

HANDREICHUNG

Sprachbezogene Unterrichtsentwicklung Sprachliche Bildung im Elementarbereich

Konzepte und Berichte aus der Praxis



Eine Initiative von:



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend



KULTUSMINISTER
KONFERENZ

JUGEND- UND FAMILIENMINISTER-
KONFERENZ DER LÄNDER



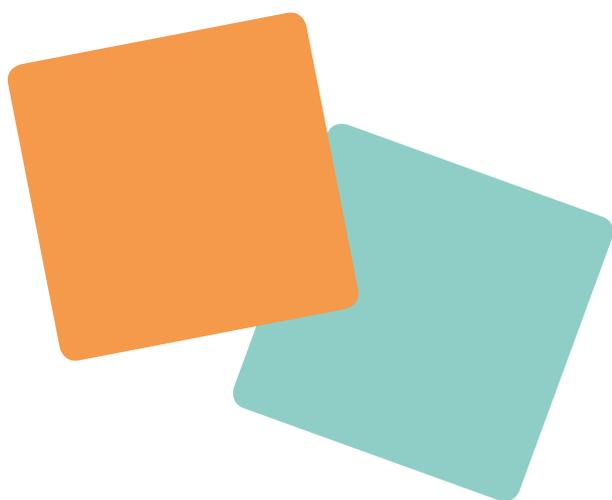
Sprach- und Leseförderung mit BiSS

„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 DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation 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.

Inhalt

Einleitung	3
Sprachliche Bildungsprozesse gemeinsam entwickeln	4
Ausgewählte Umsetzungswerkzeuge und Umsetzungsbeispiele: Neue Perspektiven einnehmen	13
Elementarbereich: Videocoaching als Methode zur Weiter- entwicklung der frühen Sprachbildung	14
Schulbereich: Musteraufgaben als Motoren der Unterrichts- entwicklung	24
Schlussbemerkung: Bildungsarbeit ist Teamarbeit	33
Lektürehinweise	35
Impressum	37





Einleitung

Im Bildungsbericht 2016 wurde festgestellt, dass ein Viertel der noch nicht schulpflichtigen Kinder förderbedürftig im Deutschen ist; das bestätigt noch einmal nachdrücklich die Notwendigkeit, dass sich bereits Kindertagesstätten weiterhin für die sprachliche Bildung aller Kinder einsetzen. Im Schulbereich gehört die Förderung sprachlicher Kompetenzen ohnehin zum zentralen Bildungsauftrag und ist damit nicht nur Aufgabe des Deutschunterrichts, sondern aller Fächer.

Sprachbildung und Sprachförderung sind langfristige Bildungsaufgaben, die nicht nur individuell, sondern im Kollegium bzw. im Team organisiert werden müssen, bestenfalls auch institutionsübergreifend. Doch *welche* Maßnahmen sind wirksam und *wie* können sie in der Praxis umgesetzt werden?

Mit diesen Fragen beschäftigte sich die Arbeitsgruppe des Themenclusters „Sprachbezogene Unterrichtsentwicklung in der Schule und sprachliche Bildung im Elementarbereich“. Die Arbeitsgruppe traf sich in den Jahren 2013 bis 2018 im Rahmen von Fortbildungen der Bund-Länder-Initiative „Bildung durch Sprache und Schrift“ (BiSS).

In dieser Handreichung werden aktuelle Konzepte, Erfahrungen und Erkenntnisse im Hinblick auf Unterrichtsentwicklung und sprachliche Bildung in Kitas und Schulen vorgestellt, die gemeinsam mit den Teilnehmenden des Themenclusters bearbeitet wurden. Es geht um die Entwicklung der Bildungsarbeit, also um die Zusammenarbeit pädagogischer Fachkräfte und Lehrpersonen, um die Reflexion des eigenen didaktischen Handelns und so letztlich um die Optimierung von Lernangeboten. Beispielhaft haben die Autorinnen und Autoren *Video-coachings* und *Musteraufgaben* als Maßnahmen ausgewählt.

Die Handreichung wendet sich an Beschäftigte in der Bildungsadministration, im Genauen an Multiplikatorinnen und Multiplikatoren, die sich z. B. für die inhaltliche Vorbereitung von Fortbildungsmaßnahmen näher über Konzepte zur Unterrichtsentwicklung und über deren theoretische Grundlagen informieren wollen. Die dargestellten Umsetzungswerkzeuge eignen sich für pädagogische Fach- und Lehrkräfte, die sprachbezogene Unterrichtsentwicklung oder Bildungsarbeit initiieren oder weiter ausbauen wollen. Die in der Handreichung enthaltenen Grundlagen- und Praxisberichte können sie als Impuls oder Muster für eigene Maßnahmen zur Sprachförderung im Unterricht oder in der Kita nutzen. Die vorgestellten Konzepte, Methoden und Werkzeuge wurden in der Praxis erprobt und zeigen vor allem, dass es sich lohnt, gemeinsam die sprachliche Bildung weiterzuentwickeln, um so die eigene pädagogische Praxis und den Unterricht nachhaltig zu verbessern.



Sprachliche Bildungsprozesse gemeinsam entwickeln

Der folgende Beitrag beschreibt, welche Schritte in einer Kita bzw. Schule erforderlich sind, um die Qualität der sprachlichen Bildungsprozesse zu verbessern. Solche Verbesserungsmaßnahmen sind notwendig, weil nach wie vor zu viele Kitakinder einen Sprachförderbedarf aufweisen und zu viele Schülerinnen und Schüler die Grundschule und die Sekundarstufe mit unzureichenden Lese- und Schreibfähigkeiten verlassen. Dagegen kann jede einzelne Kita und Schule aktiv werden, indem sie ihre sprachlichen Bildungsangebote verbessert. Wir beschreiben in diesem Beitrag, wie Kitas und Schulen diese Aufgabe anpacken können. Im Mittelpunkt stehen dabei abgestimmte, gemeinsame Entwicklungsprozesse, in denen alle Beteiligten die aktuelle Situation kritisch reflektieren, sich auf Maßnahmen einigen und diese umsetzen. Mit einem gewissen zeitlichen Abstand überprüfen die beteiligten Teams, was sich durch die Maßnahmen verändert hat.

Unterrichtsentwicklung und Entwicklung der Bildungsarbeit in Kitas

Die Begriffe *Unterrichtsentwicklung* und *Entwicklung der Bildungsarbeit* bezeichnen die Prozesse in der Schule und Kita, mit denen Lehrpersonen bzw. pädagogische Fachkräfte gemeinsam, systematisch, gezielt und methodisch an einer Verbesserung der Lernangebote arbeiten. Dabei handelt es sich um einen längerfristigen Prozess, der aus mehreren Einzelschritten besteht. Diese Schritte werden in diesem Beitrag beschrieben.

Bildung ist ein komplexes Geschehen, an dem viele Personen und Prozesse beteiligt sind. Damit Bildung gelingt, müssen die Bildungs- und Unterrichtsangebote den Lernvoraussetzungen und Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen entsprechen. Man muss diese Angebote deshalb gezielt planen und systematisch weiterentwickeln. Verantwortlich für die Gestaltung

und Weiterentwicklung der Bildungsangebote in Kita und Schule sind die pädagogischen Fachkräfte und Lehrpersonen, allerdings nicht nur als Einzelpersonen, sondern im Team und Kollegium.

Gegenstand der Entwicklungsprozesse sind die konkreten Lernangebote für Kinder, Schülerinnen und Schüler. Das Ziel sollte sein, diese Angebote kontinuierlich zu optimieren, um die (bildungs-)sprachlichen Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen zu verbessern.

Im Fokus der Entwicklung der Bildungsarbeit in der Kita stehen die verschiedenen domänenspezifischen Bildungsbereiche. Die sprachliche Kompetenzentwicklung aller Kinder ist ein zentraler Bildungsauftrag im Elementarbereich. So beginnt bereits im frühkindlichen Alter der Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen. Darunter versteht man hier die ersten Versuche von Kindern, Abwesendes sprachlich in die aktuelle Situation zu holen, z. B. im mündlichen Erzählen von vergangenen Erlebnissen oder fiktiven Geschichten (vgl. Lengyel, 2017). Zumeist wird sprachliche Bildung alltagsintegriert praktiziert, teilweise flankiert von spezifischen Sprachförderprogrammen.

Im Fokus der Unterrichtsentwicklung steht die Frage, wie jede einzelne Schule guten Unterricht umsetzen kann, beispielsweise durch das sogenannte Classroom Management (Klassenführung), kognitiv anregende Aufgaben sowie unterstützende und lernförderliche Rückmeldungen für die Schülerinnen und Schüler. Wie kommen also die Maßnahmen, die sich als lernwirksam erwiesen haben (vgl. etwa Hattie, 2013; Meyer, 2015; Helmke, 2015), in den Unterricht? Und wie setzt man Erfolg versprechende Verbesserungen in der Kita um? Die eigentliche Herausforderung besteht darin, diese Elemente in die Fächer und Lerngruppen zu integrieren. Dazu bedarf es der Unterrichtsentwicklung in der Schule bzw. der Entwicklung der Bildungsarbeit in der Kita.

Sprachliche Bildung braucht ein System

Die systematische Weiterentwicklung der sprachbezogenen Bildungsarbeit in der Kita und im Unterricht ist aus folgenden Gründen wichtig und notwendig: Der Bildungsbericht 2016 konstatiert, dass fast ein Viertel der Vorschulkinder in einem Sprachtest als förderbedürftig im Deutschen eingestuft wurde. Obwohl mittlerweile mehr Ein- bis Zweijährige Kitas besuchen und in den letzten fünfzehn Jahren eine Vielzahl von Sprachförderprogrammen durchgeführt wurde, ist der Sprachförderbedarf insgesamt nicht gesunken. Die Kitagruppen waren bereits sprachlich heterogen, und dieser Trend hat sich in den letzten Jahren durch den Anstieg neu zugewanderter Kinder noch verstärkt. Daher ist die sprachliche Bildung ein zentraler Bildungsauftrag für den Elementarbereich, um möglichst alle Kinder von Anfang an individuell zu fördern (vgl. u. a. *Bildung in Deutschland 2016*).

Unzureichende sprachliche Fähigkeiten finden sich auch im Schulbereich. Noch immer verlassen zu viele Schülerinnen und Schüler die Schule mit unzureichenden sprachlichen Fähigkeiten. Dabei ist die sprachliche Kompetenz eine Schlüsselqualifikation für das Lernen und die gesellschaftliche Teilhabe. Trotz aller Bemühungen der letzten fünfzehn Jahre verfehlen nach Erhebungen des Instituts für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) im Bundesdurchschnitt 12,5 Prozent der Viertklässler (*IQB-Bildungstrend 2016*) und sogar 23,4 Prozent der Neuntklässler (*IQB-Bildungstrend 2015*) den Mindeststandard im Kompetenzbereich Lesen. Die Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung von 2016 belegt eine Verschlechterung (vgl. Hußmann et al., 2017): Der Anteil schwach lesender Schülerinnen und Schüler am Ende der Grundschulzeit unterhalb der Kompetenzstufe III stieg von 16,9 Prozent im Jahr 2001 auf 18,9 Prozent im Jahr 2016, nachdem der Anteil in den Jahren dazwischen leicht gesunken war. Demnach sind fast ein Fünftel aller Kinder und ein Viertel aller Jugendlichen nicht in der Lage, selbst einfache Texte zu Bildungs- und Alltagszwecken zu nutzen.

Nicht nur aus diesem Grund kommt der Sprache bei der Entwicklung von Bildungsarbeit in der Kita sowie

im Unterricht eine besondere Bedeutung zu. Denn Bildungsarbeit und Unterricht werden in weiten Teilen sprachlich umgesetzt, sodass mangelnde sprachliche Fähigkeiten zu Nachteilen in allen Bereichen führen. Der sprachlichen Bildung, insbesondere der Bildungssprache, kommt für den Lernerfolg eine Schlüsselfunktion zu. Da hilft es, sprachsensibel und sprachbewusst zu bilden und zu unterrichten, und zwar von der Kita bis zum Ende der Schullaufbahn. Das bedeutet,

- die Sprache als Mittel des Lehrens und Lernens bewusst einzusetzen,
- mögliche sprachliche Hürden zu berücksichtigen,
- individuelle Hemmnisse zu diagnostizieren,
- Hilfen zum Überwinden der Hürden bereitzustellen (im Sinne des sogenannten Scaffoldings die Lernenden unterstützen, aber die Hürden nicht alle abbauen, denn sonst findet kein Lernen mehr statt, und es wird langweilig) sowie
- ein positives Kommunikationsklima zu schaffen.

Sprachsensibel bzw. sprachbewusst zu bilden und zu unterrichten, erfordert zudem eine horizontale und vertikale Durchgängigkeit. Das bedeutet, die Kinder und Jugendlichen sollten unabhängig davon, wer die Bildungsangebote oder den Unterricht gestaltet und um welchen Bildungsbereich oder welches Fach es sich handelt, nach den gleichen Prinzipien lernen. Kitas und Schulen sollten sprachliche Bildung außerdem durchgehend anbieten – vom Elementarbereich bis in die Sekundarstufe. Denn sprachliche Bildung endet nicht mit dem Erwerb der Schriftsprache in der Grundschule, sondern ist ein lebenslanger Prozess. In der Schule geht es vor allem um den Ausbau komplexer sprachlicher Handlungsmöglichkeiten, etwa um das mündliche und schriftliche Erklären und Argumentieren.

Die horizontale und vertikale Durchgängigkeit in einer Bildungseinrichtung erfordert zum einen Absprachen im Team oder Kollegium darüber, welche diagnostischen Instrumente und welche Förderschwerpunkte, Konzepte, Methoden und Werkzeuge wann, von wem und zu welchem Zweck eingesetzt werden (vgl. hierzu auch den Beitrag von Afra Sturm und Thomas Lindauer zu Muster-

aufgaben ab S. 24). Zum anderen müssen sich die Teams und Kollegien über Verantwortlichkeiten und mögliche Evaluationsmaßnahmen abstimmen, um zu prüfen, ob ihre Anstrengungen Wirkung zeigen.

Vom Lehren zum Lernen und vom Stoff zur Kompetenz

Die Idee der Unterrichtsentwicklung stammt ursprünglich aus der Schule. Erst später, als der Elementarbereich als Teil der (frühen) Bildung in den Fokus genommen wurde, fanden solche Entwicklungsprozesse auch dort Beachtung. Die Bedeutung der frühen Lernprozesse für den gesamten Bildungsverlauf eines Kindes ist enorm, und die Reformbestrebungen der letzten Jahre im Elementarbereich zeigen, dass Kindertagesstätten als grundlegende Bildungsinstitutionen anerkannt werden. Ein deutliches Zeichen für diesen Paradigmenwechsel von der Kleinkindbetreuung zur frühkindlichen Bildung hin zeigt sich in den Bildungsplänen der Bundesländer, in denen jeweils die verschiedenen Bildungsbereiche aufgeführt werden – von sprachlicher Bildung über naturwissenschaftliche Kompetenzen bis hin zu musisch-künstlerischen Angeboten. Es gibt hier einige Unterschiede in den Schwerpunktsetzungen und den pädagogischen Konzeptionen, doch die sprachliche Kompetenzentwicklung wird in allen sechzehn Bildungsplänen als ein zentraler Bildungsbe- reich beschrieben.

Aktuell ist die Unterrichtsentwicklung das Resultat zweier grundsätzlicher Paradigmenwechsel, also zweier weitreichender Änderungen in den grundlegenden Annahmen zum Lehren und Lernen. Den ersten Wechsel kann man umschreiben mit dem Stichwort *Vom Lehren zum Lernen*. Über lange Zeit stand das Lehren im Zentrum. Dabei wurde stillschweigend unterstellt, dass die entsprechenden Lehrangebote zu Lernprozessen bei den Schülerinnen und Schülern führen. Das ist, wie wir heute wissen, jedoch nicht unbedingt der Fall.

In der Folge rückte zunehmend das Lernen in den Vordergrund, also die Frage, wie die Schülerinnen und Schü-

ler lernen und was sie am Ende können. Diese Herangehensweise ist eng verbunden mit der Fokussierung von Bildungsprozessen. Dabei arbeiten Lehrpersonen und Kinder bzw. Schülerinnen und Schüler zusammen. Die Lehrpersonen handeln so, dass Lernprozesse gelingen. Lernprozesse sind immer auch domänenspezifisch, weil die Struktur und Logik der jeweiligen Domäne (Lerngegenstand) angeeignet werden muss. In diesem Sinne sind auch sprachliche Lernprozesse spezifisch, weil die typischen sprachlichen Strukturen (Wortschatz, Grammatik, Handlungsformen usw.) angeeignet werden müssen.

Der zweite Wechsel verlagerte den Schwerpunkt von den Stoffen zu den Kompetenzen. Eng verknüpft mit der Konzentration auf das Lehren waren feste Curricula und Lehrpläne, die umfangreiche Stoffsammlungen enthielten. Sie gaben die Unterrichtsinhalte in weiten Teilen vor. Über die Kontrolle der Inhalte wollte man sicherstellen, dass die Schülerinnen und Schüler etwas Bestimmtes lernen – was so nicht funktioniert, auch das ist uns heute bekannt. Aus diesem Grund rückten die Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen in den Fokus, wobei die sprachlichen Kompetenzen eine zentrale Rolle spielen, weil sie eine Schlüsselfunktion für fast alle anderen Lernbereiche haben.

Diese beiden Paradigmenwechsel zeigen sich auch in einem Wandel der schulischen Reformbemühungen. Sie sind immer auch Ausdruck bestimmter theoretischer Annahmen, beispielsweise wie Bildungsziele am besten zu erreichen sind und wie sich Bildungssysteme steuern lassen (vgl. Terhart, 2015, S. 63). Stark verkürzt lässt sich der Wandel so skizzieren: In den 1960er- und 1970er-Jahren standen das gesamte Schulsystem und die Schulstruktur im Fokus staatlicher Reformbemühungen, wie die heftigen bildungspolitischen Diskussionen um die Gesamtschule zeigen. Mit der Gesamtschule war insbesondere die Hoffnung verbunden, eine Lösung für die ungleiche und ungerechte Beteiligung am Bildungssystem zu finden: Kinder aus sozial benachteiligten Familien waren – und sind es immer noch – bei den höheren Bildungsabschlüssen deutlich unterrepräsentiert.

In den 1980er- und 1990er-Jahren sollten sich dann die einzelnen Schulen nach bestimmten vorgegebenen Konzepten entwickeln, etwa kooperatives Lernen und systematisches Methodenlernen einführen. Seit einigen Jahren finden nun die Lehrpersonen mehr Beachtung, wie insbesondere die Studie von Hattie (2013) zeigt; dabei geht es um eine Verbesserung der Prozessqualität und um die Professionalisierung der Lehrpersonen. Das hängt mit den Erkenntnissen der empirischen Bildungsforschung zusammen, dass es ganz entscheidend auf die Unterrichtsqualität ankommt – und dafür sind in erster Linie, wenn auch nicht alleine und ausschließlich, die Lehrpersonen verantwortlich.

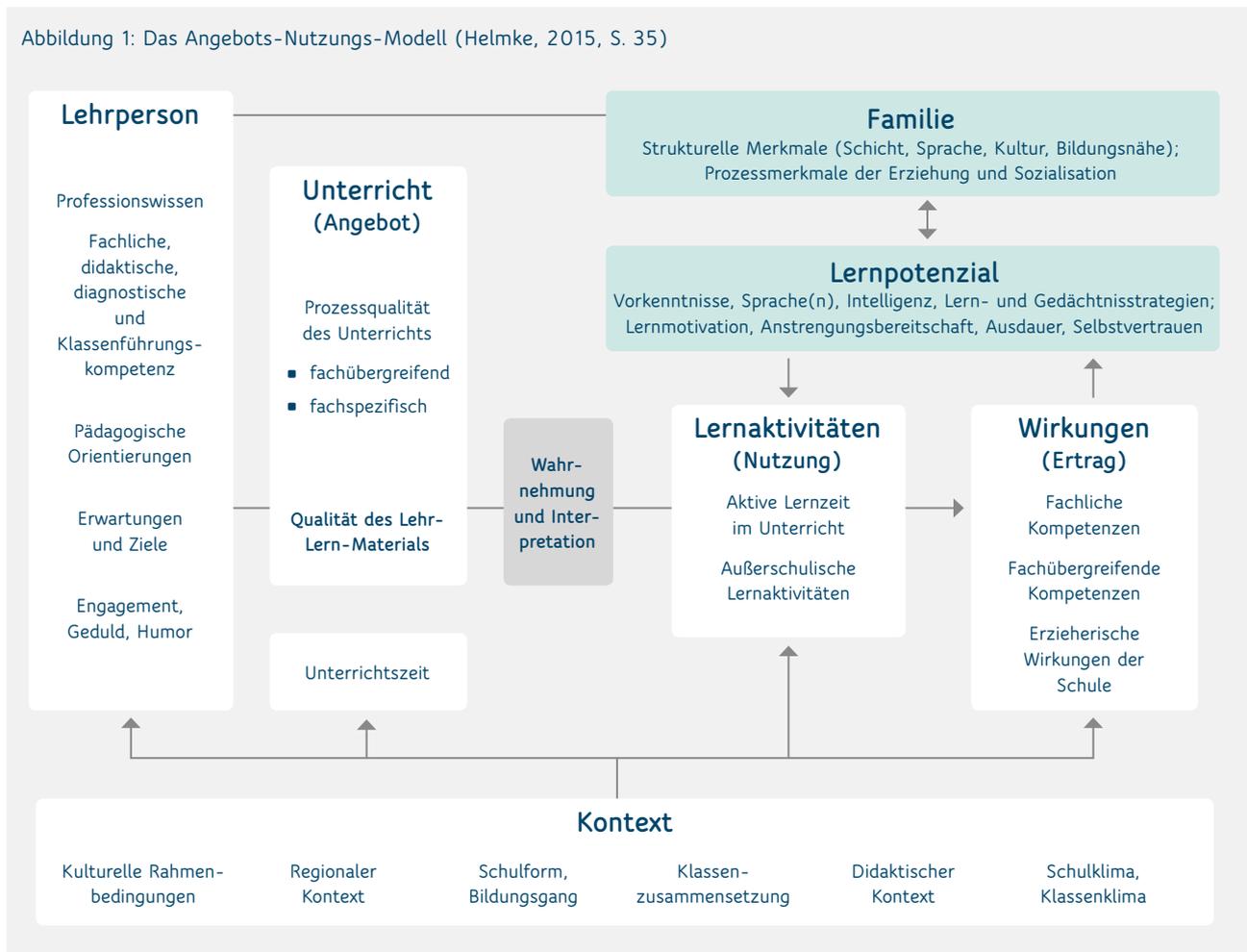
Als ein wichtiges Fazit zu den zurückliegenden Reformbemühungen kann man festhalten: Eine gute Struktur und Ausstattung der Schulen und Kitas ist eine not-

wendige Voraussetzung für ein gutes Bildungsangebot, aber noch keine hinreichende. Qualität stellt sich nicht automatisch ein. Dafür sind systematische Entwicklungsprozesse erforderlich, wie wir sie in dieser Handreichung beschreiben.

Modelle zur Unterrichtsentwicklung und Entwicklung der Bildungsarbeit in der Kita

Hinter den Überlegungen und Vorschlägen für eine aktive Entwicklung der Bildungsarbeit und des Unterrichts steht ein theoretisches Modell, das beschreibt, wie Lehren und Lernen funktionieren: das Angebots-Nutzungs-Modell. Dieses Modell kommt national und international zum Einsatz, um Lern- und Entwicklungsprozesse in Bildungsinstitutionen zu beschreiben. Die Entwicklung der Bildungsarbeit in Kitas wird zurzeit meist

Abbildung 1: Das Angebots-Nutzungs-Modell (Helmke, 2015, S. 35)



auf Basis von Modellen aus der Schule beschrieben, analysiert und gefördert. Hier steht eine selbstständige Modellentwicklung noch aus. Diese spezifische Modellentwicklung für die Bildungsarbeit in Kitas ist relevant, da sich hier wesentliche institutionelle Unterschiede zur Schule zeigen (u. a. keine Kitapflicht, deutlich weniger Vor- und Nachbereitungszeit für pädagogische Aktivitäten des Personals, andere bzw. vielfältigere Ausbildungswege des pädagogischen Personals usw.).

Das Angebots-Nutzungs-Modell geht davon aus, dass Unterricht ein Angebot an die Lernenden ist, das diese erst einmal wahrnehmen, interpretieren und dann im Rahmen ihrer Potenziale nutzen, bevor das Angebot Wirkung zeigen kann. Es beschreibt, warum der sogenannte Nürnberger Trichter nicht funktioniert. Dieses didaktische Modell geht davon aus, dass Kindern sowie Schülerinnen und Schülern Wissen regelrecht „eingetrichtert“ werden kann. Doch heute weiß man: Zwischen Lehren und Lernen besteht keine direkte, unmittelbare Beziehung. Das Lehren wirkt nur mittelbar auf das Lernen.

Das Modell beschreibt den Zusammenhang von Lehren und Lernen wie folgt: Im unteren Kasten finden sich unter dem *Kontext* Rahmenbedingungen, die die Unterrichtsentwicklung und analog auch die Bildungsarbeit in der Kita von außen beeinflussen. Für die sprachliche Bildung von besonderer Bedeutung sind die Klassenzusammensetzung (sprachliche Heterogenität) und der Schultyp. Die *Lehrpersonen* sowie die *Erzieherinnen und Erzieher* bringen in den Unterricht bzw. in die Bildungsarbeit ihre professionellen Kompetenzen mit allen Facetten ein; hier sind es vor allem ihre Fähigkeiten im Umgang mit sprachbezogenen Diagnose- und Förderkonzepten. Auf dieser Grundlage planen und realisieren sie ihren *Unterricht* oder ihre *Bildungsarbeit*, indem sie den Schülerinnen und Schülern bestimmte Aufgaben stellen bzw. den Kindern bestimmte Bildungsangebote machen. Die Kinder und Jugendlichen *nehmen diese Angebote wahr*. Im besten Fall sind die Angebote so interessant, dass die Kinder und Jugendlichen sie nutzen und daraus eine *Lernaktivität* folgt.

Aber nicht nur das Angebot beeinflusst die Qualität dieser Lernaktivitäten – und das ist wichtig, wenn man über die Wirkung nachdenkt. Entscheidend ist darüber hinaus das individuelle *Lernpotenzial*, das die Lernenden aus ihren familiären, sozialen und kulturellen Kontexten mitbringen. Diese Tatsache erklärt, warum Kinder und Jugendliche von denselben Lernangeboten ganz unterschiedlich profitieren. Vor diesem Hintergrund wird deutlich, warum wir Lernangebote an die Lernbedürfnisse der Kinder und Jugendlichen anpassen müssen. Darüber hinaus beeinflussen auch außerschulische Lernaktivitäten die sprachliche Entwicklung, z. B. das Lesen in der Freizeit.

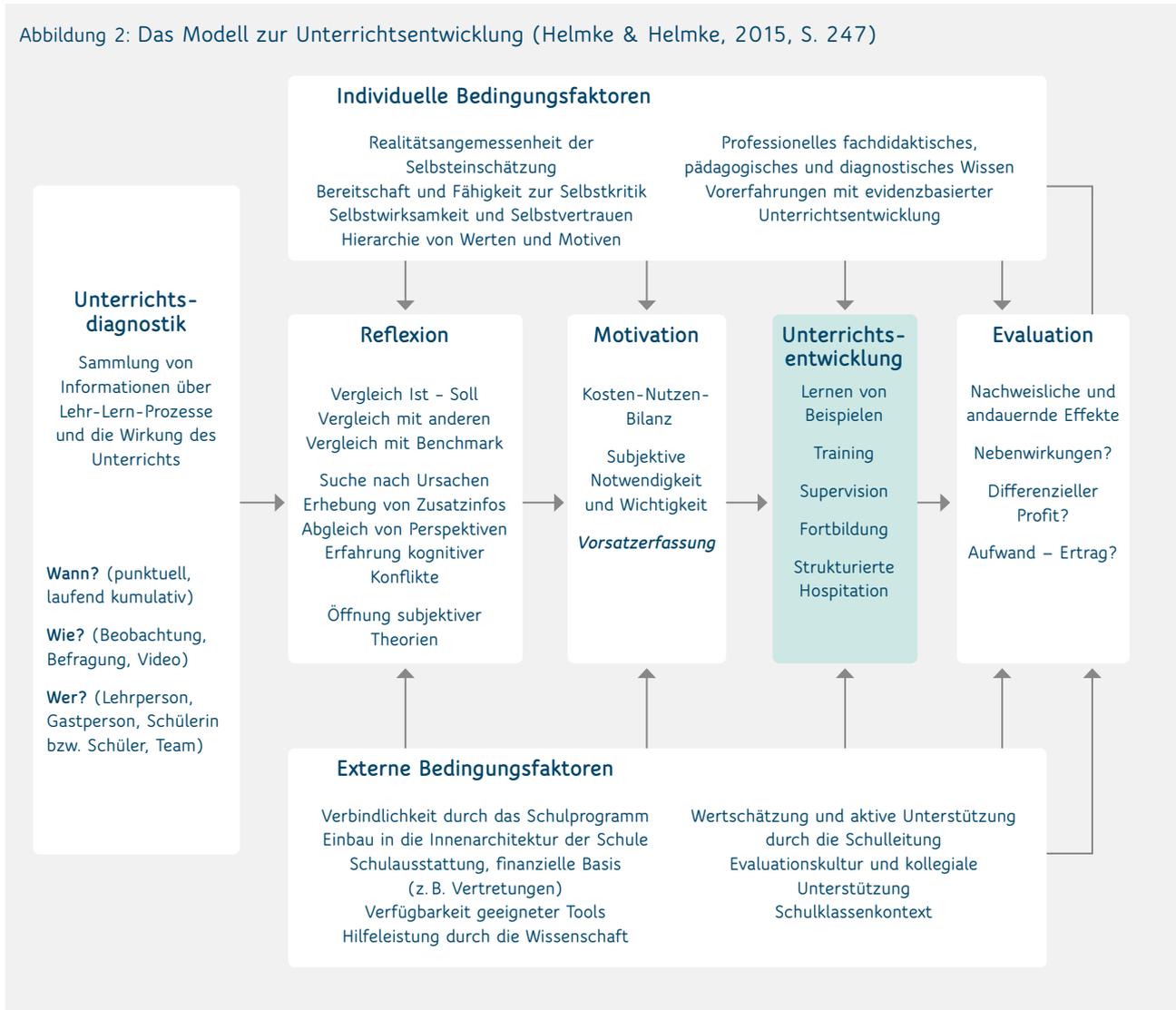
Erst diese drei Faktoren zusammen – Lernangebot, Lernpotenzial und weitere Lernaktivitäten – zeigen *Wirkung* in Form eines Lernertrags.

Um das (sprachliche) Bildungsangebot möglichst optimal zu gestalten, schlagen Helmke & Helmke (2015) in ihrem Modell fünf Schritte für die Entwicklungsprozesse in Schule und Kita vor. Sie sollen Teams und Kollegien dabei helfen, die nötigen Maßnahmen systematisch und zielorientiert anzugehen.

Das Modell sieht folgende Schritte vor:

1. *Diagnose*: In einem ersten Schritt werden Informationen über den aktuellen Unterricht bzw. die Bildungsangebote gesammelt. Im Mittelpunkt stehen das Handeln der Lehrpersonen und der pädagogischen Fachkräfte und die Wirkung (Analyse des Ist-Zustands).
2. *Reflexion*: Im zweiten Schritt reflektieren und hinterfragen die Lehrpersonen und pädagogischen Fachkräfte ihr Handeln und ihre Überzeugungen, um Routinen und blinde Flecken zu erkennen. Die alltägliche Arbeit in der Kita und Schule erfordert Routinen und bewährte Praktiken, die von Zeit zu Zeit dahingehend reflektiert werden müssen, ob sie noch zu den Aufgaben passen. Für diesen Schritt eignen sich Musteraufgaben, wie sie in dem Beitrag von Thomas Lindauer und Afra Sturm ab S. 24 beschrieben werden. Konflikte und Meinungsverschiedenheiten,

Abbildung 2: Das Modell zur Unterrichtsentwicklung (Helmke & Helmke, 2015, S. 247)



die dabei zutage treten, gilt es als Ausgangspunkt für gemeinsame Veränderungen zu nutzen.

3. *Motivation und Willenskraft*: Im dritten Schritt wägt man Aufwand und Nutzen unterschiedlicher Maßnahmen gegeneinander ab, bevor man sich auf konkrete Vorgehensweisen einigt. Das Abwägen von Kosten und Nutzen ist ein wichtiger Schritt für die weitere Umsetzung, weil davon die Motivation abhängt. Nur wenn hinreichend viele Personen von dem Sinn einer Maßnahme überzeugt sind, werden sie sich dafür engagieren.
4. *Aktion*: Im vierten Schritt setzt man die verabredeten Maßnahmen im Unterricht bzw. in der Bildungsarbeit in der Kita um. Dabei ist es wichtig, die Maßnahmen so einzusetzen, wie es die Konzepte vorsehen. Denn

davon hängen die Aussagekraft von Diagnoseinstrumenten und die Wirksamkeit von Förderkonzepten ab (Konzepttreue).

5. *Evaluation*: Der letzte Schritt besteht darin, in festen, aber nicht zu engen Abständen die Wirkung und Wirksamkeit der neuen Maßnahmen zu überprüfen. Dafür sollten zuvor realistische und überprüfbare Ziele gesetzt werden.

Schritt für Schritt vorgehen

Bei der Entwicklung der sprachlichen Bildungsangebote in Unterricht und Kita ist es hilfreich, die folgenden Hinweise zu berücksichtigen:

Schritt Nr. 1: Diagnose

Zur Analyse oder Diagnose der aktuellen sprachlichen Lehr-Lern-Prozesse sowie der Lernergebnisse kann man unterschiedliche Quellen nutzen. Sie reichen von Erfahrungsberichten über die eingesetzten Materialien und Konzepte bis hin zu objektiven Daten aus Lernstandserhebungen oder Testverfahren: Zentrale Lernstandserhebungen (VERA), interne Vergleichsarbeiten, Daten wie Schulnoten oder Fehlzeiten, Unterrichtsbeobachtungen, Feedback von Schülerinnen und Schülern, das schulinterne Curriculum sowie das Förderkonzept. Mit einer solchen Analyse zeigt man, wo die Schülerinnen und Schüler stehen, welches Lernangebot sie erhalten und wie sie es nutzen.



Bild: BiSS-Trägerkonsortium/Annette Etges

In der Kita geht es analog darum, die aktuellen Sprachstände und sprachlichen Entwicklungsverläufe zu erfassen. Dabei können pädagogische Fachkräfte auf folgende Instrumente zurückgreifen: externe Sprachstandsfeststellungen, Beobachtungsbögen, Alltagsbeobachtungen, Feedback der Kinder und Eltern, das interne Bildungsprogramm sowie das Förderkonzept. Auch hier ergibt sich aus der Analyse, wo die Kinder sprachlich stehen, welches sprachliche Bildungsangebot sie erhalten und wie sie es nutzen.

Sollte die erforderliche Expertise fehlen, um Daten und Informationen über Lernprozesse und Lernergebnisse zu nutzen, können gezielte Fortbildungen mit externen Fachpersonen helfen. Ebenso wichtig ist ein systematischer Erfahrungsaustausch im Team bzw. Kollegium. Dieser Schritt dient vor allem dazu, sich ein umfassendes Bild über die aktuelle Lage zu machen. Dem Austausch sollten konkrete Fragen zugrunde liegen, z. B.: Warum fallen die Ergebnisse von Lernstandserhebungen in verschiedenen Klassen unterschiedlich aus? Wo bestehen Stärken, wo liegen Schwächen? Und welche Schlüsse ziehen wir daraus?

Für diesen Austausch müssen feste Zeiten eingeplant und von der Leitung bereitgestellt werden. Insofern kommt den Schul- und Kitaleitungen eine besondere Verantwortung zu. Sie müssen diese Prozesse anregen und unterstützen, indem sie etwa ein verantwortliches Projektteam einsetzen.

Schritt Nr. 2: Reflexion

Im zweiten Schritt geht es darum, durch Reflexion der Analyseergebnisse ein gemeinsames Verständnis des Ist-Zustands zu entwickeln. Folgende Fragen sind zu beantworten:

- Wie bewerten wir den Ist-Zustand?
- In welchem Verhältnis steht unser (sprachliches) Bildungsangebot zu den (sprachlichen) Lern- und Entwicklungsständen der Kinder und Jugendlichen?
- Gibt es gute bzw. schlechte Gewohnheiten und Routinen?
- Was müssen wir ändern? Was können wir beibehalten?

Beim Reflexionsprozess werden kognitive und kommunikative Konflikte und Differenzen zwischen eigener und fremder Wahrnehmung sowie der Wirklichkeit auftreten. So können die Beteiligten beispielsweise die Ergebnisse von Lernstandserhebungen sehr unterschiedlich bewerten, oder sie stehen im Widerspruch zu den eigenen Einschätzungen.

Die Reflexion des eigenen Handelns und seiner Wirkungen ist der Ausgangspunkt für die nachfolgenden Entwicklungsschritte.

Schritt Nr. 3: Abwägen

Im dritten Schritt wägt man Aufwand und Nutzen der Veränderung ab. In Anlehnung an Meyer (2015) sollten die Konzepte „SMART“ sein: *spezifisch* – *messbar* – *anspruchsvoll* – *realistisch* – *terminiert*. Genau das leisten die BiSS-Module und BiSS-Tools, da sie theoretisch fundiert und empirisch gesichert sind. Auch aus diesem Grund bietet es sich an, bewährte Sprachbildungs- und Sprachförderkonzepte zu nutzen und diese bei Bedarf anzupassen.

Die Beiträge von Philipp & Souvignier (2016) zeigen am Beispiel der Leseförderung, welche Eigenschaften den Einsatz eines Förderkonzepts erleichtern bzw. erschweren. Bei Leseförderkonzepten sind die Inhalte entscheidend für die Motivation der Schülerinnen und Schüler. In der Deutschdidaktik ist diese Erkenntnis nicht neu. Sie macht aber noch einmal deutlich, dass man bei der Wahl der Texte die Interessen der Kinder und Jugendlichen berücksichtigen muss und dass man eine gewisse Auswahl an geeigneten Texten braucht.

Für den Elementarbereich haben die Evaluations- und Entwicklungsprojekte von BiSS gezeigt, wie sich die pädagogischen Fachkräfte für die anspruchsvolle Aufgabe der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung qualifizieren können. Die Ergebnisse haben Eingang gefunden in Plattformen, etwa auf der BiSS-Website (www.biss-sprachbildung.de) oder auf der Website des bayerischen Staatsinstituts für Frühpädagogik (IFP) (www.fachlich-fit.de). Dort finden sich u. a. Filmbeispiele guter

Praxis zu Themen wie „Bilderbücher dialogisch betrachten“ und „Mehrsprachigkeit unterstützen“ mit jeweils passenden Fachtexten. Dies ist ein niedrigschwelliges Angebot an wissenschaftlich geprüften Materialien. Es kann als Grundlage für die gezielte Auswahl von passenden Themen und Formaten für die Entwicklung der Bildungsarbeit in der Kita genutzt werden.

Auch die Dauer der Maßnahme hat Auswirkungen auf die Motivation der Kinder und Jugendlichen und ebenso auf die Bereitschaft der pädagogischen Fach- und Lehrkräfte, sie in ihre Bildungsangebote und den Unterricht zu integrieren.

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die inhaltliche Passung zu den Fächern, in denen die Maßnahme eingesetzt werden soll. Und nicht zuletzt stellen die Konzepte bestimmte Anforderungen an die Lehrkräfte. Es können z. B. Diagnosefertigkeiten erforderlich sein, um das passende Fördermaterial auszuwählen, oder die Fähigkeit, Sachverhalte zu erklären oder Prozesse zu modellieren.

Schritt Nr. 4: Umsetzung

Für die Planung und Umsetzung des Entwicklungskonzepts im vierten Schritt sollte man eine verantwortliche Projektgruppe einsetzen. Diese sollte das Konzept zunächst in kleinerem Umfang erproben, etwa nur in einer Gruppe oder einem Jahrgang, also nicht direkt in der gesamten Kita oder Schule. Dabei ist es wichtig, dass Schul- oder Kitaleitung den Prozess unterstützen; auch sollten die Eltern informiert und einbezogen werden.

Schritt Nr. 5: Evaluierung

Eine solche Erprobung bietet im fünften Schritt die Möglichkeit, das Konzept unter verschiedenen Aspekten zu evaluieren. Dafür stehen im Prinzip die gleichen Methoden wie bei der Ist-Analyse zur Verfügung. Ziel der Evaluation ist es, die Umsetzbarkeit, die Praxistauglichkeit und die Wirksamkeit des Konzepts zu erfassen. Dabei kann die Evaluation mit eigenen Mitteln erfolgen, man braucht nicht zwingend externe Kräfte.

Fazit: Alle profitieren

Sprachliche Bildung und Förderung sicherzustellen, ist eine kontinuierliche Aufgabe der Unterrichts- und Bildungsentwicklung. Sie hat das Ziel, allen Kindern bzw. Schülerinnen und Schülern bestmögliche Angebote zu machen, damit diese ihre sprachlichen Möglichkeiten optimal entfalten können. Sprachliche Bildung und Förderung erfordern horizontale und vertikale Durchgängigkeit in der Bildungsbiografie. Diese Durchgängigkeit lässt sich nur durch gemeinsame Entwicklungsarbeit im Kollegium und im Team herstellen. Sie verlangt außerdem Zusammenarbeit über die Bildungsstufen hinweg. Die Qualitätsentwicklung von Bildungsangeboten ist ein komplexer Prozess, der Zeit und Energie in Anspruch nimmt, Teamwork erfordert und unterstützt werden muss. Die Erfahrungen zeigen, dass von der gemeinsamen Arbeit der pädagogischen Fachkräfte und der Lehrerinnen und Lehrer nicht nur die Kinder sowie die Schülerinnen und Schüler profitieren. Auch für die Pädagoginnen und Pädagogen lohnt sich der Aufwand, weil sie voneinander lernen, Aufgaben gemeinsam bewältigen und Erfahrungen austauschen. Die Lernfortschritte der Kinder und Jugendlichen sind am Ende ein motivierender Beleg für die erfolgreiche Arbeit.

Über den Autor

Prof. Dr. Michael Becker-Mrotzek ist Professor für deutsche Sprache und ihre Didaktik an der Universität zu Köln. Sein Forschungsschwerpunkt ist die Sprachförderung, insbesondere im Bereich der Schreib- und Gesprächsdidaktik. Er ist Direktor des Mercator-Instituts für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache und Sprecher des BISS-Trägerkonsortiums.



Literatur

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016). *Bildung in Deutschland 2016: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Hattie, John (2013). *Lernen sichtbar machen*. Baltmannsweiler: Schneider.

Helmke, Andreas (2015). Vom Lehren zum Lernen: Paradigmen, Forschungsstrategien und Kontroversen. In Hans-Günter Rolff (Hrsg.), *Handbuch Unterrichtsentwicklung* (S. 33–43). Weinheim und Basel: Beltz.

Helmke, Andreas & Helmke, Tuyet (2015). Unterrichtsdiagnostik als Ausgangspunkt für Unterrichtsentwicklung. In Hans-Günter Rolff (Hrsg.), *Handbuch Unterrichtsentwicklung* (S. 242–257). Weinheim und Basel: Beltz.

Hußmann, Anke; Wendt, Heike; Bos, Wilfried; Bremerich-Vos, Albert; Kasper, Daniel; Lankes, Eva-Maria; McElvany, Nele; Stubbe, Tobias C. & Valtin, Renate (Hrsg.). (2017). *IGLU 2016: Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.

Lengyel, Drorit (2017). Alltagsintegrierte Sprachbildung im Elementarbereich. In Michael Becker-Mrotzek & Hans-Joachim Roth (Hrsg.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder* (S. 273–286). Münster: Waxmann.

Meyer, Hilbert (2015). *Unterrichtsentwicklung*. Berlin: Cornelsen.

Philipp, Maik & Souvignier, Elmar (Hrsg.). (2016). *Implementation von Lesefördermaßnahmen. Perspektiven auf Gelinungsbedingungen und Hindernisse*. Münster: Waxmann.

Stanat, Petra; Böhme, Katrin; Schipolowski, Stefan & Haag, Nicole (Hrsg.). (2016). *IQB-Bildungstrend 2015. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich*. Münster: Waxmann.

Stanat, Petra; Schipolowski, Stefan; Rjosk, Camilla; Weirich, Sebastian & Haag, Nicole (Hrsg.). (2017). *IQB-Bildungstrend 2016. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich*. Münster; New York: Waxmann.

Terhart, Ewald (2015). Theorie der Unterrichtsentwicklung: Inspektion einer Leerstelle. In Hans-Günter Rolff (Hrsg.), *Handbuch Unterrichtsentwicklung* (S. 62–76). Weinheim und Basel: Beltz.



CC BY NC 4.0 DE Michael Becker-Mrotzek

Ausgewählte Umsetzungswerkzeuge und Umsetzungsbeispiele: Neue Perspektiven einnehmen

Es besteht kein Zweifel daran, dass viele Kinder und Jugendliche bei ihrer sprachlichen Entwicklung mehr Unterstützung und Förderung benötigen. Doch wie gelingt das in der Praxis? Die folgenden beiden Beiträge stellen zwei Möglichkeiten vor, Unterricht weiterzuentwickeln, und beleuchten dabei sowohl die theoretische Perspektive als auch die praktische Umsetzung.

Im ersten Beitrag wird *Videocoaching* für den Elementarbereich vorgestellt. Mithilfe dieser Methode können sich Fachkräfte bei ihrer (Sprach-)Bildungsarbeit beobachten. Die Aufzeichnungen liefern ihnen Erkenntnisse über ihr Handeln in der Interaktion mit den Kindern. Die Videos veranschaulichen, welche Methoden der (Sprach-)Bildung gut funktionieren und welche die Kinder weniger gut erreichen. Das Videocoaching erlaubt einen Blick auf Handlungsweisen und Zusammenhänge, die sonst in der Routine untergehen. Es hilft dabei, Fehler zu vermeiden und erfolgreiche Vorgehensweisen zu stärken. Auf dieser Basis können die Fachkräfte sowohl ihr pädagogisches Handeln als auch die Lernangebote verbessern. Davon profitieren nicht nur die Kinder, sondern auch die pädagogischen Fachkräfte selbst.

Um einen Perspektivenwechsel geht es auch im Beitrag über *Musteraufgaben*. *Musteraufgaben* sind strukturierte Aufträge: Durch detaillierte Anleitungen helfen sie den Schülerinnen und Schülern dabei, selbst komplexe Aufgaben erfolgreich zu lösen. Lehrkräften dienen *Musteraufgaben* als Stütze, den Unterricht vorzubereiten und durchzuführen. Die Gestaltung von *Musteraufgaben* führt ihnen einzelne Lösungs- und Lernschritte klar vor Augen und macht damit deutlich, welche Form von Unterstützung die Kinder und Jugendlichen brauchen, um Zusammenhänge zu erfassen und Sachverhalte zu lernen. *Musteraufgaben* machen somit einerseits die Handlungsweisen der Lehrerinnen und Lehrer deutlich und andererseits die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler. Sie erfordern Teamarbeit: Gemeinsam bereiten Teams aus Lehrerinnen und Lehrern die Aufgaben vor und reflektieren nach der Erprobung im Unterricht ihre Erfahrungen.

Dieser Erfahrungsaustausch, sowohl im Rahmen von *Videocoachings* als auch von *Musteraufgaben*, hilft pädagogischen Fachkräften und Lehrpersonen dabei, ihre Lernangebote und den Unterricht weiterzuentwickeln.



Elementarbereich

Videocoaching als Methode zur Weiterentwicklung der frühen Sprachbildung

Der Einsatz von Videoaufnahmen zur Reflexion und Weiterentwicklung des professionellen Handelns ist in vielen anspruchsvollen Berufsfeldern eine Selbstverständlichkeit. Auch pädagogische Fachpersonen in Kitas und Schulen bearbeiten täglich hochkomplexe Aufgaben und können von Videocoachings viel profitieren. Die frühe Sprachbildung ist in besonderem Maß auf die Unterstützung der Fachpersonen in Alltagsgesprächen angewiesen. Videocoaching in pädagogischen Teams kann deshalb bei der Weiterentwicklung der frühen Sprachbildung eine Schlüsselrolle spielen.



Bild: BISS-Trägerkonsortium/Annette Etges

In diesem Beitrag erklären wir zunächst das Verhältnis von alltagsintegrierter und didaktisierter Sprachbildung. Danach geht es um den zentralen Gegenstand der Sprachbildung bei Kindern ab etwa drei Jahren: herausfordernde Sprachhandlungen. Im Folgenden liegt der Fokus auf dem Handeln der pädagogischen Fachpersonen. Wir beschreiben, wie sie den Spracherwerb der Kinder unterstützen können und wie sie selbst durch Videocoachings dazulernen. Abschließend zeigen wir, wie diese Methode in pädagogischen Einrichtungen verankert und für die nachhaltige Qualitätsentwicklung genutzt werden kann.

Die Daten wurden in Deutsch-Schweizer *Kindergärten* erhoben, welche im Gegensatz zu deutschen *Kindertagesstätten* bereits zum Schulsystem gehören. Im Fol-

genden wird daher von *Kindergärten* gesprochen. Das Videocoaching sollte jedoch auch in deutschen Kitas eingeführt werden.

Frühe Sprachbildung in Alltagsgesprächen und didaktisierten Settings

Beispiel 1 ist prototypisch für die *alltagsintegrierte Sprachbildung*: Ein Kind initiiert aus eigenem Interesse ein Gespräch mit einer pädagogischen Fachperson. Dabei stellt es sich einer herausfordernden Sprachhandlung. Die pädagogische Fachperson erkennt das Kommunikationsbedürfnis des Kindes und gibt ihm Raum.

Beispiel 1: Alltagsintegrierte Sprachbildung

Im Kindergarten Rosenweg ist Freispielphase. Ayshe läuft Frau Luhmann zufällig über den Weg und spricht sie an. Sie zeigt ihr ein Objekt, das sie gebastelt hat: mehrere auf einen Stab gesteckte Holzringe. Frau Luhmann meint zuerst, Ayshe wolle ihr das Objekt schenken. Aber Ayshe beginnt zu erzählen: „Tomundjerry spielen. Aber das ist Tomundjerry: ‚Komm, wir spielen, so ... sitzen.‘ Tomundjerry: ‚Ich habe keine von ... zu Hause.‘“

Frau Luhmann versteht nun, dass Ayshe ihr eine Episode aus einem Trickfilm nacherzählt. Durch Rückfragen unterstützt sie Ayshe dabei, ihre Nacherzählung auszubauen. Dabei signalisiert sie deutlich ihr Interesse, schließt präzise an Ayshes Äußerungen an und stärkt Ayshe in ihrer Rolle als Erzählerin. Schließlich versteht Frau Luhmann – mithilfe des Objekts, der nonverbalen Inszenierungen und der verbalen Äußerungen von Ayshe – auch die Handlung des Trickfilms: Es geht um Tretminen, die bei der leisesten Berührung durch Tom und Jerry explodieren. Sie formuliert, was sie verstanden hat, und Ayshe bestätigt lachend Aussage um Aussage. Aus Freude über ihren Erfolg erzählt sie gleich noch eine zweite Episode.

Durch verschiedene auf das Kind zugeschnittene Zuhöraktivitäten unterstützt sie das Kind bei seiner Sprachhandlung (vgl. Heller & Morek, 2015). Das Vorhaben gelingt, weil das Kind auf der Grundlage seiner Interessen und Kenntnisse handelt, weil alle verfügbaren Ressourcen (Objekte, Körper, Mimik, Gesten, Klänge, Sprache) genutzt werden und weil die Fachperson adaptiv mit dem Kind zusammenarbeitet, um ein gemeinsames Verständnis aufzubauen (vgl. Isler & Ineichen, 2015). Solche Alltagsgespräche bilden optimale Bedingungen für den Erwerb komplexer (bildungs-)sprachlicher Fähigkeiten. Sie sind nicht planbar und können jederzeit zustande kommen – so lässt sich die gesamte Präsenzzeit in der Einrichtung für die Sprachbildung nutzen.

Bei der alltagsintegrierten Sprachbildung besteht die Aufgabe der Fachpersonen darin,

1. solche Gelegenheiten zu erkennen, aufzugreifen und vor Störungen zu schützen sowie
2. die Kinder bei herausfordernden Sprachhandlungen individuell zu unterstützen.

Beispiel 2 aus dem Kindergarten Rosenweg steht exemplarisch für ein *didaktisiertes Setting der frühen Sprach-*

bildung: Die Fachperson hat diese Sequenz geplant, vorbereitet, initiiert und gesteuert. Auch hier geht es um eine herausfordernde Sprachhandlung, das Argumentieren. Mit *Argumentieren* ist hier ein komplexes sprachliches Handlungsmuster gemeint, welches Elemente wie *Entscheiden*, *Position beziehen* und *die eigene Position begründen* umfasst: Die Kinder sollen lernen, persönliche Urteile zu fällen, Positionen zu beziehen und diese argumentativ abzustützen. Die Fachperson unterstützt sie dabei, indem sie die abstrakten Handlungen der Urteilsbildung und des Positionsbezugs mit verschiedenen Mitteln (lautes Denken, Mimik, sich zu den Smileys stellen) auf unterschiedliche Weise veranschaulicht. Die Kinder haben damit die Wahl zwischen verschiedenen Beteiligungsformen: Sie können sich zu den passenden Smileys stellen, ihr Urteil sprachlich formulieren und die bezogene Position sprachlich begründen. Durch die Gruppensituation haben unsichere Kinder die Möglichkeit, sich am Handeln und an den Formulierungen anderer Kinder zu orientieren (vgl. Wiesner & Isler, 2016).

Didaktisierte Settings dienen dazu, systematisch an (bildungs-)sprachlichen Fähigkeiten zu arbeiten und durch passende Aufgabenstellungen möglichst allen

Beispiel 2: Didaktisierte Sprachbildung

Der Kindergarten Rosenweg hatte sich an einer Projektwoche der Schule Eichental beteiligt. Nun sollen die Kinder Rückschau auf diese Woche halten. Frau Luhmann nutzt die Gelegenheit, um die Kinder mit der Sprachhandlung *Argumentieren* vertraut zu machen. Sie versammelt eine Gruppe von fünf Kindern und erklärt ihnen die Aufgabe: Zu einem Stichwort der Fachperson (etwa zum Titel des Projektwochenlieds) soll sich jedes Kind überlegen, ob es dieses Element der Projektwoche positiv, neutral oder negativ erlebt hat. Die Kinder sollen also zunächst eine gedankliche Handlung ausführen, indem sie sich ein Urteil bilden.

Frau Luhmann modelliert diesen Vorgang durch lautes Denken: „Hm. Wie hat mir dieser Ausflug gefallen? Gut oder mittel oder schlecht? Ich fand das gut.“ Sie verdeutlicht ihr lautes Denken durch mimische Inszenierung der drei Antwortoptionen (zufrieden, neutral oder unzufrieden). Zuvor hat Frau Luhmann drei entsprechende Smileys an verschiedenen Stellen im Raum auf den Fußboden geklebt. Auf ein Signal der Fachperson sollen sich die Kinder zu jenem Smiley stellen, der ihrem Urteil entspricht.

Die Kinder sollen sich nun zu drei verschiedenen Elementen der Projektwoche zunächst ein Urteil bilden und sich dann zum passenden Smiley stellen. Dort haben die Kinder Gelegenheit, ihr Urteil sprachlich zu begründen. Das müssen sie aber nicht tun, und einige Kinder verzichten darauf. Frau Luhmann bespricht mit den Kindern auch die Frage, ob die bezogenen Standpunkte tatsächlich dem eigenen Urteil entsprechen oder eher jenem der Gruppenmehrheit. Einzelne Kinder ändern in der Folge ihre Standpunkte und begründen ihre neuen Positionen. Wieder andere Kinder beteiligen sich ausschließlich körperlich an dieser Aufgabe, ohne sich sprachlich zu äußern.

Kindern eine aktive Beteiligung zu ermöglichen. Sie sind prototypisch für formalisierte Bildungsprozesse, die beim Lernen älterer Kinder in schulischen Kontexten im Vordergrund stehen.

Der Kindergarten befindet sich am Übergang in das formale Bildungssystem. Es ist deshalb sinnvoll, Sprachbildung im Kindergarten sowohl alltagsintegriert als auch didaktisiert umzusetzen. Die alltagsintegrierte Sprachbildung geht von den außerschulischen Bildungserfahrungen und den Interessen der Kinder aus. Im Rahmen der didaktisierten Sprachbildung werden Kinder zunehmend vertraut mit formalisierten, curricular definierten und von Lehrpersonen gesteuerten „schulförmigen“ Bildungsangeboten (Thévenaz-Christen, 2005). In beiden Fällen ist es unabdingbar, dass pädagogische Fachpersonen ihre Sprachbildung auf herausfordernde Sprachhandlungen ausrichten und eine hohe Interaktionsqualität gewährleisten. Im Folgenden beleuchten wir diese Anforderungen genauer.

Im Fokus: Herausfordernde Sprachhandlungen

Für junge Kinder ist Sprache kein Lerngegenstand, sondern ein Werkzeug der Kommunikation und der Kognition: Sie benutzen Sprache, um im Austausch mit anderen interessante Dinge zu tun. Dabei lassen sich zwei Grundtypen des Sprachgebrauchs unterscheiden:

1. In *situationsbezogenen Interaktionen* wird Sprache gebraucht, um präzise Sachverhalte im gemeinsamen Wahrnehmungsraum hervorzuheben, zu benennen und zu beschreiben oder um das Verhalten anderer im Hier und Jetzt zu steuern. Eine Fachperson sagt beispielsweise zu einem Kind: „Siehst du dort die kleine Schaufel? Bitte hol sie und leg sie auch noch zu den anderen in die Kiste.“ Oder sie sagt im Spiel zu einer Kindergruppe: „Alle Kinder, die ein rotes Kleidungsstück tragen, dürfen sich jetzt auf ihre Stühle stellen.“
2. In *situationsüberschreitenden Interaktionen* werden Sachverhalte sprachlich ausgedrückt, die außerhalb des gemeinsamen Wahrnehmungsraums liegen. Auf diese abwesenden Dinge und Inhalte kann man nicht

zeigen, weil sie nicht im gemeinsamen Hier und Jetzt, sondern (zunächst) nur im Denken der Sprecherin oder des Sprechers präsent sind: In Beispiel 1 erzählt Ayshe von einem Trickfilm. In Beispiel 2 begründet ein Kind argumentativ, warum ihm das Projektwochenlied nicht gefallen hat. Erzählungen oder Begründungen müssen sprachlich ausgedrückt werden, damit andere sie nachvollziehen können.

Situationsbezogene Interaktionen funktionieren auch mit wenig Sprache. Oft reicht es, eine kurze Äußerung einzustreuen, weil alles andere durch die Situation und das nonverbale Handeln unmittelbar verständlich wird. Pädagogische Fachpersonen tendieren dazu, solche Situationen mit Sprache aufzuladen: Die Kinder sollen Dinge oder Merkmale benennen, um ihren Wortschatz zu trainieren, und Fachpersonen kommentieren laufend ihr eigenes Tun, um den sprachlichen Input zu erhöhen.

Für Kinder ist das oft nicht besonders interessant. Wenn sie im Gemüsegarten arbeiten, wollen sie ihre Salatsetzlinge eingraben, dazu ist nicht viel Sprache notwendig. Das ändert sich aber, wenn sie zu Hause vom neuen Salatbeet berichten, eine Geschichte über hungrige Schnecken erfinden oder besprechen, warum die Setzlinge so dringend regelmäßig Wasser brauchen. In diesen Situationen stellen sich die Kinder herausfordernden Sprachhandlungen, um komplexe kommunikative Aufgaben zu bearbeiten. In unseren Videocoachings, die wir mit pädagogischen Fachpersonen durchführen, sprechen wir auch von „mündlichen Texten“ (Isler et al., 2018), die folgende Kriterien erfüllen müssen:

- Die Kinder nehmen die Rolle der primären Sprecherin/ des primären Sprechers ein und sprechen in dieser Rolle längere Zeit zu den Zuhörenden.
- Sie stellen abwesende Sachverhalte sprachlich dar (z. B. Erlebnisse, erfundene Geschichten, Wissen oder Standpunkte).
- Sie ordnen und verknüpfen ihre Aussagen, sodass ein zusammenhängender roter Faden (ein Text) entsteht.
- Sie zeigen den anderen Gesprächsteilnehmenden durch typische sprachliche Merkmale an, welche



Bild: BiSS-Trägerkonsortium/Annette Etges

Sprachhandlung sie gerade vollziehen (z. B. einen Erlebnisbericht, eine Fantasiegeschichte oder eine Erklärung).

Um diese herausfordernden Sprachhandlungen auszuführen, brauchen die Kinder spezifische (bildungs-) sprachliche Mittel (etwa präzise Verben, Substantive und Adjektive, Zeit- und Konditionalformen, kohärenzstiftende Verweismittel oder Konjunktionen; vgl. Feilke, 2012). Diese Mittel erwerben sie beim Sprachhandeln durch Modelllernen und eigenen Gebrauch, wobei sie neue Mittel bei anderen erkennen, selbst ausprobieren, auf ihre Wirksamkeit überprüfen und laufend weiter ausdifferenzieren (in Beispiel 2 wird das sehr deutlich).

Kinder brauchen deshalb viel Gelegenheit, um herausfordernde Sprachhandlungen mitzerleben und sich

selbst als Sprecherinnen und Sprecher zu erfahren. Pädagogische Fachpersonen können den Erwerb der dazu notwendigen (bildungs-)sprachlichen Fähigkeiten durch ihr Modellhandeln und durch zugeschnittene Zuhöraktivitäten unterstützen (vgl. Beispiel 1). Eine weitere Möglichkeit besteht darin, die Sprachhandlung selbst zu thematisieren: Indem Kinder auf ihr sprachliches Handeln und die dazu benötigten sprachlichen Mittel aufmerksam werden, können sie Konzepte aufbauen, die ihnen einen zunehmend reflektierten Sprachgebrauch ermöglichen.

Im nächsten Abschnitt beschreiben wir, welche Möglichkeiten pädagogische Fachpersonen haben, herausfordernde Sprachhandlungen zu unterstützen.

So können pädagogische Fachpersonen die Sprachbildung unterstützen

Sprache ist ein hoch differenziertes gesellschaftliches Werkzeug. Durch ihren Gebrauch wird Sprache laufend weiterentwickelt und gefestigt. Spracherwerb darf deshalb nicht als ein individueller, genetisch gesteuerter Entwicklungsprozess missverstanden werden: Kinder erwerben die sprachlichen Werkzeuge ihrer Sprachgemeinschaft nur durch Gebrauch, in Kommunikation mit anderen (erwachsenen Bezugspersonen, Geschwistern, Freundinnen und Freunden; vgl. Bruner, 2002).

Pädagogische Fachpersonen haben im Wesentlichen drei Möglichkeiten, die Kinder beim Erwerb der Fähigkeiten zu unterstützen, die sie für die Bewältigung herausfordernder Sprachhandlungen benötigen (vgl. Heller & Morek, 2015):

Gelegenheiten für herausfordernde Sprachhandlungen schaffen

Herausfordernde Sprachhandlungen dienen der Kommunikation: dem Berichten von Erlebnissen, dem Erfinden von Fantasiewelten, der Erweiterung von Wissen, dem Aushandeln von Standpunkten. Ausgangspunkt dieser Sprachhandlungen ist ein Wissensgefälle zwischen den Beteiligten. Kommunikation dient dazu, dieses Gefälle abzubauen und individuelles Wissen mit anderen zu teilen. Zum Beispiel: Nach Abschluss der Nacherzählung weiß neben Ayshe auch Frau Luhmann um Tom und Jerrys Erlebnisse im Minenfeld (vgl. Beispiel 1). Und am Ende der Argumentationsübung wissen die Beteiligten um die Einschätzung der anderen und teilweise auch um deren Begründungen (vgl. Beispiel 2). Es geht also darum, dass Kinder als Sprecherinnen und Sprecher ihr Wissen mit anderen teilen oder als Zuhörerinnen und Zuhörer das Wissen anderer nachvollziehen.

Solche Gelegenheiten kann man durch didaktisierte Settings systematisch schaffen. Dabei sind die Chancen aber geringer, an die Interessen der Kinder anzuknüpfen und alle Kinder als Sprecherinnen und Sprecher zu gewinnen (vgl. die zurückhaltenden Kinder in Beispiel 2). Des-

halb ist es wichtig, dass Fachpersonen Gelegenheiten für herausfordernde Sprachhandlungen zusätzlich im Alltag erkennen und nutzen (wie im Fall von Frau Luhmann und Ayshe, vgl. Beispiel 1). Im Rahmen einer offenen Gesprächskultur machen Kinder von sich aus viele Angebote für Gespräche, die Fachpersonen nutzen können, um herausfordernde Sprachhandlungen zu fördern. Fachpersonen können aber auch selbst Impulse geben, indem sie Kinder bei passenden Gelegenheiten nach ihren Erlebnissen, Fantasievorstellungen, Erklärungen oder Standpunkten fragen. Nachdem solche Gespräche angestoßen sind, sollten die Kinder bei Bedarf unterstützt und die Gespräche, wenn nötig, vor Störungen geschützt werden (vgl. Abschnitt 3: „Kinder als Sprecherinnen und Sprecher interaktiv unterstützen“). Wenn Fachpersonen effizient und möglichst beiläufig mit Störungen umgehen und ihr Interesse an den Äußerungen des Sprechenden Kindes aufrechterhalten, erfahren die Kinder Wertschätzung und Ermutigung.

Sprachhandlungen modellieren

(Bildungs-)Sprachliche Fähigkeiten entwickeln sich nicht von selbst, deshalb sind Kinder auf Modelle angewiesen. Beim Zuhören begegnen sie sprachlichen Werkzeugen, die sie zur Gestaltung von sprachlichen Handlungen nutzen können. In Beispiel 1 waren das etwa Vergangenheitsformen in der resümierenden Nacherzählung von Frau Luhmann. In Beispiel 2 lernten die Kinder das Handlungsmuster *Urteil bilden > Standpunkt beziehen > Urteil formulieren > Urteil begründen* kennen.

Je nach Stand ihrer Sprachfähigkeiten können die Kinder solche Werkzeuge neu erkennen, selbst ausprobieren und dabei laufend erweitern, verfeinern und festigen (vgl. Bruner, 2002). Wie die Beispiele zeigen, ist das sowohl in didaktisierten Settings wie auch in spontanen Alltagsgesprächen möglich. Entsprechend sollten Fachpersonen Gelegenheiten nutzen, um die Kinder durch modellhafte Sprachhandlungen anzuregen. Sie können z. B. über einen eigenen Ausflug berichten, eine Szene aus einem Trickfilm nacherzählen oder ein eigenes Urteil über die Projektwoche formulieren und begründen. Dabei sollten die Fachpersonen den Kindern die passenden Werkzeuge zur Verfügung stellen.

Kinder als Sprecherinnen und Sprecher interaktiv unterstützen

Herausfordernde Sprachhandlungen sind komplexe kommunikative Aufgaben. Der Erwerb und die Ausdifferenzierung der dazu benötigten Fähigkeiten ist ein langfristiger Prozess, der letztlich nie abgeschlossen ist. Kinder brauchen zu Beginn viel Unterstützung durch kompetente Bezugspersonen und werden mit zunehmender Vertrautheit immer selbstständiger. Wichtig ist, dass Fachpersonen ihnen bei Schwierigkeiten die Rolle der Sprecherin oder des Sprechers nicht einfach abnehmen. Vielmehr sollten sie sie in ihrer Rolle begleiten und stärken, damit den Kindern die kommunikative Aufgabe gelingt. Wie das geht, zeigt das Beispiel 1: Ayshe braucht sehr viel Unterstützung, bleibt aber in der Rolle der Erzählerin und blickt am Ende mit Stolz auf ihren Erfolg. Die Montessori-Pädagogik umschreibt diese Haltung so: „Hilf mir, es selbst zu tun.“ Fachpersonen können viel dazu beitragen, Kinder bei herausfordernden Sprachhandlungen interaktiv (d. h. bedarfsgerecht Schritt für Schritt) zu unterstützen. Im Kern geht es darum, das Handeln des Kindes zu beobachten und ihm bei Bedarf Impulse zu geben, die ihm über Schwierigkeiten hinweghelfen. Dabei unterscheiden wir vier Typen von unterstützenden Zuhöraktivitäten (vgl. Heller & Morek, 2015):

1. adaptiv-verstehenssichernde Aktivitäten (z. B. genügend Zeit lassen, das eigene [Nicht-]Verstehen deutlich signalisieren, Verständnisprobleme klären)
2. anregend-erweiternde Aktivitäten (z. B. zum Weitererzählen auffordern, eine Präzisierung einfordern, eine andere Sprachhandlung anregen)
3. modellierende Aktivitäten (z. B. eine Formulierung vorschlagen, selbst ein ähnliches Erlebnis berichten)
4. metakommunikativ thematisierende Aktivitäten (z. B. darauf hinweisen, dass als Nächstes eine Begründung der eigenen Einschätzung folgen könnte)

Die interaktive Unterstützung herausfordernder Sprachhandlungen erfolgt im Rahmen des Zusammenspiels von Fachperson und Kind(ern) Zug um Zug. Im komplexen und dynamischen Kindergarten-Alltag ist es unmöglich, so feine und vielschichtige Handlungsaspekte bewusst

zu steuern und verlässlich zu beobachten. Deshalb ist der Einsatz von Videoaufnahmen für die Reflexion und Weiterentwicklung des pädagogischen Handelns unverzichtbar. Im folgenden Abschnitt stellen wir die Methode des Videocoachings genauer vor.

Videocoaching als Hilfe bei der Sprachbildung

Gelingende Kommunikation beruht zum großen Teil auf Routinen: Menschen haben im Verlauf ihrer Sozialisation gelernt, Blickkontakt herzustellen, ihr Handeln Zug um Zug aufeinander abzustimmen, mit Gesten und Mimik Redundanzen zu schaffen, durch Stimmgestaltung Aufmerksamkeit zu lenken, (Nicht-)Verstehen zu signalisieren, bestimmte Sprachhandlungen anzuzeigen oder Äußerungen anderer zu bewerten. Diese Aspekte des kommunikativen Handelns werden schnell, vielfältig und teilweise synchron genutzt. Sprachliche Äußerungen sind nur *ein* Instrument im Orchester der Ausdrucksmittel, allerdings eines, das im Hinblick auf formale Bildungsprozesse eine zunehmend zentrale Rolle spielt. Frühe Sprachbildung ist deshalb zwingend auf gelingende Kommunikation angewiesen und darf nicht auf sprachliche Handlungsaspekte reduziert werden. Um sprachliche Bildung zu unterstützen, müssen kommunikative Prozesse in ihrer Komplexität mit einbezogen werden, und zwar auch die routinierten und unbewussten Aspekte. Videoaufnahmen von Alltagsgesprächen mit Kindern erlauben es pädagogischen Fachpersonen, sich selbst bei der Arbeit zuzuschauen und neben bewussten auch routiniert-unbewusste Handlungsanteile zu erkennen und zu analysieren. Auf dieser Grundlage können sie ihr pädagogisches Handeln in einer neuen Verbindlichkeit reflektieren und weiterentwickeln (vgl. Lipowski, 2011).

Wie spielt sich ein Videocoaching mit pädagogischen Fachpersonen konkret ab? Die Einbettung in einen Prozess der Qualitätsentwicklung mit dem ganzen Kindergartenteam wird in Beispiel 3 dargestellt (vgl. S. 20). Bei der eigentlichen Videoanalyse während der Coachingtreffen hat sich folgendes Vorgehen bewährt:

Auswahl von Videosequenzen vor dem Coachingtreffen

Vor dem Coachingtreffen müssen aus dem Filmmaterial geeignete Sequenzen ausgewählt werden, in denen die Fachperson mit einzelnen Kindern oder mit einer Kindergruppe längere Gesprächsfäden spinnt. Die Gespräche sollten über eine Folge von Zügen und Gegenzügen ein Thema behandeln und weiterentwickeln. Dabei ist zu beachten, dass diese Ausschnitte gelungene Kommunikation zeigen. Die Fachpersonen sollen durch die Analyse gestärkt und Kinder nicht bloßgestellt werden.

Analyse von Videosequenzen beim Coachingtreffen

Beim Coachingtreffen werden die ausgewählten Sequenzen analysiert. Auf eine ununterbrochene Durchsicht der ganzen Passage folgen weitere Durchgänge, in denen das Video in kleinen Schritten angesehen wird. Dabei

geht es darum zu verstehen, was Fachperson und Kinder in der festgehaltenen Passage tun. Die Fachperson sollte in dieser Phase das Gespräch steuern, denn nur sie kennt die Einrichtung, die Kinder und sich selbst und hat die Situation „von innen“ erlebt. Ihr fallen auf dieser Grundlage bestimmte Dinge auf, die für sie relevant sind. Es ist wichtig, dass die Analyse von den Schwerpunkten ausgeht, die die Fachperson setzt. Diese Themen werden durch die Arbeit am Videomaterial schrittweise weiterentwickelt. Bei Bedarf können systematische Kriterien zusätzliche Impulse geben. Zwei unterschiedliche „Brillen“ helfen dabei, verschiedene Aspekte sprachlicher Bildungsprozesse in den Blick zu nehmen:

1. Brille: Interaktionsqualität

Gelingende Kommunikation ist eine Voraussetzung für sprachliche Bildungsprozesse. Die Fachperson ist für das

Beispiel 3: Videocoaching im Kindergarten Sonnentor

Die Leiterin des Kindergartens Sonnentor, Frau Kaufmann, will die alltagsintegrierte Sprachbildung in ihrem Kindergarten nachhaltig weiterentwickeln. Die Stadtverwaltung ist bereit, dieses Vorhaben mit einer Anschubfinanzierung zu unterstützen. Frau Kaufmann wendet sich an eine Hochschule mit Expertise in der frühen Sprachbildung. Nach einem Sondierungsgespräch bietet die Hochschule dem Kindergarten Sonnentor ein Weiterbildungspaket an. Kindergartenleitung und Stadtverwaltung prüfen das Angebot und erteilen der Hochschule einen Auftrag, der folgende Punkte umfasst:

1. Das Team erhält während eines *Starttreffens* anhand von videobasierten Inputs und Beobachtungsübungen eine Einführung in die *situative Sprachbildung*.
2. Zwei Erzieherinnen/Erzieher *filmen* sich gegenseitig bei ihrer pädagogischen Arbeit im Kindergarten-Alltag. Sie wählen einige Sequenzen mit längeren Gesprächen für die Videoanalysen aus.
3. Beim *ersten Coachingtreffen* analysieren die Erzieherinnen/Erzieher zusammen mit der Expertin/dem Experten ausgewählte Sequenzen. Sie formulieren persönliche Entwicklungsziele.
4. Die Erzieherinnen/Erzieher *setzen* die vereinbarten *Ziele* in ihrem Alltag *um*. Eine Erzieherin/Ein Erzieher erlebt die Videoarbeit so positiv, dass sie/er in ihrem/seinem Gruppenraum eine Kamera deponiert und sich gelegentlich selbst filmt, wenn sie/er mit Kindern Gespräche führt.
5. Beim *zweiten Coachingtreffen* mit der Expertin/dem Experten reflektieren beide Erzieherinnen/Erzieher ihre Umsetzungserfahrungen und analysieren weitere Videoaufnahmen. Zudem wird besprochen, ob und wie das Videomaterial beim bevorstehenden Folgetreffen eingesetzt werden kann.
6. Beim *Folgetreffen* mit dem Team wird der Ansatz der situativen Sprachbildung aufgefrischt. Dabei kommt Videomaterial aus dem Kindergarten Sonnentor zum Einsatz. In zwei parallelen Videowerkstätten vertiefen alle Mitarbeitenden unter der Leitung von Expertinnen und Experten ihr Verständnis der situativen Sprachbildung. Zudem wird das geplante kollegiale Videocoaching vorgestellt (vgl. Beispiel 4).

Gelingen von Kommunikation nicht allein verantwortlich, aber sie kann viel dazu beitragen, indem sie auf die Interaktionsqualität achtet. Vier Kriterien bestimmen die Interaktionsqualität:

- *Rahmung und Steuerung:* Gespräche brauchen gemeinsame Aufmerksamkeit und einen geschützten Rahmen.
- *Anpassung:* Fachpersonen müssen präzise an das Handeln des Kindes oder der Kinder anschließen. Das gilt sowohl für die Themen als auch für die Interaktion (vgl. Beispiel 1).
- *Anregung:* Impulse der Fachperson können dazu beitragen, Gespräche zu verlängern, zu vertiefen oder zu variieren.
- *sprachliche Mittel:* Fachpersonen können Kindern präzisere Ausdrücke anbieten, Modellformulierungen vorschlagen oder unverstandene Ausdrücke klären.

2. Brille: Herausfordernde Sprachhandlungen

In Abschnitt 2 war bereits die Rede von herausfordernden Sprachhandlungen. Wie Erfahrungen aus vielen Videocoachings zeigen, können Fachpersonen die Alltagskommunikation in Kindergärten bereichern, wenn sie auf folgende Sprachhandlungen besonders achten:

Erlebnisse berichten: Hier geht es darum, durch Sprache Ereignisse aus der realen Lebenswelt auszudrücken, die nicht im Hier und Jetzt stattfinden. Dazu gehören zurückliegende Erlebnisse aus dem Alltag der Kinder außerhalb von Schule oder Kindergarten (Familienalltag, Ferien, Freizeit), aber auch Zukunftspläne (für die Kindergartenreise, für den Wochenendausflug) oder Berichte aus der für andere unsichtbaren Innenwelt (individuelle Befindlichkeiten).

Geschichten erzählen: Gemeint ist die sprachliche Wiedergabe fiktiver Welten. Die Geschichten können selbst erfunden, von anderen mündlich erzählt oder medial dargestellt sein (etwa in Zeichnungen, Bilderbüchern, Spielen oder Trickfilmen). Auch Rollen- und Fantasiespiele gehören dazu. Ayshees Trickfilmnacherzählung (vgl. Beispiel 1) zeigt das sehr schön.

Die Welt erklären: Statt um die Darstellung realer oder fiktiver Ereignisse, geht es hier um Wissen, um die unsichtbaren Hintergründe und Zusammenhänge der Dinge, um abstrakte Merkmale oder Kategorien (Wozu braucht die Baggerschaufel so große Zähne? Warum ist eine Birne kein Gemüse?).

Standpunkte vertreten: Bei dieser Sprachhandlung steht das Argumentieren im Vordergrund. Die Beteiligten drücken persönliche Meinungen, Haltungen, Einschätzungen oder Urteile sprachlich aus, begründen sie möglicherweise und vertreten sie im Gespräch mit anderen. Der Rückblick auf die Projektwoche in Frau Luhmanns Kindergarten (vgl. Beispiel 2) veranschaulicht diese Sprachhandlung.

Ziel ist es, den Kindern im Kindergarten viele Gelegenheiten zu bieten, mit diesen herausfordernden Sprachhandlungen Erfahrungen zu sammeln. Zunächst befinden sich viele Kinder noch in der Rolle der Zuhörenden, die von Modellen anderer lernen und sich kaum mit eigenen sprachlichen Beiträgen beteiligen. Je vertrauter sie aber mit einer Sprachhandlung werden, desto aktiver können sie sich beteiligen und desto weniger Unterstützung brauchen sie. Wenn Fachpersonen verschiedenen Kindern die jeweils für sie passenden Beteiligungsrollen zuweisen, können sie innerhalb einer gemeinsamen Aktivität die Aufgabenstellungen für einzelne Kinder differenzieren (wie im Beispiel 2, in dem die Kinder je nach ihren Möglichkeiten nur körperlich ihren Standpunkt beziehen oder ihr Urteil auch sprachlich formulieren und begründen sollen).

Haltungsänderungen durch Videocoachings

Die unterstützte, aber selbstbestimmte Auseinandersetzung mit dem eigenen pädagogischen Handeln anhand von Videodaten, die Umsetzung von persönlichen Entwicklungszielen und die Reflexion der Umsetzungserfahrungen schaffen einen Rahmen, in dem die pädagogischen Fachpersonen ihre Haltungen zur frühen Sprachbildung überprüfen und bei Bedarf weiterentwickeln können. Die Erfahrungen aus zahlreichen Videocoachings zeigen, dass Fachkräfte ihre Haltung oft auf zweifache Weise ändern müssen, um Kinder optimal in ihrer sprachlichen Bildung zu unterstützen:

1. Der Blick auf das einzelne Kind und seine mutmaßliche Entwicklung muss auf die ganze Interaktion erweitert werden. Die interaktive Zusammenarbeit von Kind(ern) und Fachperson rückt in den Fokus. Die Diagnose individueller Entwicklungsverläufe muss also ersetzt oder zumindest ergänzt werden durch die Live-Diagnose des Verlaufs sprachlicher Bildungsprozesse.
2. Das Verständnis von sprachlicher Bildung muss erweitert und möglicherweise sogar umgekrempelt werden: Es geht primär um komplexes Sprachhandeln zur Bearbeitung sinnvoller kommunikativer Aufgaben. Dazu benötigt das Kind spezifische sprachliche Mittel (Wörter und Wendungen, Grammatik), die in der jeweiligen Situation Sinn machen. Deshalb lernt das Kind sie durch den alltäglichen Gebrauch auch leichter als durch isolierte Übungen und Trainings. Bei der sprachlichen Bildung Drei- bis Sechsjähriger müssen wir deshalb von Sprachhandlungen ausgehen und nicht von formalen Merkmalen des Sprachsystems wie Wortschatz und korrekte Grammatik.

Einrichtungen, in denen viele Kinder Deutsch als Zweitsprache lernen, fragen in diesem Zusammenhang häufig, ob und wie sprachliche Mittel in didaktisierten Settings vermittelt werden sollen. Die Präsentation als eine sinnvolle kommunikative Aufgabe erfordert den Einsatz bestimmter sprachlicher Mittel. Die Kinder nutzen diese Mittel sowohl zuhörend als auch produktiv. Präsentationen sind eine gute Möglichkeit, sie zu erproben und zu verfeinern.

Abschließend wollen wir zeigen, wie pädagogische Einrichtungen Videocoachings als Methode der kontinuierlichen Qualitätsentwicklung verankern können.

Verankerung der Qualitätsentwicklung durch Videocoachings im Team

Das besondere Potenzial videobasierter Coachings kann nicht nur für die Optimierung der frühen Sprachbildung genutzt werden: Das Verfahren insgesamt und *Brille 1: Interaktionsqualität* eignen sich zur Reflexion und Entwicklung von Bildungsprozessen aller Art. Es macht des-

Beispiel 4: Kollegiales Videocoaching im Kindergarten Sonnentor

Im Anschluss an die Folgetagung wählt Frau Kaufmann zwei Mitarbeitende aus, die bereit sind, im Team kollegiale Videocoachings durchzuführen. Sie sollen von der Expertin/dem Experten der Hochschule zu kVC ausgebildet werden. Folgende Schritte sind geplant:

1. Die kVC filmen je eine weitere Erzieherin/ einen weiteren Erzieher bei ihrer/seiner pädagogischen Arbeit im Kindergarten-Alltag. Sie treffen eine Vorauswahl der für das Coaching geeigneten Sequenzen.
2. Die kVC analysieren mit der Expertin/dem Experten die ausgewählten (und ggf. weitere) Sequenzen und bereiten ihre ersten Coachingtreffen mit den Kolleginnen und Kollegen vor. Anschließend führen sie diese Treffen durch.
3. Die kVC und die Expertin/der Experte besprechen die Erfahrungen mit dem ersten und die Planung des zweiten Coachingtreffens. Sie entwickeln gemeinsam das Programm für den bevorstehenden Teamanlass. Anschließend führen die kVC die zweiten Coachingtreffen durch.
4. Die Erfahrungen und Ergebnisse der ersten kollegialen Coachings werden bei einem Teamanlass vorgestellt. Das Verständnis der situativen Sprachbildung wird in Videowerkstätten weiter vertieft.
5. Das kollegiale Videocoaching ist als Baustein der kontinuierlichen Reflexion und Qualitätsentwicklung des Kindergartens verankert. Die kVC führen Coachings mit weiteren Mitarbeitenden durch und bringen Videoaufnahmen und Erfahrungen an Teamanlässen ein.
6. Die Expertin/Der Experte steht bei Bedarf für Beratungen zur Verfügung. Die kVC beteiligen sich an einem Austausch- und Unterstützungsnetzwerk mit kVC anderer Einrichtungen.

halb Sinn, diese Methode als Element der kontinuierlichen Qualitätsentwicklung fest zu verankern. Um das Videocoaching in den Alltag zu integrieren, muss eine Einrichtung von externen Expertinnen und Experten unabhängig werden. Das hat nicht nur Kostengründe, sondern es soll direkt im Team Expertise aufgebaut werden und jederzeit

leicht zugänglich sein. Um dieses Ziel zu erreichen, bietet es sich an, kollegiale Videocoaches (im Folgenden kVC) auszubilden. Beispiel 4 beschreibt, wie dieser Ansatz im Kindergarten Sonnentor umgesetzt wurde.

In Deutsch-Schweizer Kindergärten wurden bereits kVC ausgebildet. Sie arbeiten überwiegend erfolgreich mit ihren Teams an der Entwicklung der frühen Sprachbildung. Wie die Evaluationsergebnisse zeigen, hängt die erfolgreiche Umsetzung im Alltag der Einrichtungen maßgeblich von zwei Faktoren ab:

1. Die verantwortliche Leitungsperson muss diesen Ansatz mit Überzeugung vertreten und unterstützen. Die Rollen der kVC müssen klar definiert sein, für die Teamarbeit müssen regelmäßige Zeiten eingeplant werden, und es muss allen Mitarbeitenden klar sein, dass ihre Beteiligung an den Videocoachings erwartet, unterstützt und wertgeschätzt wird. Sowohl nach innen als auch nach außen muss klar über die Coachings kommuniziert werden.
2. Es sind Ressourcen notwendig – sowohl für die kVC als auch für die teilnehmenden Kolleginnen und Kollegen.

Die kVC dürfen nach ihrer Ausbildung nicht einfach sich selbst überlassen werden. Sie brauchen Gelegenheit zum kollegialen Austausch, Beratung und gelegentlich auch neuen Input durch Expertinnen und Experten. Dazu könnten Netzwerke für kVC beitragen – ein zukunftsweisender Ansatz, der aber erst noch zu finanzieren und zu leisten wäre.

Über den Autor und die Autorin

Prof. Dr. Dieter Isler leitet die Forschungsabteilung an der Pädagogischen Hochschule Thurgau und ist Dozent für Erziehungswissenschaft und Deutschdidaktik. Er arbeitet zum Thema „Frühe Sprachbildung“.

Claudia Neugebauer ist Dozentin für Deutsch als Zweitsprache an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Sie leitet Unterrichts- und Schulentwicklungsprojekte zum sprachlichen Lernen in Gemeinden und Stadtteilen mit hohem Anteil an mehrsprachig aufwachsenden Kindern.



Literatur

Bruner, Jerome (2002). *Wie das Kind sprechen lernt*. Bern: Huber.

Feilke, Helmuth (2012). Schulsprache – Wie Schule Sprache macht. In Susanne Günther, Wolfgang Imo, Dorothee Meer & Jan G. Schneider (Hrsg.), *Kommunikation und Öffentlichkeit. Sprachwissenschaftliche Potenziale zwischen Empirie und Norm* (S. 149–175). Berlin: de Gruyter.

Heller, Vivien & Morek, Miriam (2015). Unterrichtsgespräche als Erwerbskontext: Kommunikative Gelegenheiten für bildungssprachliche Praktiken erkennen und nutzen. *leseforum.ch*, 3, 1–23 [www.leseforum.ch > Archiv].

Isler, Dieter & Ineichen, Gabriela (2015). ‚Mündliche Texte‘ in Alltagsgesprächen erkennen und unterstützen. In Anja Blechschmidt & Ute Schräpler (Hrsg.), *Mündliche und schriftliche Texte in Sprachtherapie und Unterricht* (S. 33–46). Basel: Schwabe.

Isler, Dieter; Hefti, Claudia; Kirchhofer, Katharina & Dinkelmann, Iris (2018). Entwicklung eines Instruments zur Einschätzung mündlicher Textfähigkeiten bei Kindergartenkindern. *leseforum.ch*, 1, 1–20 [www.leseforum.ch > Archiv].

Lipowsky, Frank (2011). Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In Ewald Terhart, Hedda Bennewitz & Martin Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 398–417). Münster: Waxmann.

Thévenaz-Christen, Thérèse (2005). *Les prémices de la forme scolaire. Etudes d'activités langagières orales à l'école enfantine genevoise*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Université de Genève. Verfügbar unter: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:711> [28.02.2019].

Wiesner, Esther & Isler, Dieter (2015). Stand-Punkte beziehen – multimodale Unterstützung des Erwerbs sprachlich-kognitiver Fähigkeiten im Kindergarten. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 37 (1), 75–91.



CC BY ND 4.0 DE Dieter Isler, Claudia Neugebauer

Schulbereich

Musteraufgaben als Motoren der Unterrichtsentwicklung

In diesem Beitrag zeigen wir, wie Schulkollegien mithilfe sogenannter Musteraufgaben Sprachförderkonzepte zur Unterrichts- und Schulentwicklung erarbeiten und zur nachhaltigen Verankerung von Sprachlernkonzepten nutzen können. Musteraufgaben sind Lernaufgaben, die so strukturiert sind, dass sie Handlungsmuster von Lehrpersonen und Sprachlernmuster von Schülerinnen und Schülern sichtbar machen. Musteraufgaben haben daher zwei Ziele: Lehrpersonen können mit ihrer Hilfe den Unterricht vorbereiten und durchführen. Sie regen Lehrpersonen außerdem und vor allem dazu an, sich mit Kolleginnen und Kollegen über Unterrichtserfahrungen und über Konzepte für einen erfolgreichen Sprachunterricht auszutauschen. Dieser Wissens- und Erfahrungsaustausch hilft dabei, den Unterricht weiterzuentwickeln. Mit anderen Worten: Musteraufgaben sind nicht primär mustergültige Aufgaben, sondern machen Lehr- und Lernmuster sichtbar. Sie dienen primär der Unterrichtsentwicklung und sind nur sekundär für die Schülerinnen und Schüler gedacht: Damit sich Lehrpersonen Zeit für Unterrichtsentwicklung nehmen können, brauchen sie auch Entlastung – und das ist die zweite Funktion von Musteraufgaben, denn mit ihnen ist ein Teil von Unterricht bereits vorbereitet.

Damit Schulen und Lehrpersonen sprachliche Bildungsprozesse gemeinsam entwickeln und verbessern sowie auf neue oder veränderte Anforderungen reagieren können, sollten sie u. a. über folgende Fähigkeiten verfügen (vgl. Timperley et al., 2010):

1. Sie müssen mit Blick auf einen Lernbereich und mit Blick auf ihre Zielgruppen passende und zielführende Lehrentscheidungen fällen können. Das setzt einerseits ein Wissen über wirksame und nicht wirksame Förderansätze voraus, andererseits auch das Auswählen oder Entwickeln von entsprechenden Förderkonzepten bzw. Lehr-Lern-Arrangements.
2. Schulen müssen selbst evaluieren können und Fragen wie „Wohin soll es gehen?“, „Wie kommen wir dahin?“, „Wohin soll es als Nächstes gehen?“ beantworten können.

Dabei genügt es nicht, wenn Schulen ohne Unterstützung *bottom up* Sprachförderkonzepte entwickeln oder wenn die Bildungsforschung *top down* Sprachförderprogramme implementieren will. Das Wissen und die Vermittlungsansätze aus solchen Konzepten und Programmen werden von den Schulen zwar meist positiv aufgenommen. Sie führen jedoch nicht von selbst dazu, dass auf der Ebene der Lehrpersonen wie auch der Schule die nötige Dynamik ausgelöst wird, um die Sprachförderung an den Schulen wesentlich zu verbessern und nachhaltig im Unterricht aller Lehrpersonen zu verankern. Mit anderen Worten: Sprachförderkonzepte sind zwar notwendige Voraussetzungen für die Unterrichts- und Schulentwicklung, sie stellen aber noch keine hinreichende Bedingung für ein Gelingen in der Praxis dar.

Sprachförderkonzepte zur Schul- und Unterrichtsentwicklung werden häufig relativ abstrakt formuliert. Das liegt in der Natur der Sache: Konzepte müssen übersichtlich und stringent sein. Solche Konzepte können das Handeln von Lehrpersonen im Unterricht aber kaum beeinflussen, selbst wenn sie zentrale Elemente mit Beschreibungen zu Lernsituationen oder zu Lernarrangements illustrieren. Können Lehrpersonen dagegen einen Förderansatz konkret in ihrem Unterricht erproben und reflektieren, erfahren sie direkt, wie Schülerinnen und Schüler darauf reagieren, „welche Analogie zwischen ihren eigenen Lernaktivitäten und denen der Schüler besteht“ (Lipowsky & Rzejak, 2012, S. 7). Wenn sich die Lehrerinnen und Lehrer dazu auch im Kollegium verständigen, kann dies zu einer dauerhaften Erweiterung und Verbesserung des Unterrichts führen (vgl. Lipowsky & Rzejak, 2012, S. 7).

Eine solche Dynamik erfordert Teamarbeit: Es hat sich bewährt, dass Lehrpersonen gemeinsam eine Aufgabe entwickeln, die einen Sprachlernaspekt in den Mittelpunkt stellt. Diese Aufgabe setzen die Lehrpersonen in ihren Klassen ein und reflektieren anschließend gemeinsam ihre Erfahrungen: Was ist gut gelungen und warum? Welche Stolpersteine gab es und worauf bezogen sie sich (auf die Aufgabe, auf die Erklärung der Aufträge, auf das Handeln der Lehrperson usw.)? Die Entwicklung und Erprobung einer solchen gemeinsamen Arbeit wird idealerweise von einer Sprachdidaktikerin oder einem Sprachdidaktiker begleitet und moderiert. Diese Expertin oder dieser Experte muss darauf achten, dass sich die Lehrpersonen auf die Sprachlernaspekte fokussieren – obwohl gerade bei Erprobungen auch das Classroom-Management, die Sozial- und Motivationsstruktur der Klasse und weitere Aspekte wichtig sind (vgl. dazu das hier auf S. 7 dargestellte Angebots-Nutzungs-Modell von Helmke, 2015). Diese Überlegungen liegen dem Konzept von Musteraufgaben zugrunde (vgl. auch Lindauer & Sturm, 2017), das wir hier vorstellen und mit einem Fallbeispiel illustrieren.

Die Funktion von Musteraufgaben

Mit Musteraufgaben sind nicht primär mustergültige Aufgaben gemeint, sondern Aufgaben, die sowohl die *Handlungsmuster* der Lehrpersonen wie auch das *Sprachlernmuster* der Schülerinnen und Schüler deutlich machen, damit sie im Kollegium überdacht werden können. Mit Blick auf die Schul- und Unterrichtsentwicklung haben Musteraufgaben also eine doppelte Funktion:

1. Lehrpersonen können die Aufgaben direkt einsetzen, die Aufgaben leiten ihr Handeln. Die gemeinsam investierte Zeit in das Ausarbeiten einer strukturierten Musteraufgabe (vgl. dazu unten mehr) zahlt sich in Form von vorbereiteten Lektionen aus (Return of Invest). Zudem reflektieren die Teams die Sprachlernkonzepte, die der Aufgabe zugrunde liegen, beobachten, was ihre Schülerinnen und Schüler sprachlich bereits können, wo sie Schwierigkeiten haben usw.
2. Die Teams können die im Unterricht beobachtbaren Vorgehens- und Verhaltensweisen der Schülerinnen und Schüler sowie die Ergebnisse daraus analysieren und

diskutieren. So machen die Lehrpersonen ihr eigenes Handeln im Unterricht und die beobachtbaren Sprachlernprozesse der gemeinsamen Reflexion zugänglich.

Bei der Ausarbeitung von Musteraufgaben müssen nicht zuletzt Entscheidungen über Förderansätze und die damit verbundenen Unterrichtshandlungen gefällt werden. Es gibt, wie Renkl (2008) zeigt, eine Vielzahl von verschiedenen Modellen oder Ansätzen, z. B. projektorientiertes Lernen und Lehren, Lernen durch Selbsterklären oder direkte Instruktion bzw. explizite Vermittlung, um nur wenige zu nennen. Dabei ist es keineswegs so, dass es nur einen richtigen Ansatz für guten Unterricht gibt: Während sich etwa mit Blick auf Lese- oder Schreibstrategien die explizite Vermittlung besonders bewährt hat, erzielen kooperative Lernformen wie Lautlese-Tandems mit Blick auf die Förderung von Leseflüssigkeit besonders gute Ergebnisse.

Lehrpersonen müssen also je nach Kontext, je nach Lernziel oder Lernergruppe den passenden Ansatz auswählen und umsetzen können. Im Rahmen der gemeinsamen Ausarbeitung muss man klären: Welche Förderansätze sind wirksam und welche sind nachweislich nicht wirksam? Wie lässt sich beobachten, wie Schülerinnen und Schüler auf einen Förderansatz reagieren? Wie können wir als Lehrpersonen das Lernen positiv beeinflussen? Welche (Muster-)Aufgaben sind geeignet und wie gestalten wir am besten die gemeinsame Unterrichtsvorbereitung? Wenn das *Team* solche Fragen für sich beantwortet, ist eine Verbesserung der Lerneffekte bei den Schülerinnen und Schülern leichter zu erzielen (vgl. Hattie, 2012). Um so vorgehen zu können, braucht es nicht zuletzt ein Wissen über verschiedene Förderansätze: Eine Weiterbildung kann die Lehrerinnen und Lehrer dabei unterstützen (vgl. dazu auch die Leitfragen in Lindauer & Sturm, 2017, S. 31).

Ziel von Musteraufgaben ist es also, Lehrpersonen wie auch Weiterbildungsexpertinnen und Weiterbildungsexperten (sprach-)didaktische Handlungsmuster zur Verfügung zu stellen, die man anhand prototypischer bzw. geeigneter Aufgaben verankert. Dabei kommt es nicht auf die

Anzahl der entwickelten Aufgaben an. Es zählen vielmehr die Qualität der Aufgabe(n) und die Reflexion über die Konstruktion der Aufgabe und der Aufträge, die den Lernprozess strukturieren. Entscheidend ist auch die Reflexion darüber, was diese Aufgabe beim Sprachlernen der Schülerinnen und Schüler im Unterricht ausgelöst hat.

Im Diskurs über Aufgaben, die damit verbundenen Lernziele und Konzepte des Sprachlernens sowie beim Austausch über Erfahrungen und Beobachtungen kann Unterrichtsentwicklung in Gang gesetzt werden. Musteraufgaben sind vor allem als Auslöser dafür gedacht, sich mit der Konzeption eines kompetenz- und förderorientierten Sprachunterrichts bzw. sprachsensiblen Fachunterrichts auseinanderzusetzen. Sie sind also der Motor für die Schul- und Unterrichtsentwicklung.

Merkmale von guten Musteraufgaben

Musteraufgaben müssen bestimmte Kriterien erfüllen, damit sie als Motor die Auseinandersetzung mit einem

kompetenz- und förderorientierten Sprachunterricht bzw. sprachbewussten Fachunterricht antreiben: Sie dürfen nicht nur Lernaufgaben und -aufträge für die Schülerinnen und Schüler enthalten, sondern müssen die didaktische Umsetzung beschreiben – also *wie* man im Unterricht das vermittelt, was im Zentrum der Aufgabe steht. Dabei sollte die Musteraufgabe auch auf mögliche Schwierigkeiten eingehen. Des Weiteren sollte die Musteraufgabe den Lehrpersonen passende Beobachtungs- und Beurteilungsmöglichkeiten geben.

Unter guten (Muster-)Aufgaben verstehen wir „Ketten“ von Aufträgen für die Schülerinnen und Schüler, geplante und strukturierte Anweisungen oder didaktische Handlungsmöglichkeiten zuhanden der Lehrperson, die dazugehörigen Materialien, Lösungshinweise und dazu passende didaktische Formen der Fremd- und/oder Selbstbeurteilung.

Damit man nicht vor lauter Aufträgen das Ziel der Aufgabe aus den Augen verliert, ist eine klare Fokussierung

Zentrale Aspekte von Musteraufgaben für das Sprachlernen

1. **Fokus auf einen Sprachlernaspekt** legen (z. B. Lesestrategie *Text überfliegen*, *Zuhörnotizen erstellen*).
2. **Sprachlernziele** deutlich machen (z. B. in einer Synopse zur Aufgabe).
3. **Situierung (Einordnung)** und Einbettung der Aufgabe in der Gesamtheit des Sprachlernens bzw. in einen relevanten Sprachhandlungsrahmen.
4. **Instruktionalen Ansatz** mit Blick auf Lernbereiche und Ziel begründen, daraus auch die entsprechenden Arbeits- und Sozialformen ableiten (Einzel-, Partner-, Gruppenarbeit, Arbeit und Austausch in der ganzen Klasse usw.) sowie die Instruktionen und Interventionen der Lehrperson.
5. **Handlungsorientierung:** Aufgabe durch passende Aufträge in für alle Schülerinnen und Schüler bewältigbare und (sprach-)lernpsychologisch sinnvolle Teilschritte zerlegen. In den Aufträgen darlegen, welche Handlungsschritte die Lernenden und welche Zwischenprodukte für die Weiterarbeit nötig sind.
6. **Produktorientierung:** Klären, welche Ergebnisse man von den Schülerinnen und Schülern erwartet.
7. **Lernspuren** in den Aufträgen dort anlegen, wo sie sinnvoll sind, damit bessere Beobachtungsmöglichkeiten für Sprachlernprozesse entstehen.
8. **Feedback-Schleife:** Beobachtungs- und Beurteilungsmöglichkeiten aufzeigen sowie Beurteilungskriterien so auswählen, dass sie für die Schülerinnen und Schüler handlungsleitend werden.
9. **Reflexion des Lernprozesses** muss in der Aufgabe angelegt sein. Aufgaben dienen nicht nur dem Lernen der Schülerinnen und Schüler, sondern müssen der Lehrperson die Möglichkeit eröffnen, ihren Unterricht und den Sprachlernprozess der Schülerinnen und Schüler zu reflektieren und entsprechende Handlungs- und Handlungsänderungen vorzunehmen.

auf einen Sprachlernaspekt (Reduktion der Komplexität) und eine entsprechende Orientierung an einem Sprachlernziel von zentraler Bedeutung. Dabei muss nicht nur die Lehrperson das Ziel im Blick haben, sondern auch die Schülerinnen und Schüler müssen bereits am Anfang des Lernprozesses eine möglichst konkrete Vorstellung von diesem Ziel entwickeln. Zur Zielorientierung gehört auch, dass die Aufgabe in einen für das sprachliche Lernen sinnvollen Handlungsrahmen eingebettet ist: Sprachliches Handeln lernt man in inhaltlich relevanten und kommunikativ-sozial sinnvollen Kontexten.

Musteraufgaben können zudem das Lernen der Schülerinnen und Schüler lernpsychologisch sinnvoll strukturieren, indem sie einen komplexen Lernprozess in überschaubare Einzelschritte (Aufträge, Instruktionen durch Lehrperson) zerlegen. In welche Einzelschritte ein Lernprozess aufzugliedern ist – mit Blick auf bestimmte Lernergruppen oder das Lernalter –, sollte den Lehrpersonen beim Konstruieren der Aufgabe und bei der Analyse der Erprobungen in den Klassen deutlich gemacht und im Team reflektiert werden. So kommen unterschiedliche Konzepte zum Sprachlernen in den Blick und in die Diskussion. Das dient wiederum der fachlichen Weiterentwicklung der Schulteams und bietet zudem einen Rahmen für die Reflexion nach der Erprobung.

Man soll sich nicht scheuen, bei der Formulierung von Aufträgen sehr deutlich und detailliert zu sein. Also nicht: „Dir fallen sicher noch weitere XY auf“, sondern: „Such noch drei weitere X sowie zwei Y. Notier sie in dein Arbeitsheft. Tausch dich mit der Banknachbarin oder dem Banknachbarn aus. Ergänze deine Liste.“ Das gilt auch für Leseaufträge: „Lies den Text einmal zügig durch, sodass du eine Ahnung vom Inhalt hast. Lies dann den Text ein zweites Mal gemeinsam mit deiner Banknachbarin oder deinem Banknachbarn. Fasst nach jedem Abschnitt das Gelesene mit wenigen Worten zusammen. Notiert in eure Arbeitshefte. Es müssen keine ganzen Sätze sein ...“ Auf den ersten Blick mag ein so hoher Grad an Explizitheit gängelnd wirken. Aber gerade die Arbeit mit Schülerinnen und Schülern, die ihr Lernen noch nicht selbst steuern können, zeigt, dass dank eines solchen Gerüsts, des so-

genannten Scaffoldings, auch schwächere Schülerinnen und Schüler Lernfortschritte und gelungene Arbeitsergebnisse erreichen. Durch eine solche Strukturierung macht man zudem einzelne Lern- und Arbeitsschritte für die Schülerinnen und Schüler sichtbar.

Den Schülerinnen und Schülern sollte bei jeder Aufgabe klar sein, was sie zu tun haben (Handlungsorientierung) und welches die erwarteten Ergebnisse (Produktorientierung) sind. Am besten macht man dies in einer kurzen Synopse für die Schülerinnen und Schüler verständlich: „In dieser Lektion lernen wir eine wichtige Lesestrategie kennen: das Überfliegen. Überfliegendes Lesen meint, dass man nicht jede einzelne Zeile durchliest, sondern den Text nur überblickt, Bilder zum Text anschaut, auf die Titel achtet, nur kleinere Teile liest.“

Wie bereits dargelegt, müssen Lehrpersonen je nach Kontext, je nach Lernziel oder Lernergruppe den passenden Ansatz auswählen und umsetzen können. Welche Art der Vermittlung zielführend ist, lässt sich kaum an den Aufträgen selbst ablesen. Entsprechend wichtig ist es, dass Musteraufgaben genauer ausführen, welche Form der Vermittlung für den ausgewählten Lernbereich zielführend ist und wie die konkrete Umsetzung aussehen kann. Um beim Beispiel der Lesestrategie des überfliegenden Lesens zu bleiben: Zahlreiche Studien zeigen, dass die explizite Vermittlung von Lesestrategien besonders wirksam ist (vgl. z. B. Gold, 2018). Ein wesentliches Element dieses Förderansatzes ist das Modellieren, bei dem die Lehrperson didaktisiert laut denkend vorführt, wie die Strategie anzuwenden ist. Dies kann man in der Musteraufgabe für die Lehrperson ebenso modellhaft vorführen, indem man das Modellieren exemplarisch ausformuliert: „Wenn ich einen Text überfliege, dann mach ich das so, dass ich ... Hier weiß ich bereits etwas über ... Ich fasse nochmals kurz zusammen, was ich gemacht habe: ...“ Solche ausformulierten Modellier-Bausteine können den Lehrpersonen neue Handlungsmöglichkeiten eröffnen.

Zudem ist es sinnvoll, wenn die für das Modellieren notwendigen Materialien in die Musteraufgabe integriert

werden – in diesem Fall ein Text, der sich zum Modellieren der Lesestrategie eignet. Ein solcher Text sollte möglichst analog zu dem Text aufgebaut sein, den die Schülerinnen und Schüler danach mithilfe der Lese-strategie erarbeiten sollen.

Die Schülerinnen und Schüler müssen nicht nur eine klare Vorstellung darüber gewinnen, welche Handlungsschritte sie zur Bewältigung der Aufgabe vollziehen müssen und wie sie dabei konkret vorgehen. Zielorientierung bedeutet auch, dass sie verstehen, welche Produkte in welcher Qualität von ihnen erwartet werden. Zu den Produkt-erwartungen gehört die Erklärung der Kriterien, an denen sich die Schülerinnen und Schüler orientieren sollen und auf die sich ein Feedback beziehen muss (Selbst- und Fremdbeurteilung).

In diesem Zusammenhang bringt es Vorteile, wenn man sich überlegt, wo gezielt „Lernspuren“ angelegt werden können: Wenn man beispielsweise eine Musteraufgabe ausarbeitet, in deren Rahmen Schülerinnen und Schülern eine Planungsstrategie zum Verfassen eines argumentativen Textes vermittelt wird, bietet es sich an, dass Lehrpersonen Arbeitsblätter integrieren. Die Arbeitsblätter sollten die Planungsprozesse in Form von Planungsnotizen sichtbar machen. Das können auch Arbeitsblätter sein, die die Schülerinnen und Schüler zur Reflexion auffordern („Würdest du die Strategie X anderen Schülerinnen und Schülern empfehlen? Warum [nicht]?“). Steht das Textverstehen im Vordergrund, können die Fragen so formuliert sein, dass sie die Schülerinnen und Schüler auffordern, die konkrete Stelle im Bezugstext zu nennen („Markiere die Textstelle“). Lernspuren dieser Art ermöglichen den Lehrpersonen weitere Einblicke in das Lernen der Schülerinnen und Schüler.

Im Kollegium die Erprobung einer Musteraufgabe reflektieren

Die Reflexion der Erprobung sollte gemeinsam mit Kolleginnen und Kollegen stattfinden, die die gleiche oder eine ähnliche Aufgabe in ihren Klassen bearbeitet und sie eventuell sogar mitentwickelt haben. Zentral ist dabei, dass man nicht isoliert über den methodischen Ansatz disku-

tiert. Stattdessen sollten die Lehrpersonen die beobachteten Lernwege und Lernleistungen möglichst anhand ausgewählter Beispiele aus der Erprobung einbeziehen.

Das kann man gezielter steuern, indem man vorab vereinbart, drei Beispiele aus der eigenen Durchführung auszuwählen. Dabei kann man sich vom Lernergebnis

Eine Musteraufgabe ist wie eine gut geplante Reise oder Wanderung

- Die Schülerinnen und Schüler müssen wissen, wo die Reise hingeht (*Zielorientierung*).
- Sie müssen außerdem wissen, zu welchem Zweck sie diese Reise antreten (*Situierung/ Einordnung*).
- Die einzelnen Aufträge in einer komplexen Aufgabe sind wie die Wegweiser auf der Wanderroute (*Handlungsorientierung*).
- Die Schülerinnen und Schüler müssen auch wissen, in welchen Gruppen und unter welcher Leitung sie die Reise antreten (*instruktorischer Ansatz*).
- Falls nötig, muss die Reiseleitung intervenieren, damit niemand vom Weg abkommt und alle das Ziel erreichen sowie die gewünschten Erfahrungen sammeln können (*Intervention*).
- Die Rastplätze sind Orte zum Austausch (*Feedback*).
- Auf der Reise haben die Schülerinnen und Schüler auch die Aufgabe, Interessantes zu sammeln (*Produktorientierung*) und zu dokumentieren (*Lernspuren*).
- Am Schluss der Wanderung blickt man auf das Geleistete zurück, ordnet es in andere Erfahrungen ein (*Feedback-Schleife*).
- Zur Aufgabe der Lehrperson gehört es, die Reise als Ganzes zu reflektieren und zu prüfen, was bei einer nächsten Wanderung zu beachten ist, zu überlegen, wie die Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler längerfristig verankert werden können (*Reflexion des Lernprozesses*). Das gelingt am besten, wenn man sich darüber mit einer anderen Lehrperson austauschen kann, die die gleiche oder eine ähnliche Reise gemacht hat.

leiten lassen – aufgeteilt in ein gelungenes, ein weniger gut gelungenes und ein überdurchschnittlich gut gelungenes Ergebnis. Oder man orientiert sich an den mit der Aufgabe angelegten Lernspuren (Planungsnotizen, schriftliche Reflexionen der Schülerinnen und Schüler), alternativ auch an Ton- oder Videoaufnahmen, die im Rahmen der Durchführung erstellt wurden.

Die Diskussion und Reflexion kann man zusätzlich durch Leitfragen steuern und konkretisieren:

1. Was hat sich bewährt, was weniger? (Z. B.: War die Textauswahl geeignet?)
2. Wie reagierten die Schülerinnen und Schüler? (Z. B.: Wie sprachen sie auf das Modellieren an?)
3. Gab es positive oder negative Überraschungen? (Z. B.: Haben auch die schwächeren Schülerinnen und Schüler die Aufgabe bewältigen können?)
4. Was müssen wir beim nächsten Mal beachten? Wie könnte es weitergehen? (Z. B.: Das Modellieren müsste als Video oder Tonaufnahme verfügbar sein, damit es sich die schwächeren Schülerinnen und Schüler noch mal ansehen oder anhören können.)

Die Leitfragen können wir auch auf die Lehrpersonen selbst beziehen. So kann ein Ergebnis sein, dass ihnen das Modellieren schwerfiel. Mit Blick auf Leitfrage 4 könnten sich die Lehrpersonen darauf einigen, dass sie zu zweit zu ausgewählten Aufgaben ein Skript mit Modellierbausteinen erstellen, um so mehr Sicherheit zu gewinnen.

Der Diskurs über gemeinsam entwickelte und ausgewertete Aufgaben und Unterrichtsarrangements macht auch die unterschiedlichen Konzepte und (Vor-)Urteile der Beteiligten über gelingendes Sprachlernen sichtbar. Es empfiehlt sich deshalb, diesen Prozess zumindest in der Anfangsphase durch eine Sprachdidaktikerin oder einen Sprachdidaktiker begleiten und moderieren zu lassen.

Fallbeispiel: Sprachliche Strukturierung und fachliches Lernen

Das folgende Beispiel stammt aus einem Projekt einer Schweizer Schulgemeinde mit zwölf Schulen vom



Bild: BISS-Trägerkonsortium/Annette Etges

Kindergarten bis zur neunten Klasse in einem mehrsprachigen Umfeld (Anmerkung: Kindergärten zählen in der Schweiz zum Schulbereich). Das Ziel des Gesamtprojekts: Die Lehrpersonen sollen Muster für ihr Handeln im Unterricht entwickeln, mit denen sie das Sprachlernen in allen Fächern mitfördern können. Zugleich sollen sie überlegen, wie sich ein sprachbewusster Fachunterricht über alle Schulstufen hinweg etablieren lässt. Dieser Unterricht soll vor allem das fachliche Lernen sprachlich unterstützen.

Unter anderem soll in allen Fächern das Textverstehen verbessert werden. Zum Erfolg sollen zum einen Lese-strategien führen, zum anderen soll eine explizite Kultur des Textverstehens mithilfe von drei Fragetypen verankert werden:

1. Fragen zum Nachschauen (*explizite Informationen*)
2. Fragen zum Verstehen (*implizite Informationen*)
3. Fragen zum Nachdenken (*Textreflexion*)

Ausgangspunkt für die Erarbeitung einer Musteraufgabe bildete in der Fachgruppe Mathematik eine scheinbar einfache Mathematikaufgabe. Die Lehrpersonen berichteten, dass sich diese Aufgabe im letzten Jahr für die meisten Schülerinnen und Schüler als zu schwierig erwiesen hatte. Mithilfe der drei Fragetypen konnte im zweiten Versuch das Lösungsverhalten der Schülerinnen und Schüler so weit strukturiert und angeleitet werden, dass die Aufgabe tatsächlich lösbar wurde.

Den Aufgabenkern bildete eine Anleitung für das Herstellen von Sandwiches, die dafür nötigen Mengen- und Preis-

angaben der Zutaten und der unten stehende Auftrag. Die Fachgruppe Mathematik, der vier Lehrpersonen angehörten, nutzte nun die drei Fragetypen, um für die Schülerinnen und Schüler den Lösungsweg in Handlungsschritte zu unterteilen, die sie bewältigen können, Zwischenergebnisse festzuhalten und damit sichtbar zu machen (vgl. unten stehende Tabelle).

Drei Lehrpersonen erprobten die so ausgearbeitete Musteraufgabe. Nach der Erprobung fand ein Treffen zwischen der Fachgruppe und der sprachdidaktischen Projektleitung statt. Dabei zeigte sich bereits am An-

Zutaten für 2 Sandwiches	2 Hähnchenfilets (je 100 g)	CHF 9.90/ 4er-Pack zu 440 g	Das Fleisch mit Salz, Pfeffer und Paprika würzen ...
	4 Scheiben Brot	CHF 3.60/ 500 g ergeben 16 Scheiben	... dünn mit Senf oder Mayonnaise bestreichen
	...		

Aufgabe 1: Eure Schule veranstaltet ein Sommerfest. An diesem Fest wollt ihr Hähnchen-Sandwiches zum Selbstkostenpreis verkaufen. In der Tabelle findet ihr das Rezept. Welcher Preis pro Sandwich ist nötig, wenn ihr 40 Sandwiches macht? Begründet euren Lösungsweg.

- Arbeite zu zweit. Studiere die Tabelle mit den Angaben für die Sandwiches.
- Arbeite dann allein weiter: Damit du die Aufgabe 1 lösen kannst, musst du zuerst folgende Fragen beantworten.
- Halte deine Antworten im Heft fest. Vergleiche nach jedem Block mit dem Lösungsblatt, das ich dir dann gebe. Korrigiere gegebenenfalls deine Antworten und rechne erst dann weiter.

Fragen zum Nachschauen:

- Für wie viele Sandwiches ist das Rezept?
- Wie viel kostet ein Viererpack Hähnchenfilets?
- Wie schwer ist ein Viererpack Hähnchenfilets? ...

Fragen zum Verstehen:

- Wie viele Hähnchenfilets braucht man für 10 Sandwiches?
- Wie viele ganze Packungen Hähnchenfilets braucht man für 10 Sandwiches?
- Wie viel kosten die Hähnchenfilets für 10 Sandwiches, wenn du nur ganze Packungen kaufen kannst? ...

Fragen zum Nachdenken:

- Berechne die Kosten für zwei Sandwiches mithilfe des Protokollblatts.
- Wie viel musst du also für zwei Sandwiches insgesamt ausgeben?
- Wie hoch ist also der Preis pro Sandwich, wenn du zwei Sandwiches machst?

fang der Reflexion, dass die Lehrpersonen unsicher waren, was genau eine Musteraufgabe ist und ob sie ihre Aufgabe „richtig“ gelöst hatten. Doch bevor die Projektleitung das Konzept nochmals erläutern konnte, begannen die Lehrpersonen, über ihre Erfahrungen aus der Erprobung zu erzählen, wie nun das erste Mal seit Jahren die Aufgabe für die Schülerinnen und Schüler war, wie erstaunt und erfreut sie darüber waren. Mit anderen Worten: Die Lehrpersonen erfassten, worum es in einer Musteraufgabe geht – um den Austausch über gemeinsame Lehrerfahrungen und dadurch angestoßene Lernprozesse bei den Schülerinnen und Schülern.

Im Gespräch wurde deutlich, dass auch starke Schülerinnen und Schüler einfach überlesen haben, dass die in der Tabelle aufgeführten Zutaten für zwei Sandwiches gedacht sind und dass diese Mengenangabe die Grundlage für alle weiteren Berechnungen ist. Anders formuliert: Die erste Frage zum Nachschauen ist letztlich für den ganzen weiteren Lösungsweg entscheidend, und die Antwort der Schülerin bzw. des Schülers muss daher von der Lehrperson jeweils überprüft werden.

Eine Lehrperson erstellte für ihre Schülerinnen und Schüler für jeden Frageblock während der Feinplanung ihrer Lektion ein Lösungsblatt, das die Schülerinnen und Schüler jeweils nach dem Beantworten der entsprechenden Fragen erhielten. Eine andere merkte zu spät, dass manche Schülerinnen und Schüler bereits das scheinbar Offensichtliche übersehen. Die Lehrpersonen begannen ebenfalls, sowohl sprachliche wie auch mathematische Lösungsschritte zu reflektieren. Damit machten sie für sich deutlich, dass sich der Aufwand lohnt, die scheinbar einfache Aufgabe in strukturierende Aufträge zu zerlegen.

Ein Lehrer stand der ganzen Anlage von Anfang an kritisch gegenüber und beteiligte sich nicht an der Erprobung der Musteraufgabe. Doch nach dem Austausch der Kolleginnen, an dem er zunächst eher passiv teilnahm, wollte dann auch er diese mustergebende Aufgabe in seinem Unterricht einsetzen.

Fazit: Die Musteraufgabe war in diesem Sinne erfolgreich, da alle Lehrpersonen über die sprachliche Strukturierung von Aufgaben und Unterricht nachgedacht haben und auch der genannte Lehrer einen Lernprozess durchlaufen hat:

- Sie erreichte ihr Ziel – sie regte Lehrpersonen dazu an, anhand eines gemeinsam entwickelten Beispiels über Lernprozesse nachzudenken.
- Sie regte sie dazu an, die Durchführung im Unterricht hinsichtlich des eigenen Unterrichtshandelns und des Schülerhandelns zu reflektieren, und überzeugte selbst Skeptiker.
- Sie stärkte die Unterrichtsentwicklung im Team und nahm selbst Skeptiker auf diesem Weg mit.



Bild: BISS-Trägerkonsortium/Annette Etges

Gleichzeitig zeigt dieses Fallbeispiel auch Probleme auf:

1. Für die gemeinsame Erarbeitung von Musteraufgaben, die Erprobung und die Reflexion im Kollegium muss die Schul- und Projektleitung Zeit zur Verfügung stellen. Auch braucht die Arbeit und Reflexion im Kollegium einen verbindlichen Rahmen. Die Schulen müssen nicht nur den Lernprozess ihrer Schülerinnen und Schüler unterstützen und Ergebnisse evaluieren können, nötig sind auch organisatorische Fähigkeiten (vgl. Timperley et al., 2010).
2. Für die Fachgruppe Mathematik zeigte sich am Schluss dennoch ein für sie unlösbares Problem: Eigentlich müssten fast alle Aufgaben so bearbeitet werden wie diese eine Aufgabe. Dafür fehlt den Lehrpersonen aber die Zeit, denn das Entwickeln von solchen Aufgaben ist zeitintensiv, auch wenn diese Arbeit in Gruppen erfolgt.

Eine entsprechende Aufbereitung von Aufgaben müssten die Entwicklerteams von Lehrmitteln übernehmen. So würden gute Aufgaben nicht nur im Rahmen von Musteraufgaben, sondern auch über Lehrmittel Einzug in den Unterricht halten. Auch das gehört zur Unterrichtsentwicklung. Doch darauf haben Lehrpersonen und Schulkollegien keinen direkten Einfluss.



Literatur

Gold, Andreas (2018). *Lesen kann man lernen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Hattie, John (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. London; New York: Routledge Chapman & Hall.

Lindauer, Thomas & Sturm, Afra (2017). Konzepte zur Sprachförderung entwickeln: Grundlagen und Eckwerte. In Cora Titz, Sabrina Geyer, Anna Ropeter, Hanna Wagner, Susanne Weber & Marcus Hasselhorn (Hrsg.), *Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung entwickeln, Bd. 1* (S. 15–33). Stuttgart: Kohlhammer.

Lipowsky, Frank & Rzejak, Daniela (2012). Lehrerinnen und Lehrer als Lerner – Wann gelingt der Rollentausch? Merkmale und Wirkungen wirksamer Lehrerfortbildungen. *Schulpädagogik heute*, 3 (5), 1–17.

Renkl, Alexander (2008). *Lernen und Lehren im Kontext der Schule*. In Alexander Renkl (Hrsg.), *Lehrbuch Pädagogische Psychologie* (S. 109–153). Bern: Huber.

Timperley, Helen; McNaughton, Stuart; Lai, Mei; Hohepa, Margie; Parr, Judy & Dingle, Rachel (2010). Towards an optimal model for building better schools. In Helen Timperley & Judy Parr (Hrsg.), *Weaving evidence, inquiry and standards to build better schools* (S. 25–49). Wellington: NZCER Press.



CC BY SA 4.0 DE Thomas Lindauer, Afra Sturm

Über den Autor und die Autorin

Prof. Dr. Thomas Lindauer ist Professor für Deutschdidaktik und Ko-Leiter des „Zentrums Lesen“ an der Pädagogischen Hochschule FHNW. Er ist neben anderen Entwicklungsprojekten Projektleiter für das Sprachlehrmittel *Die Sprachstarken 2–9*.

Prof. Dr. Afra Sturm ist Professorin für Deutschdidaktik und Ko-Leiterin des „Zentrums Lesen“ an der Pädagogischen Hochschule FHNW. Ihr Forschungsschwerpunkt ist die Schreibförderung auf allen Schulstufen und die Expertise von Lehrpersonen im Bereich „Schreiben“.



Schlussbemerkung: Bildungsarbeit ist Teamarbeit

Sprachbildung und Sprachförderung sind langfristige Bildungsaufgaben. Im Interesse der Kinder und Jugendlichen müssen Kitas und Schulen hier an einem Strang ziehen und eine durchgängige Förderung anbieten. Denn nur wenn die Sprachbildungsarbeit nachhaltig und durchgängig in den Bildungseinrichtungen verankert und kontinuierlich weiterentwickelt wird, kann sich die sprachliche Bildung der Kinder und Jugendlichen entfalten.

Das Entwickeln, Umsetzen und Bewerten von geeigneten Angeboten zur sprachlichen Bildung ist eine Teamaufgabe – einrichtungsintern und über die Grenzen von einzelnen Kindertagesstätten und Schulen hinweg. Kollegien sollten sich u. a. darüber abstimmen, welche Beobachtungen sie machen, welche Konzepte, Methoden und Werkzeuge sie einsetzen, wie diese wirken und weiterentwickelt werden können.

In den BiSS-Verbänden arbeiten Kitas und Schulen gemeinsam daran, die sprachliche Bildung zu verbessern – mit neuen, gemeinschaftlich entwickelten Konzepten, die von Fachpersonen in der Praxis erprobt und anschließend bewertet werden. Von diesen Konzepten und Erfahrungen profitieren alle pädagogischen Fachkräfte und Lehrpersonen, die Kindern und Jugendlichen neue Lernangebote machen möchten.

Und es lohnt sich, neue Wege einzuschlagen, wie diese Handreichung zeigt. Je mehr pädagogische Fachkräfte und Lehrpersonen sich davon anregen lassen, desto besser können sie sprachlichen Mängeln begegnen und Kindern sowie Jugendlichen vermitteln, dass Lernen und Sprache Spaß machen.





Lektürehinweise

Elementarbereich: Lektürehinweise zur alltagsintegrierten frühen Sprachbildung

Fachkonzept *Frühe Sprachbildung*

Im Fachkonzept *Frühe Sprachbildung* werden zunächst das Grundverständnis und die wissenschaftlichen Grundlagen einer alltagsintegrierten Sprachbildung erarbeitet. Darauf aufbauend werden sechs Leitlinien vorgestellt, die das Gelingen der frühen Sprachbildung in Familien und Einrichtungen des Elementarbereichs unterstützen. Diese Leitlinien dienen als Orientierungsrahmen der Konzeption, Durchführung, Beobachtung und Reflexion der frühen Sprachbildung. Sie ermöglichen eine systematische und kohärente Qualitätsentwicklung in diesem zentralen Bildungsbereich. Das Fachkonzept richtet sich an Personen, die sich in Politik und Verwaltung, Aus- und Weiterbildung oder als Verantwortliche von Trägern und Einrichtungen konzeptionell mit früher Sprachbildung befassen. Zusätzlich wurde eine Handreichung zum Fachkonzept verfasst, die pädagogische Fachpersonen mit den sechs Leitlinien vertraut macht.



Isler, Dieter; Kirchhofer, Katharina; Hefti, Claudia; Simoni, Heidi & Frei, Doris (2017). *Fachkonzept „Frühe Sprachbildung“*. Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich. Verfügbar unter: www.bi.zh.ch/fachkonzept_fruehesprachbildung [09.04.2019].

Anfrage von gedruckten Exemplaren: bildungsplanung@bi.zh.ch

Videoportal mit Filmen zur frühen Sprachbildung

Auf dem Videoportal www.kinder-4.ch stehen verschiedene Filme zur Verfügung, die Beispiele gelingender alltagsintegrierter Sprachbildung in Familien, Kindertagesstätten und Spielgruppen zeigen. In 25 Alltagsfilmen und 6 Kommentarfilmen werden die Leitlinien des Fachkonzepts *Frühe Sprachbildung* (s. o.) veranschaulicht und erläutert. Die Filme richten sich an Eltern und pädagogische Fachpersonen und eignen sich auch für die Aus- und Weiterbildung. Die Kommentarfilme liegen in vier Sprachvarianten (Deutsch, Französisch, Italienisch und Englisch) vor, die Alltagsfilme zusätzlich in vielen Migrationssprachen.



Link: www.kinder-4.ch

Schule: Lektürehinweise zur alltagsintegrierten Sprachbildung

Schulentwicklung kompakt: Modelle, Instrumente, Perspektiven

In diesem Buch werden die verschiedenen Ansätze und Konzepte zum Thema „Schulentwicklung“ systematisiert. Nach einem kurzen historischen Abriss zur Entwicklungsgeschichte werden zentrale Aufgaben und Schwerpunkte der Schulentwicklung zusammengefasst – von der Arbeit mit Professionellen Lerngemeinschaften und Steuergruppen über Change Management

bis hin zu Unterrichtsentwicklung und Evaluation. Die Publikation liefert einen Gesamtüberblick mit den wichtigsten Ergebnissen aus einer Vielzahl an Studien zur Schulentwicklung und ermöglicht somit einen raschen und an der Praxis orientierten Einstieg in das Thema. Aufgeführt werden außerdem Instrumente für die praktische Umsetzung. Ferner wird die Frage erörtert, wie die Umsetzung bildungspolitischer Vorgaben in der Einzelschule gelingen kann.



Rolff, Hans-Günter (2013). *Schulentwicklung kompakt: Modelle, Instrumente, Perspektiven.* Weinheim; Basel: Beltz.

Lehrerinnen und Lehrer als Lerner – Wann gelingt der Rollentausch? Merkmale und Wirkungen effektiver Lehrerfortbildungen

Studien zeigen, dass Fort- und Weiterbildungen von Lehrkräften positive Effekte haben können. In diesem Beitrag wird erst dargestellt, wie Fortbildungserfolg auf unterschiedlichen Ebenen erfasst werden kann. Dann wird der Frage nachgegangen, welche Merkmale einen Einfluss auf die Wirksamkeit von Fortbildungen haben. Dazu werden Ergebnisse sowohl deutscher als auch internationaler Studien einbezogen. Der Beitrag liefert einen Überblick über wirksame Weiterbildung und kann zur Diskussion im Kollegium genutzt werden.



Lipowsky, Frank & Rzejak, Daniela (2012). Lehrerinnen und Lehrer als Lerner – Wann gelingt der Rollentausch? Merkmale und Wirkungen effektiver Lehrerfortbildungen. *Schulpädagogik heute*, 5 (3), 1–17.

Schul- und Unterrichtsentwicklung im Bereich Schreiben am Beispiel von QUIMS-Schulen

Schulen, die von 2014 bis 2017 am Programm QUIMS (Qualität in multikulturellen Schulen) teilnehmen, fördern mit fachlicher und finanzieller Unterstützung gezielt die Sprache, den Schulerfolg und die soziale Integration von Schülerinnen und Schülern. Einen Schwerpunkt setzen diese Schulen auf das *Schreiben auf allen Schulstufen*. In diesem Beitrag werden Förderbereiche dargelegt, die aus Problemfeldern hervorgehen, welche von QUIMS-Lehrpersonen identifiziert wurden. Ausgeführt wird, wie *Schreiben auf allen Schulstufen* als Unterrichts- und Schulentwicklungsprojekt angelegt ist. Dazu werden die Grundpfeiler *Veranstaltungsreihe*, *schulinterne Weiterbildung*, *Kaderseminar für die Fachleute der schulinternen Weiterbildung* sowie *Musteraufgaben* erläutert. Insbesondere wird aufgezeigt, welche Rolle Musteraufgaben in Form von ausgearbeiteten Lehr- und Lernarrangements in der Schul- und Unterrichtsentwicklung spielen können.



Sturm, Afra (2015). Schul- und Unterrichtsentwicklung im Bereich Schreiben am Beispiel von QUIMS-Schulen. *Leseforum*, 2, 1–20.



Link: www.leseforum.ch.



Impressum

Herausgeber

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

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

E-Mail: kontakt@biss-sprachbildung.de
Telefon: 0221 470-2041
www.biss-sprachbildung.de

Creative-Commons-Lizenzen

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

Zitiervorschlag

BiSS-Trägerkonsortium (Hrsg.). (2019).
Sprachbezogene Unterrichtsentwicklung/Sprachliche Bildung im Elementarbereich. Konzepte und Berichte aus der Praxis. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.
DOI: 10.3278/6004688w.

Redaktion

Monika Socha (verantwortlich), Ariane Schmid,
Dorothee Schmitz

Journalistische Mitarbeit

Karin Vogelsberg

Gestaltung

wbv Media, Bielefeld/Christiane Zay

Gesamtherstellung

wbv Publikation, ein Geschäftsbereich von wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld 2019, wbv.de



BiSS-Trägerkonsortium:

