteiligten; es ist nicht der heilige Gral. Es ist normal, dass sich Veränderungen ergeben, denn je umfangreicher das von Ihnen vorgesehene Projekt ist, desto größer die Zahl der Beteiligten. Aus diesem Grund wurde zum einen die Formulierung der Phasen relativ allgemein gehalten, sodass sich die Abfolge auch bei Veränderungen beibehalten lässt. Gegebenenfalls müssen Sie noch einmal eine Schleife einbauen, z. B. in der Konzeptentwicklung, wenn Sie feststellen, dass Sie doch wichtige Personen(gruppen) übersehen haben, ohne deren Beteiligung Ihr Projekt keine Aussicht auf Erfolg hat. Auf die Beteiligung der verschiedenen Akteurinnen und Akteure gehen wir im folgenden Kapitel genauer ein. Zum anderen setzt nach der Konzeptentwicklung und Planungsphase die Umsetzung ein. Diese bringt auch immer wieder Aspekte zum Vorschein, die man vorher nicht unbedingt so klar gesehen hat. Um mit Unvorhergesehenem entspannter umgehen zu können, haben wir die Pilotierungsphase vorgeschlagen. Sie ist umso wichtiger, je komplexer die geplanten Maßnahmen sind. Wir empfehlen, in den Phasen der Pilotierung, Überarbeitung und endgültigen Konzeptentwicklung zur Unterstützung Evaluationsschritte vorzusehen, die einzelnen Schritte und Teilprozesse zu dokumentieren sowie Beratung und Fortbildungen einzuplanen. Wird dieses alles berücksichtigt, lässt sich der Prozess als Change Management durchführen. Das heißt, Sie treffen bewusste Entscheidungen, statt nur auf Entwicklungen zu reagieren: Sie gestalten den Prozess, nicht umgekehrt!

1.2 Dimensionen der Projektplanung

Akteurinnen und Akteure

Projektplanung in Bildungssystemen verstehen wir als sozialen Prozess. Im Mittelpunkt stehen die Akteurinnen und Akteure. *Akteurinnen und Akteure im weiteren Sinne* sind in sozialen Systemen wie Kindertagesstätten und Schulen alle Beteiligten: die Kinder und Jugendlichen, die pädagogischen Fachkräfte, die Eltern, die Einrichtungsleitung. Diese Akteurinnen und Akteure sind die Zielgruppe der Projektplanung. Die Einrichtungsleitung erfüllt außerdem Aufgaben, die wesentlich für das Gelingen des Projekts sind. Sie sorgt z. B. für inhaltliche und organisatorische Unterstützung, sie motiviert die Teilnehmerinnen und Teilnehmer und drückt Wertschätzung für deren Engagement aus. Diese Aufgaben der Einrichtungsleitung sollten im Vorfeld des Projekts klar formuliert und schriftlich fixiert werden.

Von diesen *Akteurinnen und Akteuren im weiteren Sinne* unterscheiden wir die Akteurinnen und Akteure im engeren Sinne: Dabei handelt es sich um Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, Kolleginnen und Kollegen, die aktiv an einem definierten Projekt beteiligt sind. Wenn im Folgenden von Akteurinnen und Akteuren gesprochen wird, ist vorrangig dieser engere Personenkreis gemeint.

Das Schulleitungsnetzwerk im BiSS-Verbund „Sprachschätze Wuppertal“

Im BiSS-Verbund „Sprachschätze Wuppertal“ ist im Verlauf des Projekts nicht nur ein effektives, kooperatives Netzwerk zwischen den Kolleginnen und Kollegen und in besonderer Weise zwischen den Schulleiterinnen und Schulleitern der vier Verbundschulen entstanden. Zu Beginn des Projekts verband die Grundschulen vor allem das Interesse an den Inhalten und Tools, die im Rahmen der fünf Fortbildungsmodule der „Sprachschätze“-Qualifizierung vermittelt werden (*interkulturelle Sensibilisierung, Diagnose und individuelle Förderung, Basiswissen DaZ, durchgängige Sprachbildung/Scaffolding und interkulturelle Schulentwicklung*). Im weiteren Verlauf des Schulentwicklungsprozesses zeigte sich dann aber immer deutlicher, wie hilfreich und entlastend Absprachen und die schulübergreifende Zusammenarbeit zwischen den Schulleitungen und Lehrkräften der Verbundschulen sind, etwa bei der Entwicklung sprachsensibler Unterrichtsreihen oder bei der Beantragung von Stellenanteilen zur Entlastung der Kolleginnen und Kollegen.

Seinen Erfolg verdankt das Projekt vor allem seiner Transparenz: Von Beginn an waren alle Akteurinnen und Akteure an der Formulierung der einzelnen Aufgabenschritte beteiligt. Das heißt, die Kolleginnen und Kollegen aus den Schulen und insbesondere die Schulleiterinnen und -leiter können den Prozess auf dem Weg zu den gemeinsam festgesetzten Zielen zu jedem Zeitpunkt steuern und auf die eigenen Bedarfe und Ressourcen abstimmen.

Dieser Aushandlungsprozess findet im BiSS-Verbund „Sprachschätze Wuppertal“ im Rahmen der „Professionellen Lerngemeinschaft“ (PLG) statt. Die PLG trifft sich, begleitend zu den Fortbildungsmodulen, zu regelmäßigen Arbeitssitzungen in den einzelnen Verbundschulen. Beteiligt sind die Schulleitung, einzelne Lehrkräfte aus dem Kollegium und die BiSS-Koordinatorin bzw. eine Kollegin aus dem Kom-

munalen Integrationszentrum. Parallel dazu dienen regelmäßige schulübergreifende BiSS-Verbandtreffen dazu, sich mit den Vertreterinnen und Vertretern der vier „Sprachschätze“-Schulen über gemeinsame Planungen auszutauschen, Erfahrungen zu reflektieren, Ergebnisse zu bewerten und Erfolge zu würdigen.

Bei den beschriebenen Entwicklungs- und Evaluationsprozessen der Verbundarbeit spielen die Schulleiterinnen und Schulleiter eine zentrale Rolle und übernehmen oftmals wichtige Initiator- und Mittlerfunktionen. Insofern tragen die Schulleiterinnen und Schulleiter mit der Entscheidung für die Teilnahme an der „Sprachschätze“-Qualifizierung eine wichtige Mitverantwortung für das Gelingen der Maßnahme. Die Fortbildungsmaßnahme und die gemeinsame BiSS-Verbundarbeit verbessern die diversitätsbewusste, sprachensible Haltung der Kolleginnen und Kollegen an den Schulen. Zugleich entsteht ein Klima des Vertrauens, der Offenheit und des gegenseitigen Interesses. Durch die Unterstützung und Motivation der Schulleitungen kann dieses Klima nachhaltig wirken und den Schulalltag verbessern.

An den Wuppertaler „Sprachschätze“-Schulen zeigt sich diese Unterstützung z. B. dadurch, dass häufig zusätzliche Fortbildungen und Workshops mit Expertinnen oder Experten auch im Rahmen von Lehrerkonferenzen stattfinden. Diese Trainings orientieren sich eng an den jeweiligen Bedarfen des Kollegiums. Zudem entlasten die Schulleitungen die Kolleginnen und Kollegen, die an der professionellen Lerngemeinschaft teilnehmen, in mehrfacher Hinsicht. Zum Beispiel unterstützen sie den Transfer der PLG-Arbeit ins Kollegium und die Umsetzung der Ergebnisse durch das gesamte Kollegium. Darüber hinaus beantragten die Schulleitungen beim Schulamt erfolgreich sogenannte Entlastungsstunden als Ausgleich für die zusätzlich geleistete Arbeit. Der Antrag hierfür wurde von allen Schulleitungen gemeinsam erstellt. Zusätzlich fand ein Gespräch bei der zuständigen Schulrätin mit den vier „Sprachschätze“-Schulleitungen und der BiSS-Verbundkoordinatorin statt, um gemeinsam zu

überlegen, wie bereits Erreichtes sichtbar gemacht und die Arbeit der Kolleginnen und Kollegen gewürdigt werden kann. Darüber hinaus wurde gemeinsam über Unterstützungs- und Kooperationsmöglichkeiten für die einzelnen Verbundschulen beratschlagt und Disseminationsmöglichkeiten wurden erörtert.

Auch bei der externen Evaluation im Rahmen des Programms „Förderung der Bildungssprache Deutsch in der Primarstufe: Evaluation, Optimierung und Standardisierung von Tools im BiSS-Projekt (BiSS-EOS)“ übernehmen die Schulleitungen eine wichtige Rolle. So unterstützen sie die Evaluationsteams der verschiedenen Universitäten organisatorisch bei der Datenerhebung (u. a. durch die Bereitstellung von Räumen und das Freistellen von Lehrkräften).

Fazit:

Die Schulleiterinnen und Schulleiter im BiSS-Verbund „Sprachschätze Wuppertal“ nehmen auf verschiedenen Ebenen vielfältige Aufgaben und Funktionen wahr, die für das Gelingen des Projekts von zentraler Bedeutung sind. Damit soll selbstverständlich nicht die Arbeit der Kolleginnen und Kollegen mit den Schülerinnen und Schülern als weniger wichtig angesehen werden. Aber die Rolle und Aufgaben der Schulleitung einschließlich der damit verbundenen sozialen Dimensionen können in ihrer Bedeutsamkeit für eine erfolgreiche Planung und Umsetzung eines nachhaltigen Schulentwicklungsprozesses kaum hoch genug eingeschätzt werden.

Teilnehmerinnen und Teilnehmer „mitnehmen“ – Haltungen entwickeln

Es ist wichtig, eine gemeinsame Haltung zu entwickeln. Speziell für die Projektarbeit in Kontexten sprachlicher Bildung definiert man Haltung als Bereitschaft,

- eigenes Sprach- und Kommunikationsverhalten zu reflektieren,
- kontinuierlich Rollenklärung im Projektverlauf zu ermöglichen,
- Empathie für die sozialen Beziehungen und Interaktionen zu entwickeln.

Es empfiehlt sich, ein gemeinsames Leitbild sprachlicher Bildung zu formulieren und bekannt zu machen. Dieses Leitbild schafft Transparenz für alle Beteiligten. Dabei werden nicht nur Ziele definiert, sondern auch die Bereitschaft zur Umsetzung der gemeinsamen Ziele wird gestärkt. Das schafft *Vertrauen* – zunächst innerhalb der Projektgruppe, später auch im weiteren Kreis der einbezogenen Kolleginnen und Kollegen. Für den Aufbau von Vertrauen sind gruppenspezifische Prozesse wichtig. Wenn alle Beteiligten eigenverantwortlich handeln und zur gemeinsamen Umsetzung bereit sind, bringt das die Projektentwicklung voran.

Durch die zuvor genannten Schritte schaffen Sie die Basis des Projekts. Auf dieser Grundlage spezifizieren Sie dann gemeinsam die *Aufgaben* der Mitglieder der Projektgruppe. Die Aufgaben werden einvernehmlich entwickelt, notiert und an die Beteiligten verteilt. Während und nach der Durchführung werden die Ergebnisse und Prozesse *reflektiert und evaluiert*. Besondere *Erfolge* werden hervorgehoben und wertschätzend festgehalten.

Im Folgenden stellen wir Ihnen einige strategisch besonders wichtige Elemente im Detail vor und geben Hinweise zu ihrer Umsetzung. Wir konzentrieren uns dabei auf die Potenzialanalyse, denn sie ist der zentrale erste Schritt, sowie auf die Reflexion als Methode der Prozessbegleitung.

1.3 Elemente der Prozessplanung

Potenzialanalyse

Im Rahmen der Projektplanung von Sprachbildungs- und -fördermaßnahmen werden die einzelnen Schritte wie in Abb. 4 angegeben durchgeführt: Wir starten mit der *Potenzialanalyse*. Sie ist Teil der *Zielfindung*. Dazu werden das Ziel bzw. die Ziele von den Beteiligten gemeinsam formuliert und abgestimmt – das betrifft auch alle Zwischenziele. Das Projektziel wird kontinuierlich mit den persönlichen Zielen der Akteurinnen und Akteure abgeglichen. **Achten Sie auf die Formulierung erreichbarer und realistischer Ziele – haben Sie Mut zu kleinen Schritten!**

Mit der Potenzialanalyse klären Sie die Dimensionen Rollen, Kompetenzen, Erwartungen und Rahmenbedingungen:

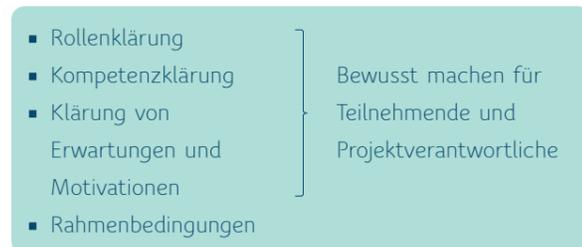


Abb. 4: Potenzialanalyse

Die Potenzialanalyse wird in der Regel vor oder bei Projektbeginn durchgeführt. Dabei sollten Sie die Ausgangslage in Ihrer Schule oder Kita ebenso wie die der beteiligten Personen berücksichtigen. Die Potenzialanalyse können Sie auch projektbegleitend als Reflexionsgrundlage einsetzen und nutzen. Da sie für den erfolgreichen Start und Verlauf des Projekts entscheidend ist, stellen wir ihre einzelnen Bestandteile ausführlich dar.

Rollenklärung

Erfolgreiches Projektmanagement erfordert klare Rollen. Nicht nur die Projektleitung, auch die Entscheidungsträgerinnen und -träger und die Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeiter benötigen Klarheit über Zuständigkeiten und Aufgaben im Prozess. Das gilt nicht nur für ihre eigenen Rollen, sondern auch für die der anderen Beteiligten. Die Rollen sind gerade in Projekten nicht von vornherein formal festgelegt, sondern müssen geklärt werden und transparent sein: Wer hat welche Aufgaben? Wer verantwortet und entscheidet was?

Zur Rollenklärung können Sie folgende Leitfragen nutzen: **→ Diese finden Sie auch als Checkliste in Anhang 1.**

- Wer wird beteiligt: welche Personen mit welchen Funktionen?
- Soll es eine Differenzierung von Aufgaben und Zuständigkeiten geben? Wenn ja, welche? Und zu welchem Zeitpunkt?
- Wie groß soll die Gruppe werden?

→ Wir empfehlen mit einem kleinem BiSS-Team zu beginnen und dieses ggf. zu erweitern (vgl. Kapitel 2.2)!

- In welcher Weise ist die Schulleitung beteiligt?
- Sind weitere schulinterne Akteurinnen und Akteure zu beteiligen und welche Rolle übernehmen sie?
- Welche Rolle nimmt das Kollegium ein? Wann ist es zu beteiligen?
- Sind schulexterne Akteurinnen und Akteure zu beteiligen und welche Rolle übernehmen sie (z.B. Beratung, wissenschaftliche Begleitung, kritisch-konstruktives Feedback)?

- Sind Akteure außerschulischer Bildungsorte zu beteiligen (Bibliotheken, Archive, Volkshochschulen, Museen, Medienzentren, Sport- und Kulturvereine, Theater, Hochschulen usw.)?

■ ...

→ Detaillierte Hinweise für die Beteiligung des Teams bzw. des Kollegiums an der Planung finden Sie in Kapitel 2.

Kompetenzklärung

Klären Sie die Kompetenzen anhand folgender Dimensionen: Wissen und Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, Haltungen und Einstellungen. Zugrunde liegt dem Kompetenzbegriff die Vorstellung von der Lehrkraft als reflektierendem Praktiker. Der von Donald Schön (1984) sog. „reflective practitioner“ beschränkt sich nicht auf seinen jeweiligen Fachkontext. Er sieht seine sprachliche Bildungsarbeit vielmehr eingebettet in den Gesamtkontext von Schule oder Kita, umgebender Gemeinde und Quartier und durchdringt diese Bildungsarbeit auch theoretisch. Der reflektierende Praktiker bildet sich regelmäßig fort und bindet wissenschaftliche Erkenntnisse zu den Methoden, Maßnahmen und Instrumenten sprachlicher Bildung in die Planung und Umsetzung des sprachpädagogischen Handelns ein.



Abb. 5: Kompetenzklärung

Beziehen Sie folgende Faktoren in die Kompetenzeinschätzung für BiSS ein: Wissen, Fähigkeiten/Fertigkeiten und Haltungen in den Bereichen Sprache und (Zweit-)Spracherwerb, sprachbildende Methoden, Sprachdiagnostik, Multiplikationskompetenzen wie Beratung, Moderation und Fortbildung, Schulentwicklung/Einrichtungsentwicklung.

Ein Beispiel dafür ist das Kompetenzmodell des europäischen Kerncurriculums für die inklusive Förderung der Bildungssprache (Inclusive Academic Language Teaching, IALT)¹. **→ s. Abb. 6**

Die im IALT-Curriculum vorgesehenen Kompetenzen werden in drei Module unterteilt:

1. Sprache, (Zweit-)Spracherwerb und Sprachaneignung in Kontexten institutioneller Bildung
2. Didaktik und Methodik des inklusiven bildungssprachlichen Lernens und Lehrens
3. Bildungssprache und Schulorganisation

→ Die einzelnen Kompetenzbeschreibungen des Curriculums finden Sie als Checkliste in Anhang 2.

Sie können nicht erwarten, alle nötigen Kompetenzen stets bei sich oder in Ihrer Einrichtung zu finden. Deshalb sollten Sie sich im Rahmen der Potenzialanalyse darüber klar werden, wo Sie welche Fähigkeiten und Fertigkeiten abrufen können: Welche Kompetenzen stehen in Ihrer Schule oder Kita zur Verfügung? Welche Kompetenzen des Verbunds können Sie nutzen und kooperativ einbinden? Welche externe Unterstützung können Sie in Anspruch nehmen, z.B. in Form von Beratung oder Fortbildung? Etliche Verbünde arbeiten in einer Entwicklungspartnerschaft mit benachbarten Hochschulen, Fortbildungs- oder anderen Institutionen zusammen.

¹ Download unter: www.eucim-te.eu/32340 (6.10.2017).

Kompetenzmodell des europäischen Kerncurriculums für die inklusive Förderung der Bildungssprache (Inclusive Academic Language Teaching, IALT)

Fähigkeiten und Fertigkeiten	<ul style="list-style-type: none"> als reflektierender Praktiker fähig sein, einbeziehende und aufbauende Aktivitäten zu gestalten, um die Sprach-, Schreib- und Lesefähigkeit der Lernenden durch das Curriculum hindurch zu entwickeln und erweiterte Kompetenzen zu erwerben, um didaktische Instrumente einsetzen zu können, die das Lernen unterstützen („Scaffolding“) geeignete formative und summative Strategien für die Bewertung von Sprach-, Lese- und Schreibfähigkeiten entwickeln und umsetzen können 	<ul style="list-style-type: none"> die Entwicklung der Sprach-, Lese- und Schreibfähigkeit im Lernprozess aller Fächer und ihre Bedeutung für Schulerfolg und Gesellschaft verstehen Register, Strukturen, Genres in ihrer Bedeutung für sprachliche Bildung im Kontext fachlichen Lernens sowie die Funktion der Sprache in sozialen Praktiken und in multimodalen Kontexten einordnen und analysieren Kenntnisse über die sprachlichen und schriftlichen Anforderungen von Fächern oder Lernbereichen sollen den Bedürfnissen der Lehrkräfte entsprechen 	Wissen und Kenntnisse
	<ul style="list-style-type: none"> eine freundliche und unterstützende Haltung gegenüber benachteiligten Gruppen und Respekt vor sprachlicher und kultureller Andersartigkeit Bewusstsein der Rolle von Sprache und Kultur beim Lehren und Lernen in ethnisch und sprachlich heterogenen Klassenräumen eine positive Haltung gegenüber Kooperation und Vernetzung 		
	Einstellungen und Haltungen		

Abb. 6: Kompetenzmodell

Klärung von Erwartungen

Die Klärung von Erwartungen erfolgt auf allen Ebenen und sollte von Ihnen in regelmäßigen Abständen überprüft und bei Bedarf justiert werden. Die Erwartungen sollten stets im Zusammenhang mit dem konkreten Projektvorhaben, seinen Themen und Inhalten, den Zuständigkeiten und ihren Grenzen sowie den Kompetenzen geklärt werden. Dabei geht es einerseits um die Erwartungen innerhalb des Teams, andererseits um die Erwartungen schulinterner und schulexterner Akteurinnen und Akteure. Folgende Fragen helfen bei der Klärung der Erwartungen:

- Mit wem habe ich es zu tun und welche Erwartungen sehe ich auf mich in meiner Rolle zukommen?

- Welches sind meine konkreten Aufgaben in dieser Rolle und was wird fachlich von mir erwartet?
- Welches sind meine Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten in der Rolle? Was kann ich entscheiden?
- Wo endet meine Zuständigkeit in dieser Rolle? Wo verlaufen die Grenzen? Gegen welche Erwartungen muss ich mich abgrenzen?
- Wie präsentiere ich eine Rolle im BiSS-Team, in der Schule und nach außen? Wie trete ich auf und wie wirke ich auf andere?

Motivation

Die Motivation der Beteiligten spielt für den Projekterfolg eine große Rolle. Der Aspekt Motivation begleitet daher die Projektplanung von Anfang bis Ende. Aus der Forschung zu Fortbildungen ist bekannt, dass das Thema einer Maßnahme sowie die Möglichkeit der konkreten Verbesserung des Unterrichts von zentraler Bedeutung sind, um Lehrkräfte für eine Teilnahme an Fortbildungsmaßnahmen zu interessieren. Auch das Vorankommen im Beruf, das Interesse an kollegialer Zusammenarbeit, der Wunsch, konkrete Anregungen zu erhalten und den Routinen des Alltags zu entkommen, spielen eine wichtige Rolle. Die letztgenannten Aspekte sind allerdings weniger wirksam (vgl. Kao, Wu und Tsai 2011; Lipowsky 2014).

Motivation kann auf verschiedenen Ebenen erhoben werden: als Selbsteinschätzung oder als Fremdeinschätzung. Selbsteinschätzungen kann man auch im Team durchführen. Außerdem lässt sich die Motivation aus unterschiedlichen Perspektiven betrachten, z.B. können

Externe als „critical friends“ auf die Motivationsentwicklung im Verbund oder in der Einrichtung schauen.

In der Regel kann man bei der Motivationsmessung mit einfachen Skalen arbeiten, schließlich geht es nicht um wissenschaftliche Messschärfe. Vielmehr wird eine Einschätzung vorgenommen, die allen Beteiligten als Grundlage für die gemeinsame Reflexion des Arbeitsfortschritts und zur Prüfung der Motivationsstützung dient. Die Motivationskurve ist ein Beispiel für eine solche Einschätzung.

Die Abb. 7 zeigt, wie eine solche Kurve aussehen kann: In der Vorbereitungsphase ist das Engagement noch gering. Dann steigt die Motivationskurve steil an. Eine gewisse „Frustrationsbeule“ ist gegen Ende des ersten Durchlaufs der Maßnahme zu verzeichnen. Aufgrund der Ergebnisse der Evaluationen pendelt sich das Engagement dann aber wieder auf einem stabilen Niveau ein.

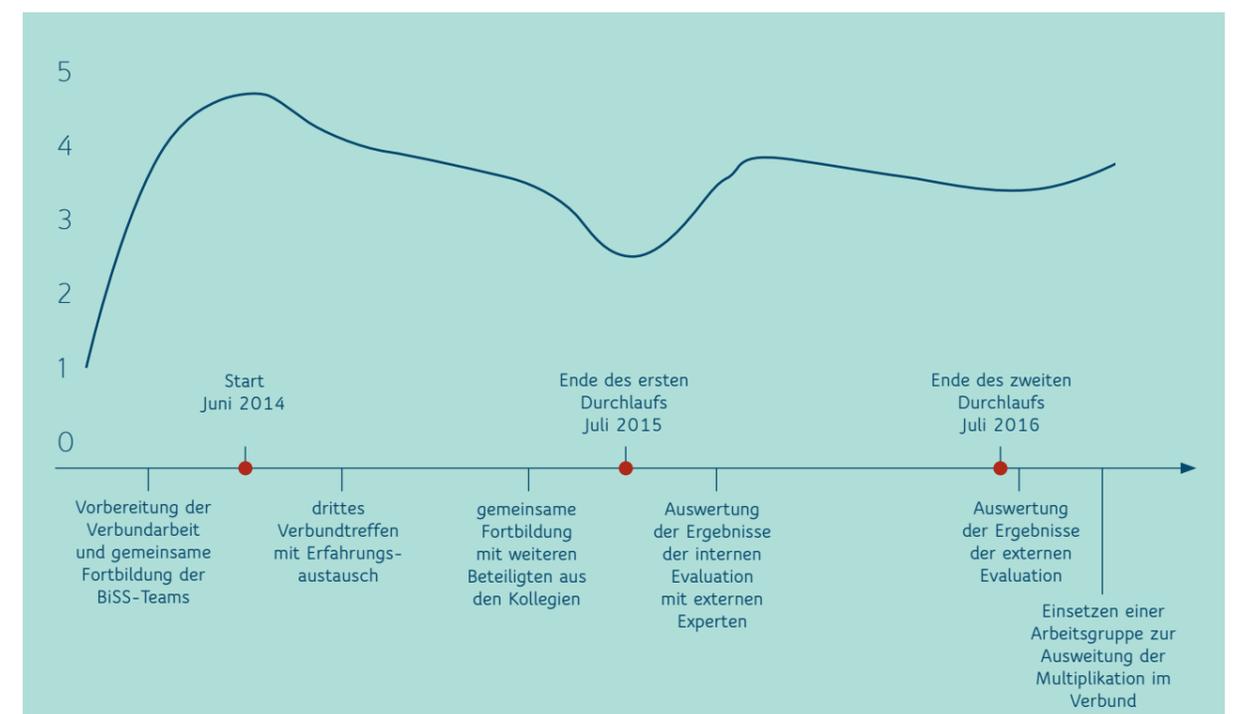


Abb. 7: Motivationskurve aus der Sicht einer einzelnen Verbundeinrichtung

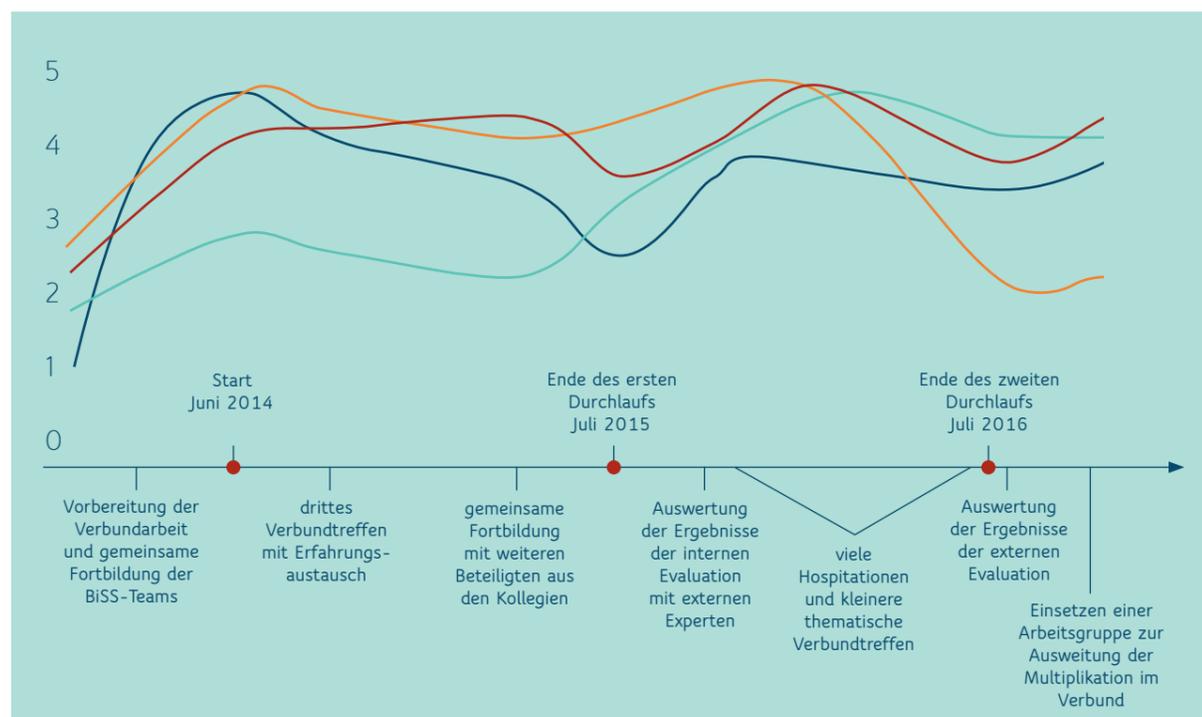


Abb. 8: Motivationskurve aus der Sicht mehrerer Verbundpartner

Wenn man solche Kurven aus der Sicht mehrerer Verbundpartner übereinanderlegt, erhält man ein differenziertes Bild und kann in der Regel relativ schnell klären, wo die „Knackpunkte“ liegen.

Im hier gezeigten Beispiel (Abb. 8) erkennt man, dass Evaluationsergebnisse unterschiedlich wirken. Gemeinsame Fortbildungen scheinen die Motivation zu steigern, vor allem kleinere Treffen und wechselseitige Hospitationen. Es wirkt ebenfalls motivierend, wenn man Erfahrungen an Kolleginnen und Kollegen weitergeben kann. Die Ausweitung der Maßnahme auf die Kollegien nach dem ersten Durchlauf führt bei zwei Einrichtungen zu einem Motivationsabfall, bei den beiden anderen zu einem Anstieg – hier ist nach den Gründen zu fragen.

Für Ihre Planung ist es wichtig, besondere Ereignisse im Blick zu behalten, die einen Wechsel in der Motivation auslösen können. Solche Ereignisse sollten Sie mit den Beteiligten frühzeitig erörtern und sie im Umgang damit

unterstützen. Typische Ereignisse mit einer möglichen Wirkung auf die Motivation sind das erneute Einsetzen einer Maßnahme, die Ausweitung in die Kollegien hinein, die Auseinandersetzung mit Evaluationsergebnissen sowie gemeinsame Fortbildungen und Hospitationen.

Schaffen Sie Partizipationsmöglichkeiten auf allen Ebenen. So steigern Sie die Motivation der Beteiligten und ihre Identifikation mit dem Veränderungsvorhaben. Wer an der Erarbeitung eines pädagogischen Konzepts beteiligt ist, wird sich später auch eher für dessen Umsetzung engagieren.

Auch die Definition gemeinsamer Ziele und Visionen ist ein Mittel der Motivationssteigerung. Das Gefühl der Beteiligten, sich auf etwas – einen Soll-Zustand, ein Zukunftsbild – hinzubewegen, schafft eine Annäherungsmotivation. Sie mobilisiert Energien wesentlich stärker als Vermeidungsmotivationen, die sich „von etwas wegbewegen“.

Die Voraussetzung für die Bereitschaft zur Veränderung ist, dass das gesamte Kollegium Defizite erkennt sowie einen grundsätzlichen Handlungsbedarf, um sie zu beseitigen. Dabei ist es wichtig, nicht nur ein Problembewusstsein zu schaffen, sondern – wie oben beschrieben – bei allen Akteurinnen und Akteuren ein Verständnis für den Sinn und die Notwendigkeit der Innovationen zu wecken.

Offene Kommunikation über alle Ebenen hinweg sollte das gesamte Änderungsprojekt begleiten. Der direkte Austausch im persönlichen Gespräch bringt die größten Erfolge. Wertschätzung und Unterstützung, die der und dem Einzelnen die Aufgabenorientierung erleichtern, gehören ebenfalls dazu. Natürlich ist auch das gemeinsame Feiern von Erfolgen und erreichten Teilzielen ein wichtiger Schritt, um die Motivation stabil zu halten (vgl. Elmar 2013, 92f.).

In der systemischen Beratung arbeitet man häufig mit zirkulären Perspektiven. Man kann diesen Ansatz für die Motivation in drei Schritten nutzen:

1. Die oder der Beteiligte schätzt ihre/seine Motivation auf einer Skala ein.
2. Die oder der Beteiligte gibt eine Einschätzung dazu ab, wie die Teamkolleginnen und -kollegen und die Leitung ihre/seine Motivation vermutlich bewerten.
3. Die anderen Beteiligten schätzen die Motivation aus ihrer Wahrnehmung ein.

Die Kurven werden zunächst getrennt eingetragen und dann wieder übereinandergelegt bzw. auf ein Blatt übertragen.

Rahmenbedingungen

Ohne entsprechende Rahmenbedingungen können auch große Kompetenzen, hohe Motivation und große Erwartungen verpuffen. Neben den sozialen Ressourcen der Kolleginnen und Kollegen müssen Sie daher die organisatorischen Rahmenbedingungen berücksichtigen:

- Je nach Maßnahme sollten Sie ggf. spezifische Räume vorsehen, z. B. für eine Sprachlernwerkstatt, in der die Medien und Materialien permanent bereitstehen. Diese Werkstatt können die beteiligten Pädagoginnen und Pädagogen gemeinsam nutzen, sie dient aber auch der Arbeit mit Schülerinnen und Schülern bzw. Kindern. Das BiSS-Team benötigt für die Organisation in jedem Fall einen separaten Raum, der als Arbeitsraum dient und gleichzeitig für die Lagerung von Materialien genutzt werden kann.

- Finanzielle Mittel für Materialien, Medien, Diagnostiktools, Entlastungsstunden, Fahrten zu Verbund- und Kooperationspartnerinnen und -partnern, Veranstaltungen und Fortbildungen müssen frühzeitig geplant, budgetiert und bereitgestellt werden.

- Teamarbeit ist wesentlich für den Projekterfolg. Unbedingt sollten Sie daher die nötige Zeit für Kommunikation und gemeinsame Entwicklung einplanen. Gerade in Schulen, in denen die Zeit nach Schulstundentakt vermessen wird, passt eine lineare Freistellung, z. B. von einer oder zwei Stunden pro Woche, eventuell nicht zum Rhythmus projektorientierter Arbeit. Denn diese Arbeit verläuft dynamisch und die Projektphasen sind unterschiedlich zeitintensiv.

- Eine weitere wichtige Rahmenbedingung ist die Einbeziehung Ihrer Maßnahme in andere Projekte. Häufig nehmen aktive Schulen und Kitas nicht nur an einem Programm teil, sondern an mehreren. Zum Beispiel beteiligten sich eine Reihe von BiSS-Kitas dem Projekt „Offensive frühe Chancen“ und nehmen aktuell am Programm Sprachkitas teil. Einige Schulen haben bereits Erfahrungen mit SINUS und FörMig gesamt-

melt und arbeiten zum Teil noch auf dieser Grundlage zusammen. Auf diese Weise können Einrichtungen ihr Profil im Bereich sprachliche Bildung stärken. Es ist aber auch zu prüfen, ob neue Maßnahmen eventuell zu einer Überbelastung führen.

Reflexion

Reflexion spielt bei der Planung und Durchführung eine besondere Rolle. Sie ist auf allen Ebenen zu verankern, insbesondere hinsichtlich der sozialen Dimensionen der Projektarbeit. Sie dient sowohl der gemeinsamen Betrachtung der persönlichen Prozesse wie auch der fachlichen Ergebnisse und deren Evaluation. *Krisen gehören dazu und sind Chancen zur Weiterentwicklung*, wenn man sie zielorientiert auswertet und zu neuen Impulsen oder Umsteuerungen nutzt.

Die Ergebnisse von Evaluationen sollten stets intern reflektiert und dann den Kolleginnen und Kollegen im Verbund sowie in den beteiligten Einrichtungen vorgestellt werden. Die Methodik der Auswertung und Evaluation sollte bereits früh besprochen und zwischenzeitlich immer wieder abgestimmt werden. Auf dieser Grundlage werden Ergebnisse und Erfolge für eine zu definierende Öffentlichkeit sichtbar gemacht und gewürdigt.

Denken Sie auch bereits im Vorfeld darüber nach, welche Elemente der Potenzialanalyse Sie für die Akteurinnen und Akteure im weiteren Sinne gebrauchen können: die Schülerinnen und Schüler, Eltern, andere Kolleginnen und Kollegen. Überlegen Sie, was ihnen nutzen kann, aber auch wo ggf. Nachfragen, Kritiken, Schwierigkeiten und Widerstände zu erwarten sind. Gewöhnen Sie sich an, solche Entwicklungen nicht als destruktives Dagegen-sein zu sehen, sondern als Anregung zur Reflexion des Vorgehens, der Ausgestaltung und der Art und Weise der Implementierung Ihrer Maßnahme. In der Regel hat selbst eine destruktiv gemeinte Intervention auch immer einen sachlichen Kern, der es Wert ist, berücksichtigt zu werden.

Ein Beispiel

In einer groß angelegten Befragung wurde die Meinung der pädagogischen Fachkräfte der Kitas einer deutschen Großstadt zum gesetzlich vorgesehenen Ausbau der bilingualen Angebote eingeholt. Dabei ergab sich ein erstaunliches Bild: 85 Prozent der Befragten bezeichneten sich als mehrsprachig und zeigten eine große Offenheit für mehrsprachige Bildungsarbeit. Gleichzeitig erhielt die Aussage „Für die Bildungsarbeit in der Kita wäre es am besten, wenn alle Kinder Deutsch sprächen“ große Zustimmung – und zwar auch von den mehrsprachigen Erzieherinnen und Erziehern.

Eine Analyse des Antwortverhaltens ergab, dass die konkrete Bereitschaft, sich an mehrsprachigen Bildungsmaßnahmen zu beteiligen, nicht davon abhängt, ob man es für besser hält, wenn die Kinder alle Deutsch sprechen. Das heißt: Auch Fachkräfte, die dieses Statement bejahen, sind bereit, sich für mehrsprachige Bildungsangebote zu engagieren. Umgekehrt gibt es Erzieherinnen und Erzieher, die keinen Wert auf eine deutsche „Einheitssprache“ in der Kita legen, sich an bilingualen Angeboten aber trotzdem nicht beteiligen wollen.

Die Verwirrung im Forscherteam war zunächst groß, bis weitere Analysen an den Tag brachten, dass die Erzieherinnen und Erzieher nicht etwa eine ambivalente Haltung zur Mehrsprachigkeit zum Ausdruck gebracht hatten. Vielmehr sind die Statements vor dem Hintergrund der aktuellen Situation ihrer Arbeit, den strukturellen und konzeptuellen Voraussetzungen der Einrichtungen und der Ausbildungsdefizite zu sehen. Auf Grundlage dieser Erkenntnis wurde beschlossen, die Beratung für Kitas zu verstärken, die gegenüber mehrsprachigen Bildungsangeboten aufgeschlossen sind und mehrsprachige Fachkräfte haben. So soll ausgelotet werden, wie diese Bildungsangebote geplant und verwirklicht werden können.

Darüber müssen wir jetzt mal in Ruhe nachdenken – wissenschaftliches Stichwort Reflexion

Reflexion bedeutet gehaltvolles Nachdenken über Gegenstände und Aktivitäten aller Art. Dahinter steht der „reflective practitioner“ Donald Schöns (1984) – der gebildete Praktiker, der sein Tun mit wissenschaftlichem Blick forschend und reflektierend begleitet, prüft und revidiert. Auch im österreichischen Projekt Innovations in Mathematics, Science and Technology Teaching (IMST) spielt die Reflexion eine große Rolle. Gertraud Benke (2010, 147) fragt, ob die Annahme gerechtfertigt ist, dass eine reflektierende Lehrkraft wirklich die bessere sei. Die Sichtung der vorliegenden empirischen Studien macht deutlich, dass die theoretischen Vorschusslorbeeren für die Reflexion durchaus gerechtfertigt sind. Eine Metaanalyse zu Aktionsforschungsprogrammen konstatiert substanzielle Verbesserungen bei Lehren und Lernen (vgl. Zhang & Sternberg 2006; Benke 2010, 148). Auch im Projekt IMST führt Reflexion zu beobachtbaren Verbesserungen. Wie in anderen Großprogrammen geht es nicht darum, Individuen fortzubilden, sondern Teams zu bilden und diese durch flankierende Maßnahmen wie regionale Netzwerke und interne Steuergruppen zu unterstützen (vgl. Benke 2010, 151). Über Fragebögen konnten gestiegene Zufriedenheitswerte nachgewiesen werden. Weiterhin wurde auf der Makroebene eine Verankerung von Projektelementen in den Schulprogrammen und auf der Mikroebene der einzelnen Lehrkräfte ein gestiegenes Zutrauen in die eigenen Kompetenzen und die Selbstwirksamkeit beobachtet. Dazu passt eine gestiegene Anerkennung des Programms an der Schule (ebd., 153). Auf der Ebene der Schülerinnen und Schüler lässt sich ein höheres Fachinteresse und geringere fachliche Sorge vor dem Lösen mathematischer Aufgaben beobachten. Über Leistungsmessungen wird nicht berichtet (ebd., 152).

Lipowsky (2014, 522ff.) macht darauf aufmerksam, dass die Reflexion in ein Phasenmodell von Input, Erprobung und Reflexion eingebunden sein sollte. Dabei werden die Phasen im Optimalfall mehrfach durchlaufen. Didaktische Planungen werden also geändert und wieder erprobt, nachdem man über die gemeinsame Reflexion zu Verbesserungen und Modifikationen gekommen ist. Solche Fortbildungen scheinen nachhaltiger zu wirken als kurze Veranstaltungen (ebd., 523). Weiterhin scheint es von Bedeutung, dass es sich bei der Reflexion nicht um die einsame Kontemplation des philosophischen Denkers handelt, sondern um eine soziale Tätigkeit. Das heißt: Die gemeinsame Reflexion der beteiligten Lehrkräfte ist in allen berichteten Projekten zentraler Bestandteil von Fortbildungen.

Reflexion steht häufig in Verbindung mit Diagnostik, Beobachtung von Lernprozessen, Gefühlen und Denkbewegungen bei Schülerinnen und Schülern. Peter Fauser u. a. (2010, 127) nennen das „Verstehen zweiter Ordnung“ als „adaptive Routine“ mit dem Ziel eines „Umbaus der handlungsleitenden Kognitionen und damit verbundenen Handlungsrouninen“ – Konzeptwechsel also. Daraus wurde das Projekt E.U.L.E. entwickelt („Entwicklungsprogramm für Unterricht und Lernqualität“), ein dreijähriges Fortbildungsprogramm. Schwerpunktthemen sind Analyse und Planung von Unterricht, wechselseitige Unterrichtsbesuche, Training von Handlungsrouninen in der Praxis sowie kollegiales Lernen in Lerngemeinschaften.

2. Strukturelle und zeitliche Elemente des Planungsprozesses



Im Folgenden gehen wir auf weitere strukturelle Elemente des Projektplanungsprozesses genauer ein: zunächst die Gelingensbedingungen, die für eine erfolgreiche Durchführung des Projekts zu berücksichtigen sind. Es folgt ein Strukturmodell, das den Kern der BiSS-Projektarbeit darstellt, gefolgt von Hinweisen auf konkrete Instrumente zur Projektplanung und -dokumentation.

Die einzelnen Elemente sind nicht anhand von Handbüchern zum Projektmanagement zusammengestellt worden. Sie beziehen sich vielmehr auf wissenschaftliche Ergebnisse sowie vor allem auf die professionellen Erfahrungen der Mitglieder der Arbeitsgruppe, die in unterschiedlichen Funktionen und auf verschiedenen Ebenen des Bildungswesens mit der Planung, Entwicklung und Durchführung von Maßnahmen zur sprachlichen Bildung seit Langem vertraut sind.

2.1 Gelingensbedingungen

Folgende Aspekte helfen Ihnen bei der erfolgreichen Implementierung von sprachlichen Bildungsmaßnahmen, dem Aufbau von neuen Strukturen und dem Ausbau von Kooperationen und Kommunikationswegen.

Zielklärung

Nehmen Sie zunächst eine möglichst präzise Zielklärung vor. Diese umfasst verschiedene Ebenen:

1. Sie benötigen eine Zieltaxonomie oder -hierarchie. Das heißt: Sie unterscheiden zwischen übergeordneten Grobzielen und konkreten Feinzielen.

Übergreifende Ziele sind z.B. Förderung der Bildungssprache, Verbesserung des Bildungserfolgs durch sprachliche Bildung, Förderung der Lesekompetenz u. a. m. Konkrete Feinziele sind beispielsweise die Verbesserung der Leseflüssigkeit in der dritten Klasse, Routinierung des

Erzählens durch ein Training makrostruktureller Redemittel, Verbesserung der Aussprache oder fachsprachliches Schreiben im Chemieunterricht der achten Klasse.

2. Legen Sie fest, welche Ziele vorrangig erreicht werden sollen und welche eher nachrangig zu behandeln sind. Es geht also darum zu wissen, was man in jedem Fall erreichen will und was eher Maximalziel ist, dessen Erreichen „nice to have“ wäre, aber dessen Verfehlung kein Scheitern bedeuten würde.

So kann es beim Training der Erzählkompetenz ein Erfolg sein, wenn Schülerinnen und Schüler zunächst relativ schematisch mit vorgegebenen Redemitteln wie Eingangs- und Schlussformeln umgehen und noch nicht die Freiheit des Umgangs damit erreichen, die auch individuelle Gestaltungen erkennen lässt.

3. Organisieren Sie die Ziele zeitlich, also in der Reihenfolge, in der Sie sie erreichen möchten. Diese für den Erfolg des Projektverlaufs wesentlichen Zwischenziele nennt man auch „Meilensteine“ oder „Milestones“.

Als Beispiel kann der Ablaufplan aus der Motivationskurve dienen. Darin wurden folgende Meilensteine definiert: die Durchführung von zwei Durchläufen, gemeinsame Fortbildungen, eine Ausweitung auf weitere Beteiligte im Kollegium (Multiplikation) sowie verschiedene Verbundtreffen zur Auswertung von Evaluationsergebnissen.

4. Formulieren Sie gemeinsam mit Ihren Kolleginnen und Kollegen die Bedingungen, unter denen die Ziele erreicht werden sollen, damit Sie Gelingen oder Misslingen präziser einschätzen können.

Wenn z. B. die Einstellung einer Kollegin bzw. eines Kollegen mit einer spezifischen fachlichen Ausrichtung wegen äußerer Umstände nicht gelingt (Bewerberinnen- und Bewerberlage, Einstellungsverzögerungen o. a.), ist das kein Misserfolg des Projekts. Hierbei handelt es sich eher um einen Anlass, die Zielsteuerung neu zu justieren.

5. Unterscheiden Sie für die Zielklärung zwischen zwei Arten von Zielsetzungen. Zum einen jene Ziele, die durch das Projekt selbst oder durch Vorgaben der Leitung gesetzt werden, zum anderen Ihre eigenen Projektziele. Beide Ebenen sollten miteinander in Balance gebracht werden, sodass Konflikte zwischen gesetzten Zielen und eigenen Vorstellungen nicht entstehen bzw. im Verlauf des Projekts ausgeglichen werden.

Es ist z. B. denkbar, dass während einer Maßnahme zum dialogischen Lesen im Elementarbereich das Thema Literacy in den Vordergrund tritt. Sie haben deshalb die Idee, mit den Eltern eine Kooperation für Literacyerziehung zu starten. Überlegen Sie, inwieweit die Eltern in dieses Vorhaben eingebunden werden können. Sie können Eltern unterstützen, die aktiv mit ihren Kindern in ihrer Herkunftssprache lesen und Mütter und Väter, die das bisher nicht tun, zum Lesen mit den Kindern anregen. Erörtern und entscheiden Sie, ob eine solche Erweiterung der Zielsetzung in Ihrem Projekt möglich ist und wie man sie umsetzen könnte (z. B. bei dazu angesetzten Elternabenden, in Kooperation mit dem RUCKSACK-Programm oder mit dem Konzept Family Literacy (FLY)).

→ Ein Beispiel für Zielklärungen im Bereich Lesen bietet das Konzept der Leseschule NRW. Hierzu wurde ein Fragebogen entwickelt, der als Checkliste genutzt werden kann. Sie finden den Fragebogen in Anhang 3.

Klare Absprachen und Zuständigkeiten

Für die Planung und Durchführung einer Sprachbildungsmaßnahme sind klare Absprachen notwendig. Das gilt für die Aufgabenverteilung auf vier Ebenen:

- innerhalb des BiSS-Teams
- in der Einrichtung (Schule bzw. Kindertagesstätte)
- im Verbund
- in der Kooperation mit weiteren Partnerinnen und Partnern

Innerhalb des Teams sollten Sie die Zuständigkeiten hinsichtlich der konkreten Aufgaben und Maßnahmen regeln. Das betrifft die fachliche Ebene, die Ebene der internen und externen Koordination und Kommunikation sowie die Ebenen der Supervision und Evaluation.

Aufgaben, insbesondere die Schritte Rollen- und Kompetenzklärung, sollten in Anlehnung an die Potenzialanalyse verteilt und genau definiert werden. So können individuelle Qualitäten und Kompetenzen der Beteiligten optimal eingesetzt werden und die persönlich wahrgenommene Wertschätzung steigt. Statt allgemeiner Absichten sollten gemeinsam detaillierte Aktionspläne und Tätigkeitskataloge formuliert werden, immer basierend auf den Fragen „Wer? Mit wem? Bis wann?“. Auch durch dieses Vorgehen machen Sie Betroffene zu Beteiligten und erhöhen die Motivation (vgl. Elmar 2013, 94). Die Aufgaben werden im Team einvernehmlich entwickelt, festgehalten und an die Beteiligten verteilt. Das schriftliche Fixieren der jeweiligen Aufgaben – bestenfalls in einem elektronischen Dokument – ist wichtig, weil es Transparenz schafft und sicherstellt, dass die Aufgaben verstanden wurden und Eckpunkte wie Termine und Fristen klar sind. Darüber hinaus kann die schriftliche Aufgabenbeschreibung dem oder der jeweils Verantwortlichen als Checkliste dienen (vgl. Pftzting/Rohde 2011, 300).

Bei der Klärung der Aufgaben sind folgende Fragen zu beantworten (vgl. Gessler/Uhlig-Schoenian 2013, 61f.):

- Wer übernimmt für welches Arbeitspaket die Verantwortung? Wer arbeitet mit und wer ist die oder der Hauptverantwortliche?
- Welche Arbeitspaket-Ziele gibt es? Was soll erreicht werden?
- Welche Ergebnisse liegen zum Abschluss des Arbeitspakets vor? Mit dieser Frage werden die Ziele weiter spezifiziert und Erwartungen geklärt.
- Zeitrahmen: Wie lange soll das Arbeitspaket ungefähr dauern?
- Welche Ressourcen und Befugnisse werden benötigt?

Wichtig im Sinne einer Rollenklärung ist ein eindeutiges Mandat zur Planung und Implementierung mit einer klaren Definition der Zuständigkeiten (siehe Abb. 9 auf der nächsten Seite) und der Entscheidungsbefugnisse durch das BiSS-Team (mehr dazu im folgenden Abschnitt). Hierzu sollten Sie einen weitgehenden Konsens im Kollegium erreichen. Fachlich sollte das BiSS-Team mit der Einrichtungsleitung auf Augenhöhe agieren, wobei abgesprochen wird, welche Entscheidungen aufgrund anderer Verantwortlichkeiten vorher zu klären sind. Das Mandat sollte am besten schriftlich formuliert sein und folgende Elemente umfassen:

- die Zuständigkeiten
- eine Absicherung durch die Leitung der Kindertagesstätte bzw. Schule
- den vorgesehenen Zeitraum inklusive einer Terminierung des Endes
- die vorgesehene Institutionalisierung nach der Auswertung am Projektende

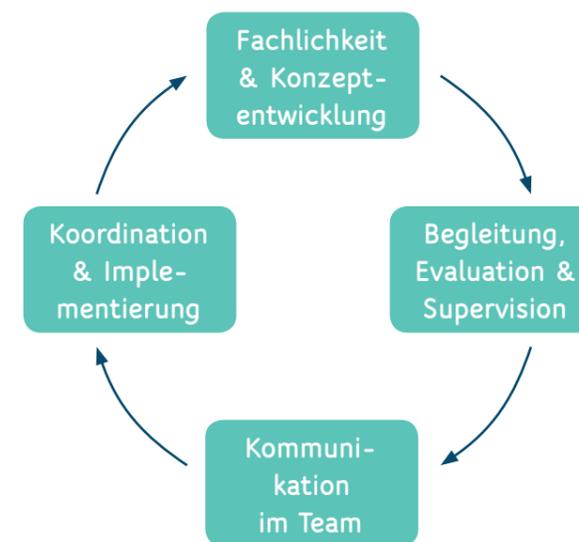


Abb. 9: Ebenen der Klärung von Zuständigkeiten

Einpassung in Bestehendes und Bewährtes

Es hat sich bewährt, geplante Innovationen an etablierte Maßnahmen anzuknüpfen, mit denen Sie und Ihre Kolleginnen und Kollegen bereits gute Erfahrungen gemacht haben. Dieses Vorgehen erleichtert den Start, denn die Neuerungen werden von allen direkt und indirekt Beteiligten besser akzeptiert.

Diese Einpassung in Bestehendes und Bewährtes betrifft nicht nur die fachliche Ebene der sprachlichen Bildungsarbeit, sondern auch die strukturelle. Berücksichtigen Sie vor allem für die Bestimmung der Zuständigkeitsebenen und der Entscheidungshierarchie Erfahrungen aus bereits erfolgreich durchgeführten Projekten. Fragen Sie die Einrichtungsleitung und die Kolleginnen und Kollegen nach ihren Erfahrungen aus früheren Projekten und nutzen Sie diese Informationen für das aktuelle Projekt. So kommen Sie auch näher an den Wissens- und Informationstransfer im Verbund und im Kollegium heran.

Sprachliche Bildungsarbeit gibt es nicht umsonst. Sie braucht Ressourcen und Rahmenbedingungen für ihr Gelingen. Die Ausgangslage sieht in den Verbänden und in den einzelnen Einrichtungen sehr unterschiedlich aus.

Manche haben Erfahrungen mit europäischen Projekten und sind das Arbeiten in Projektstrukturen gewohnt. Andere haben vielleicht noch wenig Erfahrungen mit Kooperationen jenseits der eigenen Einrichtung. Einige haben ggf. bislang ausschließlich als Einzelkämpferinnen bzw. Einzelkämpfer gearbeitet und müssen erst einmal eine kooperative Haltung entwickeln. Kooperation ist das A und O eines gelingenden Projekts zur Erprobung neuer Konzepte sprachlicher Bildung.

Die Arbeit in Netzwerken, etwa mit anderen Schulen und/oder Kitas, liegt insbesondere im Interesse einer durchgängigen Sprachbildung, die nach Optimierung an den Übergängen im Bildungssystem strebt. Kompetenzen und Sprachbildungskonzepte anderer Einrichtungen können genutzt werden; es kann sich außerdem eine inhaltliche Arbeitsteilung entwickeln. Über die Verknüpfung mit anderen können sich Einrichtungen zudem ihrer eigenen Entwicklung versichern. (vgl. Scholing 2013, 134f.)

Wissenschaftliches Stichwort „Kooperation“

„Kooperation ist gekennzeichnet durch den Bezug auf andere, auf gemeinsam zu erreichende Ziele bzw. Aufgaben, sie ist [...] kommunikativ und bedarf des Vertrauens. Sie setzt eine gewisse Autonomie voraus und ist der Norm der Reziprozität verpflichtet“ (Spieß 2004, 199; zit. n. Fussangel/Gräsel 2014, 851).

Kooperation lässt sich empirisch nach wie vor nicht eindeutig messen. Insbesondere ist es schwierig, einen direkt messbaren Zusammenhang zwischen der Kooperation von Lehrkräften und Lernergebnissen von Schülerinnen und Schülern herzustellen. Allerdings lassen sich indirekte Einflüsse über ihrerseits wirksame Faktoren wie das Schulklima, das Erleben von Selbstwirksamkeit, Klassenmanagement und das Integrationsgefühl beobachten (vgl. Fussangel & Gräsel 2014, 847). In der Schulentwicklungsforschung unterscheidet man zwischen kooperierenden und isolierten Schulen (vgl. Rosenholtz 1991), wobei die Beteiligung der Lehrkräfte an Entscheidungsprozessen und gemeinsamen Zieldefinitionen ein gut erkennbares

Merkmal für interne Kooperation ist (vgl. Fussangel/Gräsel 2014, 950).

Steinert et al. (2006) unterscheiden ganz allgemein folgende Stufen von Kooperation: Fragmentierung, Differenzierung, Koordination, Interaktion, Integration. Die unterste Stufe der Fragmentierung zeichnet sich durch unklare Zielkonzeptionen und ein isoliertes Arbeiten aus, d.h., Kooperationen finden nur vereinzelt statt, sind nicht systematisch in den Alltag eingebunden; das Handeln wird nicht aufeinander abgestimmt. Integration zeichnet sich dadurch aus, dass ein systematisches Zielkonzept erarbeitet wurde und das Handeln der beteiligten Pädagoginnen und Pädagogen aufeinander abgestimmt ist; weiterhin sind Selbst- und Fremdevaluation wie auch die systematische Fortbildung selbstverständlich.

Judith Warren Little (1982, 1990) hat in ihren Untersuchungen konkret folgende Typen von ansteigender Kooperation rekonstruiert: Geschichten erzählen und Ideen suchen (storytelling and scanning for ideas), Hilfe und Unterstützung (aid and assistance), Austausch (sharing), gemeinsame Arbeit (joint work). Auf

der Unterrichtsebene unterscheiden Gräsel, Fussangel und Pröbstel (2006) drei Formen von ansteigender Kooperation: Austausch, gemeinsame (arbeitsteilige) Planung, Kokonstruktion.

„Im Ergebnis zeigt sich, dass in der Schulentwicklung aktive Schulen sich durch einen überproportionalen Anteil an Lehrkräften mit Teamorientierung auszeichnen, Schulentwicklung durch inaktive Schulen hingegen durch einen hohen Anteil an Einzelkämpfern und eine deutliche Verbreitung des Autonomie-Paritätsmusters“ (Bonsen & Berkemeyer 2014, 922). Dieses bezeichnet eine Haltung, die von einem eher privatistischen Verständnis der Lehrerrolle ausgeht, d.h., die weitgehend ausschließliche Zuständigkeit für das, was im Unterricht passiert, wird bei der Lehrperson gesehen. Unter Bezug auf den Umgang auf der sog. Augenhöhe vermeiden sie jeden Eingriff in die Zuständigkeit der anderen Lehrpersonen (vgl. Fussangel & Gräsel 2014, 849).

→ vgl. hierzu die Checkliste zu „Kooperation“ in Anhang 4.

Die Prozessmodellierung des Elementarverbunds Waldkirch ist ein Beispiel für nachhaltige Kooperation im Zuge der Projektentwicklung auf Verbundebene. Der Verbund besteht aus mehreren Kindertageseinrichtungen. Ihre

Kooperation zielt darauf ab, gemeinsame Standards für die Sprachbildungsarbeit zu implementieren, die in ein Qualitätssiegel münden sollen.

Alltagsintegrierte sprachliche Bildung (aisB) in Waldkircher Kindertageseinrichtungen

Der Waldkircher Verbund startete zu Projektbeginn mit Vertreterinnen aus neun Kindertageseinrichtungen in kommunaler, kirchlicher und freier Trägerschaft. Im Laufe der Zeit kamen drei weitere Einrichtungen hinzu, sodass mittlerweile *alle* Waldkircher Kindertageseinrichtungen mit mindestens einer Person im Verbund vertreten sind. Bei den Verbundpartnern

handelt es sich um Leiterinnen und Sprachförderkräfte sowie um Fachkräfte für sprachliche Bildung (Bundesprogramm „Sprach-Kitas“) der jeweiligen Einrichtung. Der Verbund wird koordiniert von einem Koordinationsteam, bestehend aus der Verbundkoordinatorin (Leiterin des Büros „Migration und Integration der Stadt Waldkirch“) und Kitaverantwortlichen der verschiedenen Träger. Inhaltlich arbeitet der Verbund im Modul E1 „Gezielte alltagsintegrierte Sprachbildung“.

Im Prozessverlauf wurde deutlich, dass eine gelingende und nachhaltige alltagsintegrierte sprachliche Bildung (aisB) *Standards* benötigt, die ausgerichtet sind am Fachwissen und den Kompetenzen der unterschiedlichen Einrichtungen. Ziel des Projekts ist die Erarbeitung eines Konzepts „Sprachliche Bildung in Waldkircher Kindertageseinrichtungen“. Dieses Sprachkonzept soll Standards für alltagsintegrierte sprachliche Bildungsarbeit enthalten, die in den jeweiligen Einrichtungen fest implementiert werden. Mit den Standards erhalten die Einrichtungen quasi ein *Qualitätssiegel*, das nicht nur die Qualitätsstandards dokumentiert, sondern auch eine Auszeichnung für sie darstellt. Der bisherige Prozess stellt sich folgendermaßen dar: Zur Zielerreichung wurde mit Unterstützung durch eine Mitarbeiterin des Trägerkonsortiums BiSS ein dreistufiges Vorgehen für den Prozessverlauf entworfen. Zur Absicherung und Transparenz des Projektprozesses wurde für jede der Stufen ein eigener Leitfaden entwickelt:

1. Strukturierte Aufnahme der Situation in den Verbundkitas,
2. Sichten von Gemeinsamkeiten im Koordinationskreis, Einigung auf eine Umsetzung von alltagsintegrierter sprachlicher Bildung als Verbund,

3. Umsetzen der Einigung in den einzelnen Verbundkitas.

Im ersten Schritt wurden die Leitfäden von den Verbund-Kindertageseinrichtungen ausgefüllt. Exemplarisch wurden daraufhin die Ergebnisse von der Landeskoordination ausgewertet und bei einem Plenumstreffen dargestellt und besprochen. Anschließend markierten die einzelnen Kindertageseinrichtungen an der Ergebnisdarstellung Schwerpunkte, an welchen sie intensiv weiterarbeiten wollten. Somit konnte eine verbindliche Einigung über ein gemeinsames Vorgehen in bestimmten Bereichen alltagsintegrierter sprachlicher Bildung in allen Kindertageseinrichtungen des BiSS-Verbunds erzielt werden. Im dritten Schritt wird das Koordinationsteam in naher Zukunft verbindliche Standards für die Einrichtungen („Unterstützungsleitfaden zur Umsetzung der Gemeinsamkeiten in den BiSS-Kitas“) formulieren. Die Einrichtungen haben dann die entscheidende Aufgabe, zu gewährleisten, dass diese Standards in der pädagogischen Praxis von allen pädagogischen Fachkräften umgesetzt und somit nachhaltig verankert werden.

Diagnose und Steuerung

Durch Projektdiagnose und -steuerung können Sie im Projekt flexibel auf Veränderungen eingehen. Ausgangspunkt ist dabei immer die Planung. Im ersten Schritt erfassen Sie den Ist-Zustand: Lassen Sie die Verantwortlichen über erbrachte Leistungen und Fortschritte in ihren Arbeitspaketen berichten, außerdem über Kosten und anstehende Termine. Im zweiten Schritt der Diagnose werden die Abweichungen zwischen Ist und Soll sowie Prognosen ermittelt. Dabei können die in der Zielklärung festgesetzten Meilensteine von Nutzen sein. Bei großen Abweichungen müssen die Ursachen

geklärt werden, damit das Team passende Steuerungsmaßnahmen entwickeln kann. Diese sollen die aktuelle Situation korrigieren und sicherstellen, dass ähnliche Abweichungen nicht mehr auftreten (vgl. Pftzing/Rohde 2011, 39f.). Um auch hierbei eine Zielgerichtetheit aufrechtzuerhalten, sollten die Ziele der einzelnen Maßnahmen formuliert werden: Was ist wünschenswert? Was sollte vermieden werden? Die schließlich ausgewählten Maßnahmen müssen genau geplant, Termine festgelegt, Verantwortlichkeiten vereinbart werden. Außerdem sollten Zeitpunkte der Überprüfung definiert werden (vgl. Pftzing/Rohde 2011, 421).

2.2 Strukturmodell

Für die Planung, Begleitung, Dokumentation und Prozesssteuerung sollten Sie eine selbstständige Arbeitsgruppe einsetzen. Es ist sinnvoll, für die Arbeit in Verbänden und die notwendigen Abstimmungen zwischen und in den beteiligten Institutionen eine Art Steuergruppe einzurichten. Sie sollte aus Vertreterinnen und Vertretern der beteiligten Einrichtungen sowie ihren Leitungen bestehen. Erfahrungsgemäß ist Teamarbeit besonders effektiv, um Projekte der sprachlichen Bildungsarbeit in Schulen und Kindertageseinrichtungen zu planen und umzusetzen. Die Teams werden in den Verbänden z. B. als BiSS-Teams, Kernteams oder Konzept-Expertengruppen bezeichnet.

Das BiSS-Team besteht aus mindestens zwei bis drei Personen pro beteiligter Einrichtung. Je nach Größe, geplanter Maßnahme und nach Situation vor Ort kann das BiSS-Team auch mehr Kolleginnen und Kollegen umfassen. Es ist wichtig, dass die Mitglieder unterschiedliche Fachkompetenzen einbringen. So sollte ein BiSS-Team in Schulen Lehrkräfte aus Sach- und Sprachfächern einbeziehen. Auf diese Weise kommen unterschiedliche Perspektiven auf die sprachliche Bildung zum Tragen und die Akzeptanz im Team bzw. Kollegium wird gesichert. Das BiSS-Team erhält die Bestätigung des Kollegiums und damit ein Mandat für die Zuständigkeit und Verantwortlichkeit in Steuerung und Beratung. Dazu gehören neben der praktischen Sprachbildungsarbeit, der Entwicklung von Materialien und der Erprobung von Maßnahmen auch regelmäßige Termine mit der Einrichtungsleitung und der Steuergruppe, Einladungen in Fachkonferenzen und Teambesprechungen, Supervision der Ziele (Evaluation) u. a. m. Das BiSS-Team übernimmt die projektbezogene Kommunikation innerhalb und außerhalb der Einrichtung, insbesondere im Verbund, aber auch mit anderen Partnerinnen und Partnern (vgl. Abb. 10).



Abb. 10: Strukturmodell BiSS-Team

Die Berliner BiSS-AGs

In den Berliner Verbänden hat sich das Arbeiten in „BiSS-AGs“ bewährt. Als Gelingensbedingungen wurden vor dem Beginn der Arbeit folgende Schritte definiert:

- Sicherstellen von fachgerechter Unterstützung und Beratung durch Multiplikatorinnen und Multiplikatoren aus dem Fortbildungsbereich der durchgängigen Sprachbildung
- Suche und Auswahl geeigneter Fortbildungsmaterialien und Tools in den beteiligten Einrichtungen und zum Einsatz im Unterricht
- Auswahl geeigneter Einrichtungen für die Arbeit im Verbund

BiSS-Schulen bzw. BiSS-Kitas setzen dann ein BiSS-Team ein und benennen – in Zusammenarbeit mit der Einrichtungsleitung – eine oder einen der BiSS-Verantwortlichen als Leiterin bzw. Leiter des BiSS-Teams. Diese bzw. dieser führt ein Logbuch über die gemeinsame Arbeit und erhält Fortbildungen entsprechend der festgelegten Schwerpunkte, etwa zur Prozessbegleitung und -entwicklung. Die Leiterin oder der Leiter des Teams nimmt an den viermal jährlich stattfindenden Verbundtreffen sowie an bundesweiten Austauschrunden und Fortbildungen des Träger-

konsortiums teil. Das BiSS-Team der einzelnen Einrichtung ist in folgende Gesamtstruktur eingebunden:

Struktur der BiSS-Arbeit in Berlin: Akteurinnen und Akteure im Arbeitsprozess

Landeskoordination

hält Kontakt zum Konsortium, zu SenBJW und zur Verbundkoordination

Verbundkoordination

hält Kontakt zur Landeskoordination, organisiert und begleitet konzeptionell die Arbeit der Verbände und der Schulbegleiterinnen und -begleiter

Schul- und Kitabegleitung Regionale Fortbildung

- Bestandsaufnahme, Fortbildungsbedarf feststellen, Kooperation mit BiSS
- Fortbildungen organisieren, Evaluation und Diagnose, Durchführung von Fortbildungen
- Studientage konzipieren und moderieren
- Beratung der Schule, Logbuch führen, Teilnahme an Verbundtreffen und Treffen der Schulbegleiterinnen und -begleiter

BiSS-Schule bzw. -Kita

- benennt BiSS-Verantwortliche bzw. -Verantwortlichen als Leitung des BiSS-Teams, möglichst in Zusammenarbeit mit der Schulleitung/ESL bzw. Kitaleitung

- führt Logbuch über die gemeinsame Arbeit

- erhält Fortbildungen entsprechend der festgelegten Schwerpunkte, z. B. zu Prozessbegleitung und -entwicklung für die BiSS-Verantwortlichen

- erhält die Möglichkeit der Teilnahme an Verbundtreffen 4x/Jahr sowie an bundesweiten Austauschrunden und Fortbildungen

2.3 Instrumente zur Planung und Dokumentation

Für die Planung sprachlicher Bildungsmaßnahmen lassen sich eine Reihe von Instrumenten einsetzen. Eine Auswahl:

- SWOT-Analyse: strengths, weaknesses, opportunities, threats
- SMART-Analyse: spezifisch, messbar, akzeptiert, realistisch, terminiert
- Akteurinnen- und Akteursanalyse („Stakeholder“) auf den Dimensionen Einfluss und Betroffenheit
- Rollierende Planung
- GANTT, Metaplan, Mindmap
- Jahresplanung in Excel oder einfach auf Papier
- Projektplanungssoftware (GanttProject, OpenProj, MindView, MS Project)
- FörMig-Toolkit (Zielvereinbarung, Zielentwicklungsbogen und Netzwerkprotokoll)

SWOT-Analyse

SWOT-Analysen sind inzwischen auch im Bildungsbereich verbreitet. Sie beschreiben Stärken, Schwächen, Chancen und Risiken. Die Abkürzung lässt sich aus dem Englischen herleiten (*strengths, weaknesses, opportunities, threats*). Dabei sollen Chancen und Stärken korrespondieren, d. h., aus den Stärken heraus werden Chancen ausgebaut, während man Schwächen minimiert und Risiken vermeidet. Optimal wäre es, Schwächen

in Stärken umzuwandeln. In der Regel verwendet man eine Vierfeldertabelle und füllt diese stichwortartig oder in kurzen Sätzen aus. Als Beispiel kann die folgende

Übersicht einer Kita dienen, die sich mit dem BiSS-Modul „Gezielte alltagsintegrierte sprachliche Bildung“ auseinandersetzt (Abb. 11).

<p>Stärken</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ langjährige Erfahrung in der additiven Sprachförderung und reicher Materialfundus ▪ Erfahrungen mit der Verbundarbeit aufgrund früherer Teilnahme an FörMig ▪ stabiles und kooperatives Team ▪ gute Kooperation mit der benachbarten Grundschule 	<p>Chancen</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Aufbau einer durchgängigen Sprachbildung mit Konzentration auf die mündliche Ausdrucksfähigkeit ▪ Synergie durch Kooperation im Verbund (herkunftssprachliche Kompetenzen, Diagnostik) ▪ Einbeziehung der Eltern durch Einbau einer RUCKSACK-Gruppe
<p>Schwächen</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ geringe Beteiligung der Eltern ▪ bisher wenig eigene Erfahrungen mit sprachdiagnostischen Instrumenten in der täglichen Arbeit ▪ keine Integration der verschiedenen Aktivitäten der Sprachförderung in die alltagsintegrierte sprachliche Bildung 	<p>Risiken</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ ausbleibende Akzeptanz der Eltern ▪ mögliches Ausscheiden der Sprachkoordinatorin ▪ zurückgehende Anmeldezahlen ▪ Schließung einer Gruppe

Abb. 11: Beispiel für eine einfache SWOT-Analyse

Eine fortgeschrittene SWOT-Analyse bezieht die vier Dimensionen stärker aufeinander und arbeitet mit einer Matrix (Abb. 12):

	Stärken	Schwächen
Chancen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ additive Sprachförderung ist in ein Konzept alltagsintegrierter Sprachbildung eingebunden ▪ Materialfundus wird um Elemente zur alltagsintegrierten Sprachbildung angereichert ▪ frühere Teilnahme an FörMig beschleunigt den Aufbau von Kooperationsbeziehungen im Verbund ▪ stabiles und kooperatives Team erreicht Ausdifferenzierung und Aufgabenteilung im Bereich der sprachlichen Bildung ▪ gute Kooperation mit benachbarter Grundschule führt zur Berücksichtigung des Übergangs von der Kita in die Schule 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Verbesserung der bisher mangelnden Einbeziehung der Eltern durch Einbau einer RUCKSACK-Gruppe ▪ Verstärkung des Einsatzes diagnostischer Instrumente über Kooperation im Verbund ▪ Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit durch Heranziehung herkunftssprachlicher Kompetenzen von Kolleginnen aus benachbarten Einrichtungen
Risiken	<ul style="list-style-type: none"> ▪ intensive Arbeit im Verbund lässt keine Zeit für Kooperation mit benachbarter Grundschule ▪ bisher wenig eigene Erfahrungen mit sprachdiagnostischen Instrumenten in der täglichen Arbeit ▪ die Implementierung der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung lässt keinen Raum für die spezifische Förderung von Kindern mit keinen oder geringen Deutschkenntnissen ▪ zurückgehende Anmeldezahlen erzwingen die Schließung einer Gruppe mit entsprechender Personalreduktion 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ausbleibende Akzeptanz der Eltern ▪ mögliches Ausscheiden der Sprachkoordinatorin führt zum Zusammenbruch des Vorhabens und des BiSS-Teams

Abb. 12: Beispiel für eine SWOT-Analyse mit Matrix

SWOT-Analysen sind strategische Planungsinstrumente. Sie dienen als Grundlage für die Definition von Zielen und Steuerungsprozessen und werden für die Evaluation genutzt. Mit ihrer Hilfe kann man prüfen, ob man

erkannte Schwächen abgebaut, Chancen ausgebaut und Risiken reduziert hat. Die SWOT-Analyse kann intern und extern erstellt werden. Im Rahmen von BiSS handelt es sich meist um interne Analysen. Sie sollten allerdings die

Verbundpartner in SWOT-Analysen einzelner Institutionen einbeziehen. Lassen Sie bei Bedarf eine externe Analyse durchführen oder holen Sie zumindest die Meinung der Verbundpartner zu der vorliegenden internen Analyse ein. Legen die einzelnen Einrichtungen ihre SWOT-Analysen zusammen, so lässt sich aus der Zusammenschau der vier Felder eine gemeinsame Analyse für den Verbund erstellen.

Durch Kooperation können Sie Risiken minimieren. Hat etwa die Kita des obigen Beispiels das Pech, dass die erfahrene Sprachkoordinatorin woanders eine Stelle antritt, lässt sich womöglich über den Verbund schnell eine neue Fachkraft finden. Eine andere Kita hat vielleicht schon Erfahrung im Umgang mit alltagsintegrierter Sprachbildung, benötigt aber akut Unterstützung bei der Förderung einiger Kinder, die noch gar kein Deutsch sprechen.

Die interne SWOT-Analyse wird von Ihrem BiSS-Team vorbereitet und moderiert. Es ist für den Erfolg der Implementierung von Sprachfördermaßnahmen von Bedeutung, dass alle beteiligten Kolleginnen und Kollegen die Analyse kennen und zu einem Konsens darüber kommen. Zudem sollten Sie die SWOT-Analyse nicht im „luftleeren Raum“ erstellen, sondern auf ein konkretes Ziel beziehen – so wie im obigen Beispiel den Aufbau eines einrichtungsspezifischen Konzepts zur alltagsintegrierten sprachlichen Bildung. Ordnen Sie die aus der Analyse abgeleiteten Maßnahmen nach Prioritäten. Im obigen Beispiel hat das mögliche Ausscheiden der Sprachkoordinatorin Priorität. Das Team sollte sich darauf vorbereiten, eine Zeitlang ohne Koordinatorin zu arbeiten und die Kompetenzen auf mehrere Schultern zu verteilen (vgl. Pickton & Wright 1998, 101-109).

SMART-Analyse

Durch die SMART-Analyse lassen sich vor allem Ziele für die sprachliche Bildungsarbeit definieren. SMART steht für spezifisch, messbar, akzeptiert, realistisch, terminiert. Das bedeutet, dass Ziele klar und präzise definiert sein müssen

(= „spezifisch“). Messbarkeit ist im Kontext von Bildungsmaßnahmen unterschiedlich zu verstehen. Was gemessen wird, hängt von der konkreten Zielsetzung und Maßnahmenauswahl ab. Es kann sich um die Messung quantitativ zu erfassender Kennzahlen handeln, etwa bei der sprachlichen Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern. Es kann aber auch um die qualitative Auswertung der Wahrnehmung von Entwicklungen und Prozessen gehen. (vgl. Gessler/Uhlig-Schoenian 2013, 44)

Die Akzeptanz ist bei SMART genauso wichtig wie bei der SWOT-Analyse: Nur von allen akzeptierte Ziele lassen sich erreichen. Die Ziele müssen für alle Beteiligten erstrebenswert sein und sie müssen abgestimmt werden. Sie sollten durchaus anspruchsvoll sein, müssen aber allen angemessen und praktikabel erscheinen. Die Zeiträume sollten klar definiert werden. Legen Sie fest, bis wann ein Ziel erreicht sein soll.

Akteurinnen- und Akteursanalyse

Die Akteurinnen und Akteure mit Interesse am Projekt – sogenannte Stakeholder – sollten vor Projektstart erkannt und im weiteren Prozess berücksichtigt werden. Achten Sie dabei auf die Dimensionen Einfluss und Betroffenheit. Stakeholder müssen in einer Betroffenheitsanalyse detailliert beschrieben werden. So lässt sich klären, wer wie stark vom Verlauf und Ergebnis des Projekts betroffen ist. Berücksichtigen Sie auch die Nähe bzw. Distanz der Einzelnen zum Projekt. Generell müssen alle, die vom Projektprozess und -ergebnis stark betroffen sind, im Projektteam vertreten oder berücksichtigt sein.

Im nächsten Schritt führen Sie eine Beteiligungsanalyse durch: Auf diese Weise ermitteln Sie, wer am Projekt notwendigerweise oder auch unter bestimmten Bedingungen beteiligt werden muss. Dazu müssen Sie die Art und Weise der Beteiligung klären. Legen Sie fest, in welcher Rolle oder Funktion die einzelnen Stakeholder am Projekt beteiligt werden und in welchen Phasen des Projekts die Beteiligung sinnvoll ist.

Die Stakeholder werden außerdem unter verschiedenen Perspektiven betrachtet:

- Welche Funktion oder Rolle übernehmen sie im Projekt?
- Wo können sie Einfluss nehmen und Entscheidungen treffen (etwa politisch, administrativ, finanziell)?
- Wie weit reicht ihr Einfluss (innerhalb der Institution, innerhalb des Verbunds, im Bundesland oder darüber hinaus)?
- Wie ist ihre Einstellung zum Projekt (Gegnerin/Gegner, Konkurrentin/Konkurrent, Befürworterin/Befürworter, neutral)?
- Wie sind die Beziehungen der Stakeholder zueinander?

Wenn Sie diese Fragen beantwortet haben, können Sie eine Risikoanalyse vornehmen: Sie erkennen, wer dem Projekt entgegensteht und deswegen überzeugt werden muss, welche Personen ins Gespräch gebracht werden müssen, damit es nicht zu Verwerfungen und Konflikten

kommt. In Bildungskontexten sind beispielsweise die Eltern als wichtige Akteurinnen und Akteure zu berücksichtigen. So gewinnen Sie Wissen über das Kraftfeld (vgl. Abb. 13), in dem Sie agieren und können das Zusammenspiel der Kräfte fördern, das Sie für den Erfolg des Projekts brauchen.

Generell sind auch immer sog. „Bedenkenträgerinnen und Bedenkenträger“ zu berücksichtigen; es ist besser, mit solchen Kolleginnen und Kollegen ein offenes Gespräch zu suchen, damit sie ihre Bedenken zur Sprache bringen können und ernst genommen sehen, damit sie nicht zu als Neutrale getarnten Gegnerinnen und Gegnern mutieren. Es wäre übrigens ein Missverständnis, kritische Perspektiven vorrangig bei den Gegnerinnen und Gegnern zu lokalisieren. In Projekten ist es vollkommen normal, dass es Entwicklungen und Prozesse gibt, die man kritisch reflektieren muss. Gerade auch bei den Befürworterinnen und Befürwortern eines Projekts sollten eine konstruktiv-kritische Sicht auf das Projekt und Veränderungsbereitschaft sichtbar vorhanden sein. Aus Fehlern zu lernen, macht ein lernendes System aus. (vgl. Gessler/Uhlig-Schoenian 2013, 35ff.)

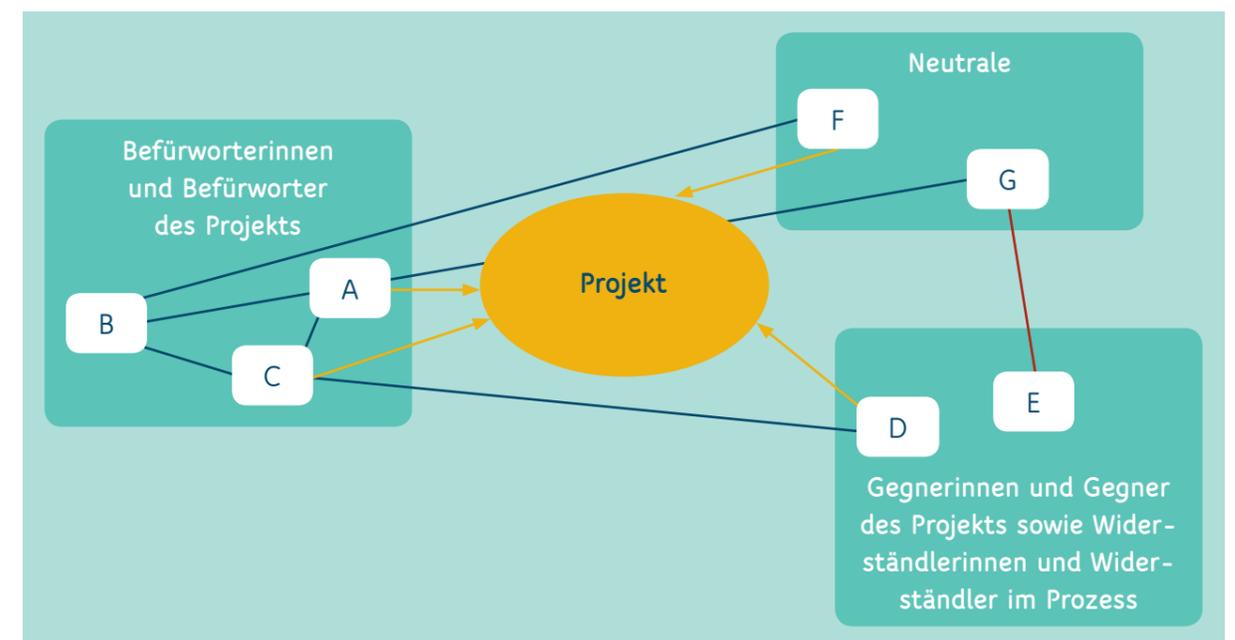


Abb. 13: Stakeholderanalyse – Kraftfeld (die Buchstaben stehen für Personen)

→ Eine knappe Übersicht – auch über weitere Methoden – gibt folgende Homepage:
www.openpm.info/display/openPM/Stakeholderanalyse# [11.10.2017]

Rollierende Planung

Je größer und komplexer ein Projekt ist, desto mehr Planung und Struktur braucht es. Durch rollierende Planung kann man die Komplexität reduzieren. Sie „hält den Planungsaufwand vertretbar und realistisch, ermöglicht situative Planung und situationsbezogene Arbeitsweisen und ermöglicht einen Projektabbruch in einem frühen Stadium des Projekts ohne ‚Gesichtsverlust‘“. Hierbei beziehen wir uns auf einen von Dr. Andreas Sebe-Opfermann 2015 in unserer Arbeitsgruppe gehaltenen Vortrag.

Umfangreiche und komplexe Projekte werden leichter beherrschbar, wenn man Phasen und Teilprojekte definiert. Dazu werden die Aktivitäten nach Teilprojekt differenziert und in zeitliche Phasen eingeteilt. Im Bereich der sprachlichen Bildungsarbeit sind solche Phasen der gewählten Maßnahme inhärent und außerdem in die übliche Zeitstruktur von Schuljahren einzupassen. Jede Phase lässt sich über einen eigenen Ablauf und definierte Ziele beschreiben. Die Ergebnissicherung dieser Phasenziele definiert die Meilensteine des Projekts.

Ebenso kann der Projektplan in einzelne Arbeitspakete als kleinste Einheiten gegliedert werden. Nach Sebe-Opfermann gilt als Faustregel, dass jedes Teilprojekt in maximal sieben Arbeitspakete unterteilt werden sollte, um den Überblick zu behalten und die Projektbestandteile zusammenzuhalten. Für die Teilprojekte empfiehlt er die Erstellung eigener Projekt- und Arbeitspläne. In der Praxis der sprachlichen Bildungsarbeit wird eine derartige Feingliederung eher die Ausnahme bleiben.

Jahresplanung in Excel oder einfach auf Papier

Die einfachste Variante einer Projektplanung ist es, einen Zeitstrahl auf Papier zu ziehen und dann die Phasen und Meilensteine einzutragen – ähnlich wie es im Abschnitt zur Motivation dargestellt wurde. Diesen Plan kann man in definierten Zeitintervallen – etwa monatlich oder jedes Vierteljahr – hervorheben und die Veränderungen und Abweichungen notieren sowie über Um- und Nachsteu-

erung entscheiden. Je komplexer ein Projekt ist, desto enger sollten die Prüfungsintervalle sein, damit man den Überblick behält.

GANTT, Metaplan, Mindmap

Aufwändiger sind GANTT-Charts, benannt nach ihrem Erfinder Henry L. Gantt. Es handelt sich um quer liegende Balkendiagramme, die die unterschiedlichen Teilprozesse zeitlich abbilden und auf diese Weise einen Überblick über die zeitlichen Dimensionen eines Projekts geben. So lässt sich – gerade in einem größeren, in Teilprojekte aufgeteilten Prozess – frühzeitig erkennen, welche Planungen zeitlich riskant oder zu großzügig sind. Zeitstress ist ein häufiges Risiko in Projekten! In einen solchen Plan lassen sich auch die zeitlichen Rahmenbedingungen einer Schule oder Kita eintragen, um zu vermeiden, dass Prozesse kollidieren oder mehrere Meilensteine zeitgleich zu erledigen sind.

→ Die passende Software kann im Internet frei heruntergeladen werden:
www.ganttproject.biz/ [11.10.2017]
www.chip.de/downloads/GanttProject_20327781.html [11.10.2017]

Ganz einfach kann man Prozesse erst einmal mit Metaplan-Kärtchen an einer Pinnwand modellieren. Bei längeren Prozessen lässt sich die Planung auf einer Papierrolle auf zusammengestellten Tischen darstellen.

Projektplanungssoftware

Alternativ zur Planung von Hand können Sie Projektplanungssoftware nutzen. Entscheiden Sie, ob es sich lohnt, eines der zum Teil kostenpflichtigen Programme zu kaufen und sich in das System einzuarbeiten. Programmvarianten sind:

- GanttProject (Beschreibung s. o.)
- Auf Basis der Gantt-Charts arbeitet die kostenlose Projektplanungssoftware Agantty: www.agantty.com [11.10.2017]

- OpenProj ist ein Open-Source-Programm und auch für komplexe Projekte geeignet: <http://sourceforge.net/projects/openproj/> [30.08.2017]
- MS Project ist ein Microsoftprodukt (Office), für komplexe Projekte geeignet und mit der Bereitschaft zur Einarbeitung verbunden; es benötigt eine kostenpflichtige Lizenz: www.microsoft.com/project/en-us/projectmanagement.aspx [11.10.2017]
- Für GANTT-Darstellungen und Mindmaps eignet sich das kostenpflichtige Programm MindView BE von Matchware: www.matchware.com/ge/products/mindview/default.htm [11.10.2017]

FörMig-Toolkit

Das FörMig-Toolkit zur Projektplanung und -durchführung nennt Schritte für die Zielvereinbarung, die in Tabellenform festgehalten werden können:

- Indikatoren: Woran merken wir, dass eine Veränderung eingetreten ist?
- Maßnahmen zur Zielerreichung: Wie, womit und wodurch wollen wir dieses Ziel erreichen?
- Zeit: In welchem Zeitraum wollen wir das Ziel erreichen? Wann bzw. bis wann werden die einzelnen Maßnahmen umgesetzt?
- Was ist als Erstes zu tun? Bis wann?
- Was ist noch zu klären?
- Wer erledigt was?

Wenn Sie sich fragen, welche konkreten sprachlichen Kompetenzen gefördert und somit in die Zielvereinbarung aufgenommen werden sollen, können Sie sich am FörMig-Toolkit „Sprachgitter“ von Hans H. Reich orientieren.

Der Zielentwicklungsbogen und das Netzwerkprotokoll kommen regelmäßig und gemeinsam zum Einsatz. Ersterer überprüft Entwicklungen im Projekt und setzt ggf. neue Ziele, Letzteres dokumentiert und reflektiert die Kooperation mit anderen Einrichtungen.

→ Das FörMig-Toolkit steht als PDF online zur Verfügung: www.foermig.uni-hamburg.de/pdf-dokumente/foermig-toolkit-komplett-netzversion.pdf [30.08.2017]

→ Ein letzter Hinweis: Der Learning Organization Survey (LOS) von Lars Satow ist im Internet für den nicht kommerziellen Gebrauch frei zugänglich (Creative-Commons-Lizenz). Damit können Sie einen ersten Eindruck gewinnen, wie lernbereit Ihre Institution ist. Das ist in ein paar Minuten geschehen. Sie sollten allerdings berücksichtigen, dass das Tool für Unternehmen entwickelt wurde, nicht für Bildungsinstitutionen, und dementsprechend einige Begriffe ‚übersetzen‘ – wie gesagt, ein erster Blick: www.learningorganization.de/survey

3. Transfer



Transfer ist eigentlich immer das Ziel erfolgreicher durchgeführter Projekte. Es geht nicht darum, die Bildungsarbeit in Kita und Schule in einen permanenten „Projektismus“ zu überführen. Vielmehr können Sie im Rahmen von Projekten neue Wege ausprobieren und diese dann in die Normalität der eigenen Institution

integrieren und zum regulären Angebot Ihrer Schule oder Kita machen. BiSS bietet die Möglichkeit, neue Maßnahmen, Methoden und Instrumente der sprachlichen Bildungsarbeit zu erproben. Wie und auf welchen Entscheidungsgrundlagen sollten diese zu regulären Angeboten gemacht werden?

BiSS-Transfer: Leseförderung als Teil der Schulentwicklung in Berliner Schulen

Das Zentrum für Sprachbildung Berlin (ZeS) bietet Grundschulen und weiterführenden Schulen eine zweijährige Begleitung bei der Schul- und Unterrichtsentwicklung im Bereich „Leseförderung in allen Fächern“ an. Ziel ist die Erprobung lesefördernder Maßnahmen sowie deren Verankerung im schulinternen Curriculum.

Grundlage des Programms sind die positiven Ergebnisse der Mitarbeit im Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Bildung durch Sprache und Schrift“ (BiSS). Im Rahmen der Teilnahme am BiSS-Programm haben Schulen gemeinsam in einem Verbund das

Thema Lesen in den Fokus ihrer schulischen Entwicklungsarbeit gestellt. Inhalt der zweijährigen Arbeit des BiSS-Verbunds war die Durchführung eines wissenschaftlich fundierten Leseflüssigkeitstrainings in sieben Berliner Grundschulen. Dieses Training beruht auf Forschungsergebnissen, die belegen, dass die Leseflüssigkeit stark mit dem Leseverständnis korreliert, also für das Verstehen eines Textes von zentraler Bedeutung ist.

Im Zuge der Verbundarbeit wurde zunächst die Lesekompetenz der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler ermittelt, um darauf aufbauend das Leseflüssigkeitstraining und geeignete Lesestrategien zu vermitteln. Neben einer starken Erhöhung der Lesemotivation aufseiten der Schülerinnen und Schüler

konnte eine sichtbare Steigerung der Leseleistung nachgewiesen werden.

Die Inhalte und Fortbildungsstrukturen, die sich als erfolgreich erwiesen haben, wurden nun weiteren Berliner Schulen des Primar- und Sekundarbereichs für eine zweijährige Verbundarbeit ab dem Schuljahr 2017/18 angeboten. Interessierte Schulen konnten sich für die Teilnahme am Programm bewerben, indem sie eine Zwei-Drittel-Zustimmung des Kollegiums nachweisen konnten. Außerdem wurden Angaben zu bisher erfolgten Maßnahmen in der Lese- bzw. Sprachförderung und Sprachbildung sowie die Zielvorstellungen der jeweiligen Schule abgefragt.

Insgesamt wurden aus den Bewerbungen zwölf Grundschulen und fünf weiterführende Schulen ausgewählt. Diese Schulen erhalten für die Koordination drei Anrechnungsstunden und werden während ihrer Entwicklungsarbeit kontinuierlich begleitet und qualifiziert. In der Regel gibt es pro Halbjahr zwei Verbundtreffen und mehrere Fortbildungen, hinzu

kommen Beratungen je nach Bedarf der Schule. Die Maßnahmen werden dem gesamten Kollegium an Studientagen bekannt gemacht und in der gesamten Schule abgestimmt, damit eine Implementierung in allen Jahrgängen gewährleistet ist.

Die Erfahrungen aus dem BiSS-Programm zeigen, dass es sinnvoll ist, eine Lehrkraft bzw. zwei Lehrkräfte der jeweiligen Schule mit der Koordination der Arbeit zu betrauen und die Mitarbeit am Programm in enger Abstimmung mit der Schulleitung zu organisieren. Diese Aspekte wurden von den bisherigen BiSS-Schulen als Gelingensbedingung benannt. Die positiven Erfahrungen der bisherigen BiSS-Schulen zeigen, dass dieses Programm gut strukturiert und aufeinander aufbauend erfreuliche Veränderungen in den Leseleistungen der Schülerinnen und Schüler bewirkt.

3.1 Transfer in BiSS

Unter *Transfer* wird in der Bildungsforschung „die Verbreitung wissenschaftlich fundierter Innovationen im Bildungssystem“ verstanden (Gräsel 2010, 7). Hier kommt nicht nur die quantitative, sondern auch die qualitative Dimension von Transfer zum Ausdruck. Bezogen auf BiSS bedeutet das: Konzepte und Maßnahmen der sprachlichen Bildung, die im Rahmen von BiSS entwickelt bzw. weiterentwickelt wurden, sollen auf weitere Einrichtungen oder Verbünde übertragen werden. Vorausgesetzt natürlich, sie haben sich in wissenschaftlichen Evaluationen als besonders effektiv erwiesen und/oder in der Praxis bewährt. Der Transfer von erfolgreichen Maßnahmen in die Fläche stellt ein langfristiges Ziel von BiSS dar.

Dabei werden in BiSS drei Ebenen unterschieden, denn der Transferbegriff umfasst verschiedene Reichweiten und Ebenen. Damit verbunden sind bestimmte Arbeitsschritte, die zu unterschiedlichen Zeitpunkten von Verbänden oder Ländern in Angriff genommen werden können:

1. Verbundspezifische bzw. verbundinterne Transferprozesse bezeichnen eher eng begrenzte Prozesse. Damit gemeint ist die **Multiplikation** von bewährten, im besten Fall schon positiv evaluierten Vorgehensweisen und Konzeptbausteinen in die Einrichtungen eines BiSS-Verbunds, inklusive Erkenntnissen aus BiSS-Fortbildungsveranstaltungen.

2. Regionale Transferprozesse werden von Ländern oder Verbänden initiiert. Es handelt sich dabei um lokale und regionale Verbreitung als **Austausch** von bewährten, im besten Fall schon positiv evaluierten Konzepten oder Konzeptbausteinen in nicht an BiSS beteiligten Einrichtungen.

3. **Transfer** bezeichnet die Verbreitung von wissenschaftlich positiv evaluierten Förderkonzepten im gesamten Bundesland und ggf. darüber hinaus in andere Bundesländer.

Im Folgenden zeigen wir verschiedene Einflussfaktoren auf, die bei der Transferplanung im Bildungsbereich besonders zu berücksichtigen sind. Es gilt dabei, allgemeine Prinzipien beim Transfer von Maßnahmen und Konzepten sprachlicher Bildung zu identifizieren. Das bedeutet: Im Fokus dieser Handreichung stehen nicht Inhalte, die transferiert werden sollen, sondern Aspekte der Planung und die Gestaltung von Transferprozessen, die Sie dann auf Ihre konkreten Inhalte ausrichten.

Der Transfererfolg kann dabei entlang folgender Parameter bestimmt werden:

- **Tiefe:** Betrifft der Transfer nur oberflächliche Veränderungen oder geht er in die Tiefe und wird konstruktiv umgesetzt?
- **Identifikation:** In welchem Ausmaß engagieren sich die Beteiligten im Prozess und fühlen sich als Teil einer Veränderung?
- **Nachhaltigkeit:** Wird eine dauerhafte oder eine kurzfristige Veränderung angestrebt? Welche Rahmenbedingungen müssen geschaffen werden, um nachhaltige Veränderungen zu bewirken (vgl. Coburn 2003; zit. n. Gräsel 2010, 10)?

An der BiSS-Initiative sind viele verschiedene Akteurinnen und Akteure beteiligt, die unterschiedliche Verantwortlichkeiten und Perspektiven in Bezug auf den Transfer haben. Es ist wichtig, dass Sie sich diese unterschied-

lichen Perspektiven vor Ort bewusst machen und sie bei der Planung berücksichtigen. Daher gehen wir auf einzelne zentrale Ebenen ausführlicher ein. Abschließend stellen wir Ihnen einige Planungsinstrumente vor, mit denen Sie den Transfer von Konzepten und Maßnahmen im Bereich sprachlicher Bildung auf der jeweiligen Ebene planen können.

3.2 Transfervoraussetzungen

Transfer kann man als Frage der Passung verstehen: Wie passen die zu transferierenden Ziele und Maßnahmen zu den Zielen und Rahmenbedingungen der jeweiligen

Einrichtungen und Akteurinnen und Akteure bzw. Teams? Einen Überblick über die Transfervoraussetzungen gibt Abb. 14:

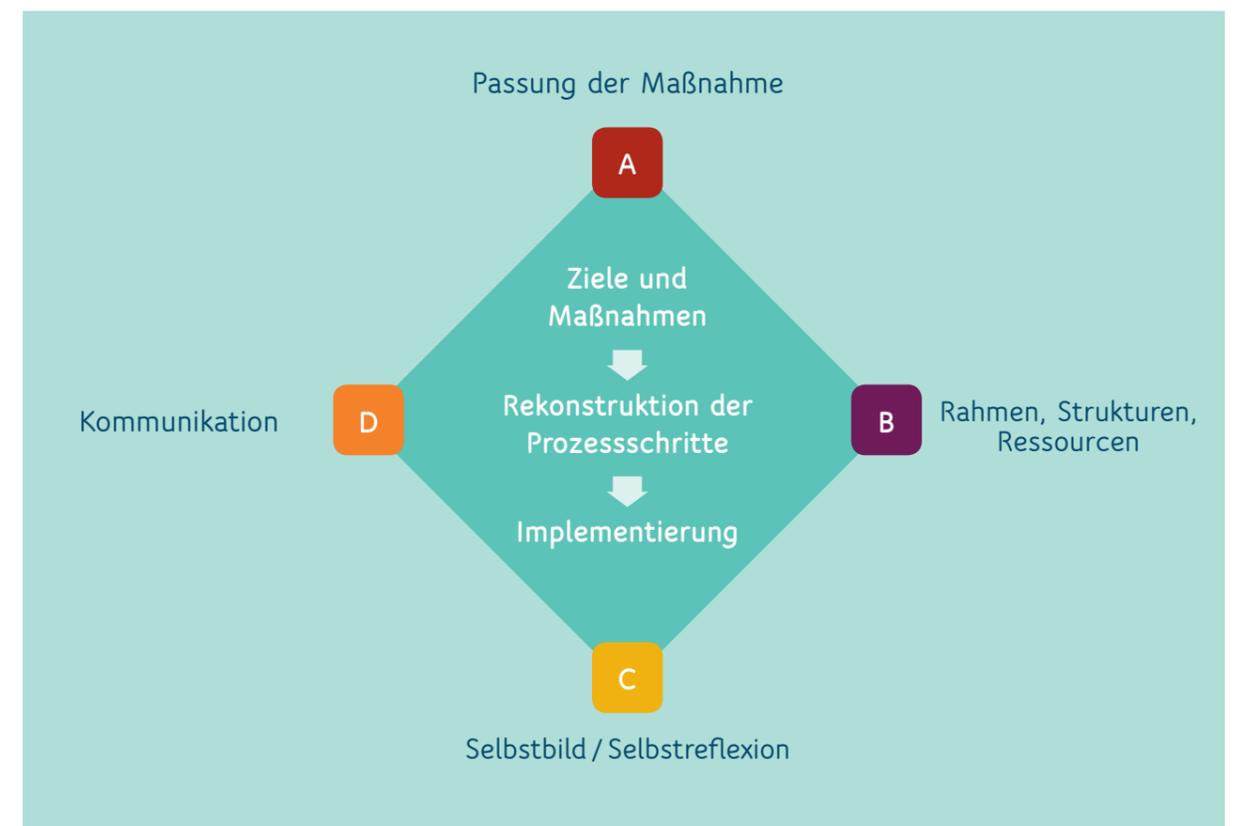


Abb. 14: Transfervoraussetzungen

Die Frage der Passung der Ziele und Maßnahmen kann durch folgende Aspekte näher bestimmt werden:

- **Passung der Maßnahme und der eigenen Einstellung:** Wo werden Ziele und Maßnahmen definiert und durch wen? Wo sind eigene Entwicklungsschritte? Was benötigen Lehrpersonen bzw. pädagogische Fachpersonen oder Einrichtungen? Welche Erwartungen haben die Akteurinnen und Akteure?

- **Rahmen, Strukturen, Ressourcen:** Welche Ressourcen sind für einen erfolgreichen Transfer erforderlich? Welche Strukturen haben wir bereits und welche benötigen wir noch?
- **Selbstbild/Selbstreflexion:** Inwieweit ist Ihre Schule/ Kita oder Ihr Verbund als „System“ in der Lage, ein Ziel und zugehörige Maßnahmen zu definieren?
- **Kommunikation:** Wie kann gegenseitiges Vertrauen aufgebaut und stabil gehalten werden?

Wissenschaftliches Stichwort zum Transfer

In der Fachliteratur werden verschiedene Einflussfaktoren auf den Transfer im Bildungsbereich unterschieden (vgl. Gräsel 2010, 10–12):

Erstens geht es um die Merkmale der Innovation selbst: Es wird ein wahrnehmbarer Vorteil gegenüber der bestehenden Praxis gesehen: Die Innovation passt zu bestehenden Werten, Überzeugungen und subjektiven Theorien der Beteiligten, ist nicht zu komplex und bietet sowohl die Möglichkeit einer reversiblen, schritt- bzw. teilweisen Einführung als auch möglichst schnell sichtbare positive Ergebnisse.

Zweitens geht es um Merkmale der Akteurinnen und Akteure: ihre Motivation, ihre Wahrnehmung der

Bedeutsamkeit der Maßnahme, die Möglichkeit, sich selbst als kompetent sowie eine gewisse Autonomie und Möglichkeiten der Mitbestimmung zu erleben.

Drittens sind die Merkmale der am Verbund beteiligten einzelnen Einrichtungen zu berücksichtigen, insbesondere die Unterstützung durch die Einrichtungsleitung bzw. deren Leitungsteams und die Kultur der Kooperation im Kollegium.

Viertens sind Merkmale des Umfelds und der Transferunterstützung von Bedeutung für den Erfolg, insbesondere die Stabilität des Umfelds und das Vorhandensein von Netzwerken sowie ein passendes Angebot an Fortbildungen.

3.3 Ebenen des Transfers

Transfer gelingt nur, wenn alle beteiligten Ebenen einbezogen sind: die Schulaufsicht bzw. der Träger, der Verbund, die einzelne Einrichtung und die für die Fortbildungen zuständigen Institutionen.

3.4 Kriterien und Voraussetzungen für gelingende Transferprozesse

Auf allen genannten Ebenen sind folgende Kriterien zu beachten:

- Rahmenbedingungen
- Ressourcen
- Kommunikation

Rahmenbedingungen: Damit die Transferprozesse gelingen, muss die verantwortliche Leitungsebene bereit sein, Strukturen zu verändern. Das müssen Sie an alle Ebenen kommunizieren, auf denen Fortbildungen entwickelt, gestaltet und koordiniert werden. Einrichtungen, die an gleichen Themen arbeiten wollen, müssen sich

zusammenfinden. Es braucht also ein Unterstützungssystem zur Begleitung der Verbundarbeit. Wichtige Aspekte dabei sind:

- regelmäßige Treffen auf Einrichtungs- und auf Verbundebene (Kordinatorinnen und Koordinatoren, Lehrkräfte, Kooperationspartnerinnen und -partner) zum Austausch über Maßnahmen, Weiterentwicklungen, Gestaltung von Transferprozessen etc.
- Einbindung der Einrichtungsleitungen in die Arbeit des Verbunds, um die Arbeit der Multiplikatorinnen und Multiplikatoren zu unterstützen
- Festlegung der Zusammenarbeit mit den verschiedenen Kooperationspartnerinnen und -partnern
- Klausurtagungen und Fortbildungen für die Multiplikatorinnen und Multiplikatoren der Einrichtungen

Ressourcen: Sie und Ihre Einrichtungen im Verbund brauchen Zeit, um sich der Verbundarbeit widmen zu können. Wenn man dem Berliner Modell folgt, in dem die Einrichtungen BiSS-Teams bilden und durch externe Beraterinnen und Berater eng begleitet werden, ist eine entsprechende Anzahl qualifizierter Schul- bzw. Kitabegleiterinnen und -begleiter notwendig. Für deren Qualifizierung sind Ressourcen erforderlich, ebenso wie für die Qualifizierung der Verbundmitglieder.

Kommunikation: Sämtliche Ebenen der Fortbildungsverwaltung und -koordination, Schul- bzw. Kitabegleiterinnen und -begleiter und alle Einrichtungen werden eingebunden und treten miteinander in Austausch. Die Rollen der Akteurinnen und Akteure sind geklärt, damit Transparenz über die Arbeit im Verbund herrscht. Transferprozesse sind z. B. über offene Hospitationen zwischen den Einrichtungen mit anschließenden Gesprächen möglich. Alternativ können Multiplikatorinnen und Multiplikatoren die Maßnahme vor Ort begleiten.

4. Schluss



Nachhaltigkeit von Maßnahmen im Bildungsbereich lässt sich am besten erreichen, wenn die Möglichkeiten des Transfers von Anfang an berücksichtigt und geplant werden. Dabei sollte man den Fokus nicht nur auf die Merkmale der Maßnahme selbst richten. Auch das Umfeld spielt eine entscheidende Rolle, etwa die Rahmenbedingungen, die benötigten Ressourcen, vorhandene oder neu zu schaffende Kommunikationsstrukturen.

Zwei Aspekte sollte man von Anfang an berücksichtigen, denn sie sind entscheidend für den Erfolg des Projekts. Erstens: Alle Beteiligten sind frühzeitig und umfassend einzubeziehen. Und zweitens: Man braucht eine Projektsteuerung, die keine Zusatzaufgaben verteilt, sondern den Beteiligten Raum verschafft, damit sie Neues ausprobieren können. Es muss erlaubt sein, bei der Implementierung von Maßnahmen auch einmal Umwege zu gehen oder Fehler zu machen, denn in der Projektarbeit sind Korrekturen immer möglich. Erfolg versprechende Maßnahmen können noch so klar wissenschaftlich evaluiert sein – Erfolg haben sie nur, wenn sie auf die konkrete Situation vor Ort zugeschnitten sind.

Ist der Prozess hinreichend begleitet, reflektiert und im Hinblick auf seine Erfolgsbedingungen bereinigt, findet der Transfer statt: Die neuen Maßnahmen werden in die bestehenden Strukturen eingepasst. In BiSS wurde beschlossen, für dieses Thema eine eigene Arbeitsstruktur einzurichten; in dieser soll beraten werden, wie die Bedingungen eines erfolgreichen Transfers in föderalen Kontexten geschaffen und konzeptionell gebündelt werden können. Deren Ergebnisse werden dann hier anzuschließen sein.

5. Literatur

Benke, Gertraud 2010: Reflexion und Vernetzung als Gestaltungselement der Lehrerfortbildung. Das Projekt IMST. In: Müller, F. H./Eichenberger, A./Lüders, M./Mayr, J. (Hrsg.): *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung*. Münster: Waxmann. 145-159.

Bonsen, Martin/Berkemeyer, Nils 2014: Lehrerinnen und Lehrer in Schulentwicklungsprozessen. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. überarb. Aufl.). Münster: Waxmann. 920-936.

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung/MaResCom GmbH 2007-2011: *Schule mit peb. Lehrerkooperation*. URL: www.schule-mit-peb.de/lehrerkooperation [11.10.2017].

Fausser, Peter/Heller, Friederike/Rißmann, Jens/Schnurre, Stephan/Schwarzer, Myriam/Thiele, Otto/Waldenburger, Ute/Weyrauch, Axel 2010: „Verstehen zweiter Ordnung“ als Professionalisierungsansatz. Das Entwicklungsprogramm für Unterricht und Lernqualität – ein Arbeitsbericht. In: Müller, F.H./Eichenberger, A./Lüders, M./Mayr, J. (Hrsg.): *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung*, Münster: Waxmann. 125-143.

Fussangel, Kathrin/Gräsel, Cornelia 2014: Forschung zur Kooperation im Lehrerberuf. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. überarb. Aufl.). Münster: Waxmann. 846-864.

Gessler, Michael/Uhlig-Schoenian, Jürgen 2013: Projektdefinition. In: GPM Deutsche Gesellschaft für Projektmanagement e.V. (Hrsg.): *Handbuch Projektmanagement für Schulen. Innovations- und Organisationsprojekte professionell gestalten*. Köln: Carl Link. 35-53.

Gessler, Michael/Uhlig-Schoenian, Jürgen 2013: Projektplanung. In: GPM Deutsche Gesellschaft für Projektmanagement e.V. (Hrsg.): *Handbuch Projektmanagement für Schulen. Innovations- und Organisationsprojekte professionell gestalten*. Köln: Carl Link. 55-78.

Gräsel, Cornelia 2010: Stichwort: Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 13 (1), 7-20.

Gräsel, Cornelia/Fussangel, Kathrin/Pröbstel, Christian 2006: Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik* 52 (2), 205-219.

Kao, Chia-Pin/Wu, Ying-Tien/Tsai, Chin-Chung 2011: Elementary school teachers' motivation toward web-based professional development, and the relationship with Internet self-efficacy and belief about web-based learning. *Teaching and Teacher Education* 27 (2), 406-415.

Lipowsky, Frank 2014: Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und weiterbildung. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. überarb. Aufl.). Münster: Waxmann. 511-514.

Little, Judith W. 1982: Norms of collegiality and experimentation. Workplace conditions of school success. *American Educational Research Journal* 19 (3), 325-340.

Little, Judith W. 1990: Teachers as colleagues. In: Lieberman, A. (Hrsg.): *Schools as collaborative cultures: Creating the future now*. New York: Falmer Press, 165-193.

Pfetzting, Karl/Rohde, Adolf 2011: *Ganzheitliches Projektmanagement*. Gießen: Verlag Dr. Götz Schmidt.

Philipp, Elmar 2013: Change Management kompakt: Erfolgsfaktoren in Veränderungsprozessen und wie Schulleitungen sie nutzen können. In: Buhren, C.G./Rolff, H.-G./Neumann, S. (Hrsg.): Das Handwerkzeug für die Schulleitung. Management – Moderation – Methoden. Weinheim u.a.: Beltz. 91-96.

Pickton, David W./Wright, Sheila 1998: What's swot in strategic analysis? *Strategic Change* 7, 101-109.

Rolff, Hans Günther 2007: Studien zu Theorie der Schulentwicklung. Weinheim: Beltz.

Rosenholtz, Susan J. 1991: Teachers' Workplace. The Social Organization of Schools (Research on Teaching Monograph Series). Longman Group United Kingdom.

Ryschka, Jurij 2007: Veränderungen in der Firma – und was wird aus mir? Ein Arbeitsbuch zum Selbstcoaching. Weinheim: Wiley.

Scholing, Heiner 2013: Arbeit in Netzwerken als Führungsaufgabe. In: Buhren, C.G./Rolff, H.-G./Neumann, S. (Hrsg.): Das Handwerkzeug für die Schulleitung. Management – Moderation – Methoden. Weinheim u.a.: Beltz. 131-138.

Schön, Donald 1984: The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action. Basic Books.

Senge, Peter M. 2011: Die fünfte Disziplin: Kunst und Praxis der lernenden Organisation. Stuttgart: Schaffer-Poeschel.

Steinert, Brigitte/Klieme, Eckhard/Maag Merki, Katharina/Döbrich, Peter 2006: Lehrerkooperation in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. *Zeitschrift für Pädagogik* 52 (2), 185-204.

Tietze, Wolfgang/Schuster, Käthe-Maria/Grenner, Katja/Roßbach, Hans-Günther 2005: Kindergarten-Skala (KES-R). Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Kindergärten (3. überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Weick, Karl E. 1985: Der Prozess des Organisierens. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Weick, Karl E. 1993: The collapse of sensemaking in organizations: The Mann Gulch disaster. *Administrative Science Quarterly* 38 (4), 628-652.

Zhang, Li-fang/Sternberg, Robert J. 2006: The Nature Of Intellectual Styles. London u.a.: Lawrence Erlbaum Associates.

Anhang 1: Rollenerklärung

Definitionen

„Der Ausdruck *Rolle* umfasst sämtliche Erwartungen, die von unterschiedlichen Personen und Personengruppen an eine Position herangetragen werden – unabhängig davon, wer diese Position bekleidet.“ (vgl. Ryschka, 2007).

Identifizieren Sie zunächst die Akteurinnen und Akteure, die Sie für das Projekt brauchen und legen Sie fest, welche Rollen sie jeweils ausfüllen. Klären Sie die Rollen zusammen mit den Mitgliedern der zu bildenden Arbeitsgruppe und informieren Sie das Kollegium darüber, wer welche Rolle übernimmt. Im zweiten Schritt geht es um die Klärung der Erwartungen an die Rollen, ihre Verantwortung und auch deren Grenzen.

Schritte der Rollenklärung innerhalb der Arbeitsgruppe:

Wer wird beteiligt: welche Personen mit welchen Funktionen?	
Soll es eine Differenzie- rung von Aufgaben und Zuständigkeiten geben? Wenn ja, welche? Und zu welchem Zeitpunkt?	
Wer trägt wofür die Verantwortung?	
Wie groß soll die Arbeitsgruppe/ das BiSS-Team werden?	

Anhang 1: Rollenerklärung

In welcher Weise ist die Schulleitung beteiligt (leitend, beratend, als direktes Mitglied ...)?	
Sind weitere schulinterne Akteurinnen und Akteure zu beteiligen und welche Rolle übernehmen sie?	
Welche Rolle nimmt das Kollegium ein? Wann ist es zu beteiligen?	
Sind schulexterne Akteurinnen und Akteure zu beteiligen und welche Rolle übernehmen sie (z. B. Beratung, wissen- schaftliche Begleitung, kritisch-konstruktives Feedback)?	
...	

Literatur

Ryschka, J. (2007). *Veränderungen in der Firma – und was wird aus mir? Ein Arbeitsbuch zum Selbstcoaching*. Weinheim: Wiley.

Anhang 2: Fachlicher Kompetenzcheck nach dem IALT-Curriculum

Hinweise zum Ausfüllen: Bitte tragen Sie Ihre Einschätzung in Stichworten ein und fassen Sie sie als Ziffer zusammen!

0 nicht vorhanden

1 schon mal gehört, aber nicht verfügbar

2 ansatzweise verfügbar

3 gut verfügbar

		eigene Einschätzung	Zusammenfassung Bewertung 0-3
	MODUL I: Sprache, Zweitspracherwerb und Sprachaneignung in Kontexten institutioneller Bildung		
MODUL I: Haltungen und Einstellungen	Sprechen als soziale Handlung auffassen, die systematisch Bedeutungen erzeugt		
	sensibel sein für die sprachliche Verarbeitung von (Unterrichts-)Gegenständen		
	offen sein für kreative Lösungen durch die Schülerinnen und Schüler		
	bereit sein, herkunftssprachliche Kompetenzen als Ressourcen im Prozess des Aufbaus der Bildungssprache anzuerkennen und so weit möglich einzubeziehen		
	sensibel sein für Schwierigkeiten von Schülerinnen und Schülern und Bereitschaft zur Unterstützung (sprachlich und fachlich)		

Anhang 2: Fachlicher Kompetenzcheck nach dem IALT-Curriculum

MODUL I: Wissen und Kenntnisse	theoretische Kenntnisse, systematisches Wissen zur Analyse von sprachlichen Handlungen		
	Mehrsprachigkeit und die gesellschaftliche Sprachpolitik		
	linguistische Basisbegriffe zur Beschreibung sprachlicher Handlungen und ihrer Strukturen		
	Gesetzmäßigkeiten, reguläre und irreguläre Verläufe im Erst- und Zweitspracherwerb		
	typische Übergangsphänomene („Zone der nächsten Entwicklung“), Interferenzen und Transferphänomene		
	Mündlichkeit und Schriftlichkeit/Bildungssprache und kommunikative Alltagssprache/Fachsprache		
	spezifische Elemente und Strukturen der fachsprachlichen Register von Unterrichtsfächern		
	Bedeutung des Kontexts und Bedeutung der Multimodalität für das sprachliche Handeln im Unterricht		

Anhang 2: Fachlicher Kompetenzcheck nach dem IALT-Curriculum

	Artikulationsformen (genres) des Unterrichts: insbes. beschreiben, klassifizieren, entscheiden, beurteilen, Prinzipien verwenden (z. B. Kausalität)		
--	---	--	--

MODUL I: Fähigkeiten	sprachliche Handlungen systematisch beobachten		
	sprachliche Handlungen gezielt analysieren (Register, Gegenstände, Interaktionsverhältnisse, Kontext)		
	den Einsatz des jeweiligen Registers auf Effektivität prüfen (Konsistenz der Bedeutung)		
	fachsprachliche Redemittel bei anderen und bei sich beobachten und ihre nach Kontext unterschiedliche Wirkung einschätzen		
	in der Planung (fach-) sprachliche Aktivitäten im Unterricht berücksichtigen		

Anhang 2: Fachlicher Kompetenzcheck nach dem IALT-Curriculum

	MODUL II: Didaktik und Methodik des inklusiven bildungssprachlichen Lernens und Lehrens		
MODUL II: Haltungen und Einstellungen	sprachliches und fachliches Lernen als einen gemeinsamen Prozess auffassen		
	Bereitschaft, mit den Kolleginnen und Kollegen anderer Fächer Absprachen zu treffen		
	offen sein für sprachliche Ressourcen der Schülerinnen und Schüler (Herkunftssprachen, Alltagssprachliche Register)		
	neben fachlicher Aufgabenlösung auch auf effektive und gelungene sprachliche Formulierungen abzielen		
	eigenen Unterricht als Beitrag zur sprachlichen Bereicherung der Schülerinnen und Schüler betrachten (<i>enrichment</i>)		

Anhang 2: Fachlicher Kompetenzcheck nach dem IALT-Curriculum

MODUL II: Wissen und Kenntnisse	erfolgreiche und effektive Methoden und didaktische Arrangements in den Bereichen Textproduktion, Lesen, Reflexion über Sprache		
	Differenzierung der Anwendung der Methoden (Einzelförderung, Gruppe, Unterrichtsgespräch)		
	Bedingungen für ‚guten‘ Unterricht in sprachlich und kulturell heterogenen Klassen, Bedeutung des Alters und des sprachlichen Entwicklungsstands als Kriterien für Auswahl und Einsatz von Methoden		
	Formulieren und Entwickeln angemessener Aufgaben und Übungen		

Anhang 2: Fachlicher Kompetenzcheck nach dem IALT-Curriculum

MODUL II: Fähigkeiten	Methoden im Rahmen eines Gesamtarrangements des Unterrichts systematisch anordnen und einsetzen		
	fachliche und sprachliche Ziele und Kompetenzen verschränken		
	Methoden vor dem Hintergrund der Lernvoraussetzungen und -bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern auswählen und aufbereiten		
	geschickter Umgang mit der Zeit (individuelle Lernzeit)		
	sprachliche Äußerungen von einer kommunikativen auf eine fachsprachliche Ebene führen		
	von einer impliziten auf eine explizite Ebene der Behandlung sprachlicher Formulierungen wechseln		
	selbst sprachlich modellieren		
	Einbeziehung multimodaler Möglichkeiten, z. B. grafische Hilfsmittel (graphic organizers)		

Anhang 2: Fachlicher Kompetenzcheck nach dem IALT-Curriculum

	MODUL III: Bildungssprache und Schulorganisation		
MODUL III: Einstellungen	Arbeit in Netzwerken		
	Planung in heterogenen Bildungskontexten		
	Sprachdiagnostik in Kontexten sprachlich- kultureller Diversität		
	Beratung in mehrsprachigen und multikulturellen Umgebungen		
	kulturelle Empathie und Offenheit		
	sprachliche Bildung als Entwicklung von Schülerinnen- und Schülerkompetenzen und demokratischer Partizipation		

Anhang 2: Fachlicher Kompetenzcheck nach dem IALT-Curriculum

MODUL III: Wissen	Bedingungen, Methoden, Strategien der Kooperation in den Bereichen Sprachenplanung, (Schul-)Sprachenpolitik, Elternpartizipation und Weiterbildung		
	Wissen über sprachdiagnostische Methoden und Instrumente		

MODUL III: Fähigkeiten	Schulsprachenplan		
	Zusammenarbeit von Sprach- und Fachlehrkräften organi- sieren		
	interkulturelle Kommunikation		
	Sprachdiagnostik durchführen		

Anhang 3: Checkfragebogen Leseschule NRW

Dieser Fragebogen ist freundlicherweise von der Leseschule NRW zur Verfügung gestellt worden.



Leseförderung an Ihrer Schule – ein Fragebogen

A Allgemeine Fragen zur Schule

1. Name Ihrer Schule

2. Schulform Ihrer Schule

3. Wie viele Schülerinnen und Schüler besuchen aktuell Ihre Schule?

4. Wie viele Kolleginnen und Kollegen unterrichten an Ihrer Schule? Wie viele dieser Kolleginnen und Kollegen unterrichten das Fach Deutsch?

5. Gibt es an Ihrer Schule weitere Kolleginnen und Kollegen mit besonderen Fähigkeiten/Ausbildungen/Kontakten im Bereich der Leseförderung? Bitte notieren Sie die Namen und dahinter die entsprechenden Fähigkeiten/Ausbildungen/Kontakte etc.

Anhang 3: Checkfragebogen Leseschule NRW

B Fragen zur Leseförderung

1. Gibt es an Ihrer Schule Angebote zur Leseförderung?

- ja
 nein

2. Vermitteln Sie an Ihrer Schule Lesestrategien?

- nein
 ja, und zwar:

3. Arbeiten Sie an Ihrer Schule mit bestimmten Lautleseverfahren?

- nein
 ja, und zwar:

Anhang 3: Checkfragebogen Leseschule NRW

4. Nimmt Ihre Schule an (Vor-)Lesewettbewerben o.Ä. teil?

(Mehrfachnennungen möglich!)

- nein
- ja, und zwar:
- am Vorlesewettbewerb des Börsenvereins des Deutschen Buchhandels
 - an mundartlichen Vorlesewettbewerben o.Ä.
 - an selbstorganisierten Vorlesewettbewerben (z.B. auf Klassenebene)
 - an sonstigen Wettbewerben, und zwar:

5. Finden an Ihrer Schule professionelle Lesungen (z. B. durch Autorinnen und Autoren) statt?

- ja, regelmäßig
- ja, gelegentlich
- nein

6. Finden an Ihrer Schule Lesungen durch Schülerinnen und Schüler oder Eltern statt?

- ja, Schülerinnen- und Schülerlesungen
- ja, Elternlesungen
- nein

7. Arbeiten Sie an Ihrer Schule mit Übungen zur Lesegeläufigkeit?

- nein
- ja, und zwar:

Anhang 3: Checkfragebogen Leseschule NRW

8. Arbeiten Sie an Ihrer Schule mit bestimmten Vielleseverfahren?

- nein
- ja, und zwar:
- Leseolympiade
 - feste Lesezeiten (z. B. im Deutschunterricht)
 - sonstige Verfahren, und zwar:

9. Hat Ihre Schule feste Lesezeiten im Stundenplan verankert?

- nein
- ja, und zwar in den Klassen:

10. Gibt es an Ihrer Schule spezielle Leseorte?

(Mehrfachnennungen möglich!)

- nein
- ja, und zwar:
- eine Schulbibliothek
 - spezielle Leseräume bzw. Ruheräume zum Lesen
 - Leseecken in Klassenräumen
 - ein Medienzentrum/einen Medienraum
 - Sonstige, und zwar:

Anhang 3: Checkfragebogen Leseschule NRW

11. Gibt es an Ihrer Schule Lesenächte?

- nein
- ja, und zwar:
- als gelegentliches Angebot einzelner Deutschlehrerinnen und -lehrer
 - als regelmäßiges Angebot einzelner Deutschlehrerinnen und -lehrer
 - als institutionalisiertes und regelmäßiges Angebot aller Deutschlehrerinnen und -lehrer

12. Kooperiert Ihre Schule mit außerschulischen Partnerinnen und Partnern im Bereich Leseförderung?

(Mehrfachnennungen möglich!)

- nein
- ja, und zwar:
- mit einer (örtlichen) öffentlichen oder kirchlichen Bibliothek
 - mit (örtlichen) Buchhandlungen
 - mit Kulturvereinen
 - mit Lese-, Hör- oder Literaturclubs
 - mit sonstigen Einrichtungen, und zwar:

13. Welche Medien setzen Sie an Ihrer Schule zur Leseförderung ein?

(Mehrfachnennungen möglich!)

- Schulbücher
- Jugendliteratur
- „Literatur für Erwachsene“
- Comics
- Zeitschriften und Zeitungen
- Hörbücher
- spezielle Software (z. B. Antolin)
- Webangebote
- sonstige Medien, und zwar:

Anhang 3: Checkfragebogen Leseschule NRW

14. Wie diagnostizieren Sie an Ihrer Schule die Lesefähigkeit der Schülerinnen- und Schülergruppen bzw. der einzelnen Schülerinnen und Schüler?

(Mehrfachnennungen möglich!)

- gar nicht
- mithilfe allgemeiner Beobachtungen (v. a. im Unterricht)
- mithilfe verschiedener, durch die einzelnen Lehrerinnen und Lehrer selbst angefertigter Beobachtungsbögen
- mithilfe eines gemeinsam festgelegten Beobachtungsbogens
- mithilfe von standardisierten Tests, und zwar:

- mit sonstigen Verfahren, und zwar:

15. Binden Sie Eltern in die Leseförderung mit ein?

- nein
- ja, und zwar durch:

Anhang 3: Checkfragebogen Leseschule NRW

16. Haben die Lehrerinnen und Lehrer Ihrer Schule in den letzten Jahren an Fortbildungen zum Thema „Leseförderung“ teilgenommen?

- nein
 ja und zwar zu folgenden Schwerpunkten:

17. Die oben genannten Angebote/Aktivitäten zur Leseförderung sind...

- Bestandteil eines umfassenden Leseförderkonzepts der Schule.
 einzelne Maßnahmen.

18. Liegt eine Verschriftlichung des Konzepts/des Maßnahmenkatalogs vor?

- ja → Bitte dem Fragebogen beifügen!
 nein

19. Ist dieses Konzept/dieser Maßnahmenkatalog Bestandteil des verbindlichen Schulprogramms?

- ja
 nein

20. Wo sind die Angebote zur Leseförderung (fachlich) verortet?

(Mehrfachnennungen möglich!)

- in allen Fächern
 ausschließlich im Deutschunterricht
 in einem speziellen Förderunterricht
 im AG-Bereich
 in den Pausen (z. B. Mittagspause)
 Sonstiges:

Anhang 3: Checkfragebogen Leseschule NRW

21. An wen richten sich die Angebote zur Leseförderung?

(Mehrfachnennungen möglich!)

- an alle Schülerinnen und Schüler
 an einzelne Schülerinnen und Schüler bzw. Schülerinnen- und Schülergruppen, und zwar:
 leistungsschwache Schülerinnen und Schüler
 Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte
 hochbegabte Schülerinnen und Schüler
 Jungengruppen/Mädchengruppen
 sonstige Gruppen, und zwar:

22. An welche Klassenstufen richten sich die Angebote zur Leseförderung?

- an alle Klassenstufen
 vorrangig an einzelne Klassenstufen, und zwar:

Anhang 3: Checkfragebogen Leseschule NRW

C Abschließende Einschätzungen

1. Welche besonderen Voraussetzungen bietet Ihre Schule für die Implementation eines Leseförderkonzepts?

Eventuell kurz erläutern.

- keine
- Unsere Schule bietet folgende positiven Voraussetzungen:

Bereiche: z. B. Organisation, Personal, Elternschaft/Schülerinnen- und Schülerschaft, Räumlichkeiten etc.

Anhang 3: Checkfragebogen Leseschule NRW

2. In welchen Bereichen rechnen Sie während und nach der Implementation eines Leseförderkonzepts mit Schwierigkeiten? Eventuell kurz erläutern.

- Es wird keine Probleme geben.
- Es dürften folgende Probleme auftauchen:

Bereiche: z. B. Organisation, Personal, Elternschaft/Schülerinnen- und Schülerschaft, Räumlichkeiten etc.

Anhang 4: Ein Selbsteinschätzungsbogen zur Zusammenarbeit im Kontext sprachlicher Bildung für Schulen und Kindertagesstätten¹

Wie kooperativ arbeiten wir?

	% 0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100
Bei uns herrscht vollkommene Klarheit über die Ziele. Wir wissen, was wir wollen.	
Wir haben ein für alle zugängliches niedergeschriebenes Konzept.	
Unsere konzeptionell festgelegten Ziele werden von allen akzeptiert.	
Die in unserem Konzept definierten Ziele werden von allen in der täglichen Bildungsarbeit berücksichtigt.	
Die in unserem Konzept definierten Ziele sind leitend für unsere pädagogische und fachliche Arbeit.	
Wir stimmen uns im Alltag ab und bringen eine gemeinsame Linie in unser pädagogisches und fachliches Handeln.	
Bei uns gibt es keine Kolleginnen und Kollegen, die ihre Arbeit isoliert vom Kollegium bzw. Team durchziehen.	

Anhang 4: Ein Selbsteinschätzungsbogen zur Zusammenarbeit im Kontext sprachlicher Bildung für Schulen und Kindertagesstätten

Fragmentierung

Die Zielkonzeption im Team ist unklar. Es herrscht isoliertes Lehrerinnen- und Lehrerhandeln vor, das Verhalten ist wenig abgestimmt. Austausch erfolgt nur vereinzelt und ist meist auf fachliche Themen begrenzt. Fortbildungsmaßnahmen beruhen ebenfalls auf individuellem Handeln der Lehrkraft.

Differenzierung

Im Kollegium existiert ein zumindest globales Zielkonzept. Der Informationsaustausch ist formal geregelt. Das Lehrerinnen- und Lehrerhandeln ist fach- und jahrgangsspezifisch abgestimmt; es findet auch Kooperation bei der Unterrichtsvorbereitung statt. Der Austausch über Curricula, Fachinhalte und Noten ist formal geregelt. Es gibt Selbstberichte über das Lehrerinnen- und Lehrerhandeln und eine individuell bestimmte Fortbildung.

Koordination

Es existiert ein globales Zielkonzept. Informationsaustausch findet umfassend statt. Das Lehrerinnen- und Lehrerhandeln ist fachspezifisch abgestimmt und es erfolgt eine partielle Kooperation zur Planung und Durchführung des Unterrichts. Der Austausch betrifft Fachinhalte und -didaktik, sowie Notenmaßstäbe. Selbstevaluation ist Bestandteil der schulischen Arbeit und es findet individuelle und schulinterne Fortbildung statt.

Interaktion

Das gemeinsame Zielkonzept ist detailliert ausgestaltet. Lehrerinnen- und Lehrerhandeln ist umfassend abgestimmt und bezieht sich auf die Koordination innerhalb und zwischen Jahrgangsstufen und Fächern. Die Kooperation bei der Unterrichtsplanung und -durchführung ist stark ausgeprägt. Es findet eine wechselseitige Beratung in Bezug auf fachliche und überfachliche Inhalte, Didaktik und Diagnostik statt. Fortbildung ist Bestandteil der schulischen Arbeit und findet umfassend statt.

Integration

Im Kollegium besteht ein umfassendes, detailliertes und systematisches Zielkonzept. Das Lehrerinnen- und Lehrerhandeln ist umfassend abgestimmt. Es existiert Transparenz und wechselseitige Adaptivität im Unterrichtshandeln. Das Handeln der Lehrkräfte und Lernentwicklungen werden systematisch beobachtet. Selbst- und Fremdevaluation sind etablierte Elemente der schulischen Qualitätsentwicklung. Fortbildungsmaßnahmen sind systematisch abgestimmt.
(vgl. DIPF/MaResCom GmbH 2007-2011)

¹ Dieser Bogen zur Selbsteinschätzung beruht auf empirisch gewonnenen Kooperationslevels in Schulen nach Steinert et al. 2006.

Anhang 5: SWOT-Analyse

Einfache SWOT-Analyse

Stärken	Chancen
Schwächen	Risiken

Anhang 5: SWOT-Analyse

Komplexe SWOT-Analyse

	Stärken	Schwächen
Chancen		
Risiken		

Anhang 6: SMART-Analyse

Unsere Ziele sind

Zieleigen- schaft	Beschreibung	Bewertung auf einer Skala von 1-10
spezifisch	Übergreifende Ziele und Ausdifferenzierung der Teilziele eintragen!	
messbar	Art, Umfang, Zeitraum und Genauigkeit der Messbarkeit eintragen!	
akzeptiert	Von wem, wie weit, welche Limitierungen?	
realistisch	Räumlich, organisatorisch, personell? Im Hinblick auf welches Umfeld?	
terminiert	Zeitplanung	
Zusammenfassende Bewertung (Summe der Zieleigenschaften: 5 = x)		

Hinweis:

Dieser Bogen kann gemeinsam ausgefüllt werden. Er eignet sich aber auch zur Abstimmung im Team: In diesem Fall würden Sie den Bogen jeweils individuell ausfüllen und dann die Ergebnisse vergleichen, um auf dieser Grundlage zu besprechen, wie hoch die Übereinstimmung ist und an welcher Stelle es ggf. noch Klärungsbedarf gibt.

Anhang 7: Handlungsmaximen zur Organisationsentwicklung

- 1. Verfallen Sie angesichts von Unordnung nicht in Panik** – Es ist besser, etwas Unordnung zuzulassen und die Information aufzunehmen, anstatt sie herauszufiltern und zu übersehen!
- 2. Nichts kann jemals vollständig erledigt werden** – Alles, was Sie tun, hat Auswirkungen jenseits der beabsichtigten Wirkungen. Rechnen Sie auch mit indirekten und erst im Laufe der Zeit erkennbaren Wirkungen!
- 3. Chaotische Aktivität ist besser als ordentliche Inaktivität** – Sinnerzeugung entsteht aus der Aktivität, keine Aktivität erzeugt somit auch nicht viel Sinn!
- 4. Die wichtigste Entscheidung ist oft die unscheinbarste** – Entscheidungen darüber, was erhaltenswert in Ordnern, Dateien oder sonstwo vorgehalten wird, sind die Grundlage für zukünftige Aktivitäten. Solche Entscheidungen erscheinen unwichtig, aber sie erhalten eine Vergangenheit, aus der wir die Gegenwart und die Zukunft konstruieren!
- 5. Es gibt keine Lösung** – Es gibt keine einfachen Antworten, kaum etwas ist richtig oder falsch. Lernen Sie zu improvisieren und erhalten Sie ein tolerables Niveau an Vernunft!
- 6. Vermeiden Sie Nutzen-Denken** – Gute Anpassung im Heute reduziert die Optionen für die Zukunft. Die starke Konzentration auf Nutzen im Jetzt kann den zukünftigen Nutzen völlig unmöglich machen. Es ist besser, eine gewisse Unordnung im System zu behalten und so Optionen für die Zukunft zu haben!
- 7. Die Landkarte ist das Land** – Wenn Managerinnen und Manager die Vergangenheit analysieren, erzeugen sie eine Erfahrungslandkarte. Projiziert man diese Landkarte auf die Zukunft, egal wie stark die Landkarte die Wahrheit auch vereinfacht, dann ist sie eine Richtschnur, die mehrfach durchdacht wurde, und wird damit zum besten verfügbaren Wegweiser!
- 8. Planen Sie das Organigramm neu** – Lassen Sie sich nicht von der konventionellen Darstellung der Organisation einfangen. Formulieren Sie neu, schreiben Sie um, und ersetzen Sie beispielsweise die Titel mit der Wirkung, die die Personen auf Sie haben.
- 9. Visualisieren Sie Ihre Organisation als evolutionäres System** – Betrachten Sie, was sich entwickelt, was sie tun können und was getan werden könnte. Betrachten Sie auch, was nicht getan werden kann und was Sie nicht können!
- 10. Machen Sie es sich selbst kompliziert** – Überlegen Sie unterschiedliche Ursachen, alternative Lösungen, neue Situationen, kompliziertere Lösungen und genießen Sie es!

(vgl. Weick 1993, 628-652)

Anhang 8: Transparenz in Bildungsprojekten

Carmen Huber

Das Bildungssystem arbeitet meistens in traditionellen, linearen Systemen. Bildungsaufträge werden vom Kultusministerium über die Regierungspräsidien und die Schulämter an die Schulen weitergegeben. Schulämter

bilden eine untere Ebene in der Bildungsadministration. Der Elementarbereich ist den Schulämtern nicht unterstellt. Die Abb. 1 konzentriert sich auf die schulische Situation.

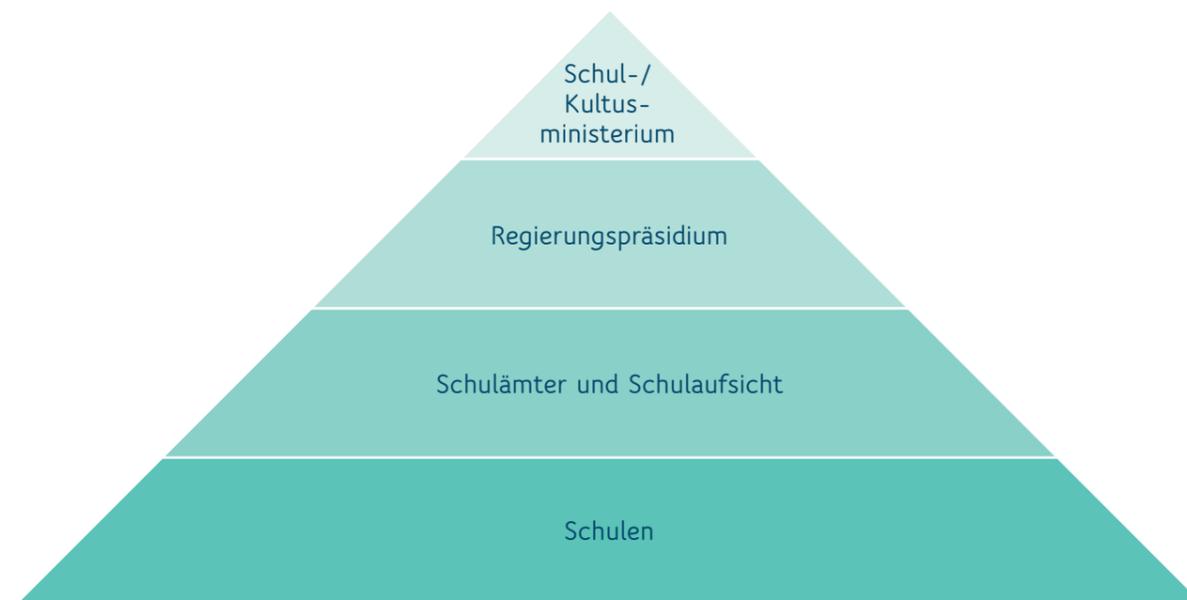


Abb. 1: Ebenen der Entscheidungen im Schulsystem

Die Schulämter haben nach den *Schulgesetzen* des jeweiligen Bundeslands definierte Aufträge. Diese umfassen grundsätzlich die Planung und Leitung, Ordnung und Förderung des gesamten Schulwesens, das Bestimmungsrecht über die Unterrichts- und Erziehungsarbeiten der öffentlichen Schulen und alle damit zusammenhängenden Angelegenheiten. Außerdem haben sie die Fachaufsicht über die Schulen, die Dienstaufsicht über die Schulleitung, Lehrerinnen und Lehrer sowie die Aufsicht über die Erfüllung der Angelegenheiten, die dem Schulträger obliegen. Diese Aufgaben sind festgelegt in Gesetzen, Verwaltungsvorschriften und Verordnungen.

Projektabläufe hingegen werden in den linearen Strukturen der Ämter nicht beschrieben. Trotzdem gibt es ein-

zelne „Projekte“ in den Ämtern. Die Struktur der Projekte wird durch das Ziel oder die Aufgabenstellung festgelegt. Ein Projektdesign (Auftrag → Planung → Klärung der Aufgabenstellungen → Zieldefinition → Meilensteine → Controlling) wird meistens nicht vorgegeben. Die Umsetzung liegt in der Verantwortung der „zuständigen Personen“. Die „zuständigen Personen“ setzen die Projekte entsprechend ihrer Kenntnisse über Projektmanagement um. Die Bandbreite erstreckt sich von einfachen Umsetzungen bis hin zu komplexen Prozessabläufen mit professionellen Projektplanungen und -realisierungen.

Interessant ist es, die Projektplanung auf Schulamts-ebene einmal mit der in der Wirtschaft zu vergleichen. In Unternehmen geht es darum, bei Projekten durch finan-

Anhang 8: Transparenz in Bildungsprojekten

zielle Optimierung einen Gewinn zu erwirtschaften. Projekte sind Aufträge für das Unternehmen, die im Vorfeld sehr genau geprüft, ausgehandelt und definiert werden. Entspricht die Bestellung dem Angebot? Kann man es in der vorgegebenen Zeit umsetzen? Welche Ressourcen stehen zur Verfügung? Welche Arbeitskapazitäten werden benötigt? Es erfolgt eine genaue Auftragsklärung, der Arbeitsumfang wird berechnet, notwendige Ressourcen werden bereitgestellt sowie Fehlermöglichkeiten und

Einflussfaktoren bedacht. Dies beinhaltet, dass Aufträge von Unternehmen abgelehnt werden können oder es zu einer Veränderung des Auftrags, der Kosten oder des zeitlichen Rahmens kommen kann. Projekte, die auf die Ebene der Schulämter übertragen werden, wurden im Vorfeld auf höherer Ebene geprüft. Die Passung zwischen Auftrag, Ressourcen und zeitlichem Rahmen wird in die Prüfung mit eingebunden.

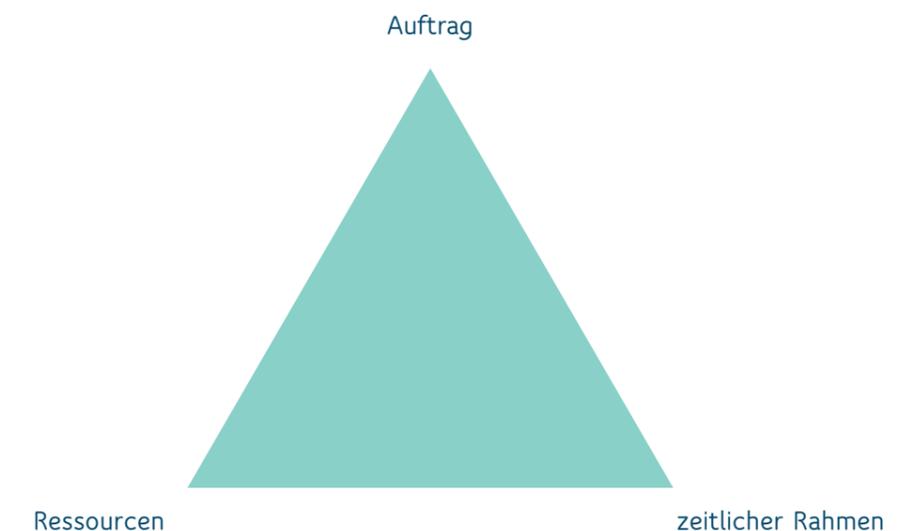


Abb. 2: Dimensionen der Passung

In der Wirtschaft wird eine Projektleiterin bzw. ein Projektleiter bestimmt. Diese Person verfügt über das Know-how und die freien Kapazitäten, um ein neues Projekt zu übernehmen und umzusetzen. Das Projekt liegt meistens ganz in der Verantwortung der Projektleitung. Sie plant die notwendigen Kapazitäten für die einzelnen Arbeitsschritte ein, legt die zeitlichen Ressourcen fest, vergibt Arbeitspakete, kontrolliert und fordert die Arbeitspakete ein. Bei der Projektleitung laufen alle Fäden zusammen. Sie koordiniert den gesamten Arbeitsprozess.

Das Budget für ein Projekt wird im Vorfeld klar definiert und laufend überprüft. In einem „Kick-off“ werden alle Beteiligten informiert. Das Projekt wird vorgestellt, die Zeitfenster werden definiert und die Arbeitspakete vergeben. Die Verantwortlichen für die Qualität und die Arbeitspakete werden benannt. Regelmäßig werden Zwischenberichte erstellt.

Klassisch werden Projekte in vier Phasen gegliedert:

Konzeptphase/Einstieg:

Kick-off:

- Involvierung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter
- Transparenz der Arbeitsaufträge
- gemeinsame Überlegungen und Festlegungen von Arbeitspaketen

Serienphase / Umsetzungsphase:

- Arbeitspläne werden detailliert definiert.
- Nachsteuerungen werden vorgenommen.
- Ablauf- und Arbeitsprozesse werden festgelegt.
- Die Dokumentation beginnt.
- Das Controlling wird festgelegt.

Qualifizierungsphase:

- Die Abläufe werden dokumentiert.
- Eine erneute Überprüfung der Planung erfolgt.
- Besprechungen mit den Auftraggebern erfolgen über Termineinhaltung, die Projektstruktur, erste Ergebnisse aus dem Probelauf, Validierungsergebnisse werden aufgezeigt und diskutiert.

Produktion/Endphase:

- Die Pilotphase ist erfolgreich abgeschlossen und mit allen Beteiligten abgestimmt.
- Die Erwartungen während der Arbeitsphase wurden klar definiert.
- Eine erneute Überprüfung erfolgt, z. B. Nachkalkulation, Projektdurchleuchtung, Teaminformationen.

Nach Abschluss erfolgt in regelmäßigen Abständen eine Kontrolle und ggf. eine Optimierung der Projekte.

Dass pädagogische Einrichtungen wie ein Unternehmen Arbeitspakete mit ihrem Auftraggeber bis ins Detail definieren, planen und vereinbaren, würde völlig neue Denkweisen, veränderte Vorgänge und zusätzliche Ressourcen erfordern.

Es gibt jedoch bereits erste Ansätze in dieser Richtung: Denken wir an Evaluation, Zielvereinbarungen, Jahresgespräche, Schulentwicklung und Unterrichtsentwicklung. Die Schulen unterliegen dem gesellschaftlichen Anpassungsprozess, der eine hohe Flexibilität und neue Denkweisen erforderlich macht. Schulen durchlaufen einen permanenten Prozess der Anpassung an neue Vorgaben, Richtlinien und gesellschaftliche Herausforderungen.

Erfahrungen mit dem BiSS-Projekt im Rastatter Verbund

Welche Herausforderungen waren mit dem Bundesprojekt „Bildung durch Sprache und Schrift“ verbunden? An welchen Stellen hätte man eventuell das Wissen aus der Wirtschaft übernehmen können? An welchen Stellen findet man Gegebenheiten vor, die eine wirtschaftliche Vorgehensweise nicht möglich machen?

Beginnen wir mit der Teilnahme an BiSS. Sie war mit einer „inhaltlichen“ Projektbeschreibung an das Kultus- bzw. Schulministerium verbunden. Die Ressourcen, Rahmenbedingungen und der damit verbundene Auftrag waren zu diesem Zeitpunkt noch nicht detailliert geklärt. Das Projekt startete mit der Auftaktveranstaltung im Mai 2014 in Berlin. Die notwendigen Ressourcen konnten zu diesem Zeitpunkt noch nicht vergeben werden. Fest stand, dass das Bundesprojekt „Bildung durch Sprache und Schrift“ in verschiedene Module und Bildungsetappen (Primar – Elementar – Sekundar) unterteilt ist und eine fest definierte Laufzeit (2013 bis 2019) hat. Nach der Bewerbung und Antragstellung für das Projekt erfolgte eine Zusage. Drei Sekundarschulen, sieben Grundschulen und sieben Kindergärten erklärten sich im Rastatter Verbund auf freiwilliger Basis bereit, an dem Projekt teilzunehmen. Die Zusage der Einrichtungen erforderte das persönliche Gespräch mit den Kindertagesstätten- und Schulleitungen und die Überzeugungsarbeit in den Teams. Dabei stand die Wertschätzung der bisherigen Arbeit und die Kompetenzerweiterung des vorhandenen Wissens über Sprach- und Leseförderung im Vordergrund.

BiSS wurde als Projekt definiert. Eine Zielsetzung wurde in den ersten Arbeitstreffen mit allen Einrichtungen vereinbart. Zur Erreichung der Ziele wurden regelmäßige Arbeitssitzungen für die Leitungen und die Teams festgelegt, eine Jahresplanung mit Meilensteinen wurde erstellt und ein rollierendes System für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer geschaffen. So konnten möglichst viele pädagogische Fachkräfte einer Einrichtung in den Prozess eingebunden werden und an der Erarbeitung eines gemeinsamen Konzepts mitwirken. Es wurde klar definiert, welche Aufgaben die Leitungen und welche das pädagogische Fachpersonal im Prozess übernehmen. Die Leitungen wurden mit der Aufgabe der „Projektsteuerung“ in der jeweiligen Einrichtung betraut. Die Teams erhielten den Auftrag, sich mit der Erprobung und Umsetzung der festgelegten Maßnahmen vor Ort auseinanderzusetzen.

Das Ganze sollte dann wieder in den Verbund eingespeist und in einem Konzept verankert werden. Dieses Konzept würde das Schulamt nach Fertigstellung interessierten Einrichtungen zur Verfügung stellen. Jede Einrichtung sollte durch die Leitung und zwei Mitglieder aus dem Team, die jährlich wechseln, im Rastatter Verbund vertreten sein.

Die beiden Module „Alltagsintegrierte Sprachförderung“ und „Leseförderung“ waren „Alltagsgeschäft“ und standen der Forderung nicht im Wege. Anders verhielt es sich mit Protokollen und Dokumentationen. Hier mussten neue Lösungen gefunden werden. Man einigte sich darauf, dass die Protokolle in Form von Fotoprotokollen erfolgen, d. h., alles wurde auf einem Flip-Chart dokumentiert, fotografiert und regelmäßig nach jeder Arbeitssitzung an alle Einrichtungen versendet und in einem zugänglichen Ordner gesammelt. Die Dokumentation der Einrichtungen wurde auf die Erstellung von Mikroartikeln begrenzt. Bedeutsame Dinge wurden kurz auf einer Seite zusammengefasst und allen Einrichtungen zur Verfügung gestellt.

Die Einrichtungen begannen mit ihrer Arbeit im Projekt. Nach dem ersten Jahr wurden die Ergebnisse zusammengetragen: Es kristallisierte sich heraus, dass alle Einrichtungen das, was sie bei der Bewerbung als ihre Stärke eingebracht hatten, nun verstärkt umsetzten. Die Ergebnisse waren so vielschichtig, dass eine einheitliche Konzepterstellung fast unmöglich erschien. Daraufhin orientierten sich die Einrichtungen neu: Sie einigten sich auf zwei übergeordnete, vergleichbare Themen, die über die einzelnen Bildungsetappen hinaus koordiniert werden sollten. Dies erforderte einen erneuten Abstimmungsprozess.

Entgegen eines Vorgehens in der Wirtschaft entwickelten sich folgende Fragestellungen: In Wirtschaftsunternehmen wäre dieser Prozess im Vorfeld stringend und genau definiert worden, wäre es für dieses Projekt hilfreich? Von der Planung über die Umsetzung bis zur Evaluation wäre ein transparentes Vorgehen vorgegeben, beginnend mit der klar definierten Auftragsklärung und Zielsetzung, der Erstellung von Meilensteinen als Zwischenschritten, Ist-Stand-Analysen und definierten Prozessabläufen. Was könnte man davon übernehmen?

In pädagogischen Einrichtungen hat es in den letzten Jahren zwar vielfältige Veränderungen in Richtung projektorientierter Maßnahmen und Abläufe gegeben, als Begleiterscheinung wurde der schriftliche Dokumentationsaufwand beständig höher und von den Einrichtungen als belastende Aufgabe wahrgenommen. Projekte in der Wirtschaft und der Pädagogik verfolgen unterschiedliche Zielsetzungen und werden unterschiedlich umgesetzt. Im Gegensatz zur Pädagogik laufen in der Wirtschaft Projekte auf das Ziel der Umsatzsteigerung hinaus. In der Pädagogik möchte man mit Projekten Verbesserungen schaffen, in deren Mittelpunkt Erziehung und Bildung stehen. Projekte in der Pädagogik sind meistens einzelne Maßnahmen für ausgewählte Einrichtungen, die zeitlich begrenzt sind. Sie werden im Vorfeld nicht im Detail mit den Leitungen der Einrichtungen verhandelt und laufen

Anhang 8: Transparenz in Bildungsprojekten

parallel zum Alltag. Projekte kommen meistens dazu und sind nicht die Hauptaufgabe für die Einrichtungen. Oftmals verlangt das ein hohes Engagement von einzelnen Personen. Manchmal scheitern von der Idee und Anlage her gute Projekte an ungeklärten Rahmenbedingungen. Die Einrichtungen sollten daher von Anfang an stärker in die Planung mit einbezogen werden. Eine detaillierte Klärung der einzelnen Meilensteine, die Überprüfbarkeit der Umsetzungsmöglichkeiten im Vorfeld und eine genaue Planung der notwendigen Ressourcen könnte eine größere Transparenz ermöglichen. Auf diese Weise wäre es möglich, Neuerungen und Verbesserungen stärker und auf Dauer im pädagogischen Alltag zu verankern.

Rückblickend kann man jetzt zusammenfassend festhalten: Die am Beginn des Projekts vorgenommene persönliche Teamfindung mit Abklärung der Grundbedürfnisse und der nötigen Wertschätzung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer hatte eine positiv anhaltende Arbeitsatmosphäre zur Folge. Zeit einzuplanen für eine ausreichende Orientierungsphase und fachliche Auseinandersetzungen zwischen den Bildungsetappen zuzulassen, Kooperationen immer wieder zu unterstützen, haben zu einer beständigen Teamfindung geführt und sorgen nachhaltig für eine konstruktive Arbeitshaltung. Das Ziel in den Diskussionen der Teams war es immer Win-win-Situationen zu schaffen, die der Förderung der Kinder in Alltagssituationen zugutekommen. Kreative Ideen und Querdenken zuzulassen verhalf der Arbeitsgruppe, den Mut aufzubringen, neue Wege einzuschlagen und Gewohntes zu überdenken. Das hohe Selbstmanagement der Einrichtungen sorgte für eine kontinuierliche Weiterentwicklung des BiSS-Projekts. Die Führung des heterogenen Verbunds vom Elementar- bis zum Sekundarbereich verlangte eine aktive und kooperative Begleitung der Teams. Es hat sich als hilfreich erwiesen, Aspekte aus dem Projektmanagement der Wirtschaft in die Planung mit einzubeziehen, diese aber nicht eins zu eins im pädagogischen Handlungsfeld umzusetzen. Durch die transparente Einbin-

dung des Verbunds in die Überlegungen konnte eine dauerhafte Teilnahme gewährt werden. Die gewonnenen Erkenntnisse aus dem BiSS-Projekt waren bisher hilfreich und finden in anderen Projekten Berücksichtigung. Sie werden in die Überlegungen und Planungen für den flächendeckenden Transfer eingebunden.



Impressum

Herausgeber:

Trägerkonsortium BiSS
Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch
als Zweitsprache
Universität zu Köln, Triforum
Albertus-Magnus-Platz
50923 Köln

E-Mail: biss-info@mercator.uni-koeln.de
Telefon: 0221 470-2041
www.biss-sprachbildung.de

Inhaltliche Konzeption:

Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Clusters Lernende
Institution, insbesondere
Kerstin Aschhoff, Antje Baumann, Claudia Buchert, Ursula
Conradt, Sarah Dilger, Myrle Dziak-Mahler, Susanne
Grundmann, Stefan Hainer, Ute Hellebronth, Carmen
Huber, Bärbel Kaldewey, Berrin Kapyapar, Alexandra Koch,
Michael Kroll, Maria Lingens, Susanne Mehlin, Jacqueline
Messmer-Ehret, Brigitte Mundt, Philipp Mussinghoff,
María José Sánchez Oroquieta, Mark Ortman, Wolfgang
Paulssen, Bernhard Piel, Dirk Reimann, Hans-Joachim
Roth, Esther Schmitz, Brigitte Schulte, Bettina Schultz,
Lesya Skintey, Anja Warnkross, Susanne Weinbach, Ina
Wittwer

Gastautorinnen:

Carmen Huber, Susanne Mehlin, Martina Reynders,
Susanne Weinbach

Redaktion:

Hans-Joachim Roth, Esther Schmitz, Lesya Skintey

Journalistische Aufbereitung:

Karin Vogelsberg

Inhaltliche Koordination:

Dorothee Schmitz

Gestalterische Koordination:

Charlotte Kohrs

Layout und Gestaltung:

Agentur für Grafikdesign BAR M

Korrektorat:

STUBE text&design

Druck:

Druckerei Bloch & Co. GmbH

Fotonachweis:

S. 7: Unsplash, Foto von Joe Shillington
S. 20: Unsplash, Foto von Tim Gouw
S. 34: Fotolia
S. 40: Unsplash, Foto von Angelina Litvin

© 2017 Trägerkonsortium BiSS

Sprach- und Leseförderung mit BiSS

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

Das Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache der Universität zu Köln, das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) und die Humboldt-Universität zu Berlin in Kooperation mit dem Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) übernehmen als Trägerkonsortium die wissenschaftliche Ausgestaltung und Gesamtkoordination des Programms.



Die nächste Handreichung zum Thema „Datenschutz und Urheberrecht“ erscheint 2018

Noch nie war es einfacher, sich Materialien für Projekte, Themen und Unterrichtseinheiten zu besorgen. Im Zeitalter der digitalen Medien und des Internets gibt es unendlich viele Quellen, aus denen man schöpfen kann. Doch in vielen Fällen ist unklar: Dürfen die Texte, Daten, Bilder, Filme und Audiodateien einfach so genutzt und vervielfältigt werden? Oder sind Auflagen zu beachten oder entstehen Kosten? Klarheit über urheber- und datenschutzrechtliche Aspekte von Bildungs- und Unterrichtsmaterialien verschafft die nächste BiSS-Handreichung. Sie soll 2018 als gedrucktes Exemplar und online auf der BiSS-Homepage (www.biss-sprachbildung.de) erscheinen.



Trägerkonsortium BiSS:

**MERCATOR
INSTITUT**
für Sprachförderung
und Deutsch
als Zweitsprache



 **DIPF**
Bildungsforschung
und Bildungsinformation



IQI:

GEFÖRDERT VOM
 Bundesministerium
für Bildung
und Forschung