



INHALTSVERZEICHNIS

BiSS-Plakette // Seite 3

Im Fokus // Seite 4

Evaluation // Seite 12

Konzepte aus der Praxis // Seite 15

Tool-Redaktion // Seite 21

Glossar // Seite 22

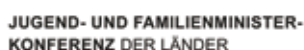
Rückblick // Seite 24

Neuerscheinungen // Seite 25

Termine 2016 // Seite 26

Impressum // Seite 27

BiSS ist eine Initiative von:



LIEBE LESERIN, LIEBER LESER,

pünktlich zur Jahrestagung liegt die neue Ausgabe des BiSS-Journals vor. Der inhaltliche Schwerpunkt diesmal: „Lesen und durchgängige Leseförderung“. Hierzu stellen wir Ihnen verschiedene Leseförderkonzepte für alle Bildungsetappen vor. Mit ihrer Hilfe können bei Kita-Kindern die sogenannten Vorläuferfertigkeiten des Lesens gefördert werden. Bei Schülerinnen und Schülern der Grundschule wird auf die Leseflüssigkeit fokussiert, während Lesestrategien ältere Grundschulkindern bzw. Schülerinnen und Schülern der weitergehenden Schule dabei unterstützen, komplexe Texte zu verstehen. Zusätzlich geben zwei Verbundkoordinatorinnen Einblick in ihre Arbeit zum Thema Leseförderung: Ina Gundermann aus Thüringen berichtet von ihren Erfahrungen mit dem Lautlesetandem. Christiane Frauen aus Schleswig-Holstein erklärt, wie sich die Förderung der phonologischen Bewusstheit bei Kita-Kindern auf das Erlernen der Schriftsprache in der Grundschule auswirkt. Das Besondere daran: Ein Außerirdischer hilft ihr dabei.

Den Lehrerkolleginnen und -kollegen über die Schulter schauen und von ihren Erfahrungen profitieren – das ist das Ziel von Hospitationen. Ab sofort ist das auch in dem BiSS-Verbund „Sprachbrille auf! im Mathematikunterricht“ möglich. Das neue Hospitationsnetzwerk besteht aus drei Verbundschulen, in denen die Lehrerinnen und Lehrer ihre Klassenzimmer öffnen, um ihre Erfahrungen weiterzugeben und sich mit interessierten Kolleginnen und Kollegen über die Stärkung der fach- und bildungssprachlichen Kompetenzen in Mathematik auszutauschen. Die Verbundkoordinatorin Alexandra Koch berichtet im Interview, wie die Hospitation funktioniert.

Und natürlich informieren wir Sie darüber hinaus über alle Entwicklungen und Neuigkeiten im BiSS-Programm: Vom aktuellen Stand der Evaluationsprojekte über die Öffnung der Tool-Datenbank auch für Nicht-BiSS-Beteiligte bis zur Antwort auf die Frage, welche Blended-Learning-Kurse für die BiSS-Verbünde derzeit entwickelt werden.

**EINE ANREGENDE LEKTÜRE WÜNSCHT
IHR TEAM DES BISS-TRÄGERKONSORTIUMS**

BiSS-Plakette

„WIR SIND BiSS“ IN MÜNSTER ...

In einem feierlichen Festakt im Foyer der Bezirksregierung Münster wurden am 26. August 2015 elf Schulen aus Münster und dem Kreis Warendorf für ihr großes Engagement im Programm BiSS geehrt und erhielten die BiSS-Plakette von Landeskoordinator Wolfgang Paulssen. Die sechs Grundschulen und fünf weiterführenden Schulen bilden seit dem Schuljahr 2013/2014 zwei BiSS-Verbünde, die unter der Projektleitung von Prof. Dr. Marion Bönnighausen vom Schreib-Lese-Zentrum der Universität Münster auf dem Weg zur „Leseschule NRW“ wissenschaftlich begleitet werden.



Elf Schulen aus Nordrhein-Westfalen sind auf dem Weg zur „Leseschule NRW“.



Verbundkoordinatorin Antje Baumann überreicht Kerstin Schick, der Leiterin der Kita Katernberg-Mitte, die BiSS-Plakette.

... IN SCHWEDT AN DER ODER ...

Auf der Jahrestagung der Brandenburger BiSS-Verbünde in Schwedt an der Oder am 27. August 2015 bekamen die Grundschulen und weiterführenden Schulen ihre BiSS-Plakette. Die Verbünde: „Gern lesen, viel lesen: Lesewelten öffnen“ und „Sprachakteure Schwedt/Oder“ haben vor einem Jahr ihre Arbeit aufgenommen.

... IN ESSEN ...

Die Verleihung der BiSS-Plakette war in Essen mit dem Frühlingsfest der Städtischen Kindertagesstätte Katernberg-Mitte im Mai 2015 verknüpft. Die Kita bildet gemeinsam mit einer weiteren Kita sowie vier Grundschulen einen Verbund, der daran arbeitet, den Kindern den Übergang von der Kita in die Grundschule zu erleichtern und ihre sprachliche Bildung auszubauen.

... UND IN NÜRNBERG.

Am 21. April 2015 fand für die 18 bayerischen BiSS-Verbünde die erste gemeinsame Fachtagung „BiSS-Initiative Bayern“ in Nürnberg statt, an der insgesamt rund 150 pädagogische Fach- und Lehrkräfte teilnahmen. Als Dank für ihr Engagement für die sprachliche Bildung im Rahmen von BiSS zeichneten Vertreter des Bayerischen Familienministeriums und des Bayerischen Bildungsministeriums die 97 BiSS-Kitas und BiSS-Schulen mit ihren BiSS-Plaketten aus.



Die Fachtagung „BiSS-Initiative Bayern“ war der Anlass für die Verleihung der BiSS-Plakette an die bayerischen Verbünde.

Im Fokus

DURCHGÄNGIGE LESEFÖRDERUNG

Texte verstehend lesen zu können ist für eine aktive Teilhabe an der Gesellschaft unverzichtbar. Wer damit im Jugend- oder Erwachsenenalter Schwierigkeiten hat, stößt auf zahlreiche Grenzen, im Alltag ebenso wie in der Berufswelt. Das Lesen zu lehren und damit einhergehend zu fördern, hat deshalb eine hohe Bedeutung. Bei dem Begriff der Leseförderung denken viele vielleicht zunächst an die Schule und an die Unterstützung von Kindern, die Probleme mit dem Lesenlernen haben. Eine konsequente Leseförderung beginnt jedoch viel früher: In der Kita werden mit der Förderung des kindlichen Interesses an der Welt der Texte und der Förderung von Vorläuferfertigkeiten des Schriftspracherwerbs bereits die Grundlagen für das Lesenlernen gelegt.

In diesem Beitrag werden ausgewählte Konzepte und Instrumente der Förderung von Vorläuferfertigkeiten des Lesens und der Leseförderung von der Kita bis zur Sekundarstufe I vorgestellt. Zur Entwicklung und Förderung der Lesekompetenz gibt es bereits viele gut gesicherte Erkenntnisse. Um mit möglichst hoher Wahrscheinlichkeit Effekte zu erzielen, ist es unerlässlich, dass Leseförderkonzepte theoretisch begründet sind und ihre Wirksamkeit deshalb zumindest plausibel angenommen werden kann. Im besten Fall ist die Wirksamkeit von Fördermaßnahmen sogar schon in Studien empirisch untersucht und bestätigt worden. Weiterhin kommt es darauf an, dass Förderstrategien und -konzepte in der Praxis auf Akzeptanz stoßen, damit sie so durchgeführt werden, wie sie sich als wirksam erwiesen haben (z. B. mit einer bestimmten Häufigkeit und mit bestimmten Inhalten je Fördereinheit).

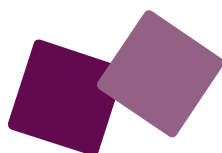
FÖRDERUNG VON VORLÄUFERFERTIGKEITEN DES LESENS IM ELEMENTARBEREICH

Bevor Kinder lesen lernen, müssen sie zunächst einige Vorläuferfertigkeiten der Schriftsprache erwerben. Diese werden deshalb als Vorläuferfertigkeiten bezeichnet, weil ihre Ausprägung im frühen Kindesalter Einfluss auf die Entwicklung der späteren Lese- und Schreibfähigkeiten hat. Bis vor Kurzem stand im deutschen Sprachraum vor allem eine bestimmte Vorläuferfertigkeit, die sogenannte phonologische Bewusstheit, als zu fördernder Bereich im Vordergrund. Zur phonologischen Bewusstheit im weiteren Sinne

gehört das Erkennen größerer sprachlicher Einheiten, z. B. die Fähigkeit, Wörter in Silben zu zerlegen oder Reime zu erkennen. Phonologische Bewusstheit im engeren Sinne meint das Erfassen einzelner Laute des Sprachstroms, z. B. zu erkennen, mit welchem Laut ein Wort beginnt oder endet. Die phonologischen Vorläuferfertigkeiten des Schriftspracherwerbs umfassen jedoch noch mehr Teilbereiche. So zählt neben der phonologischen Bewusstheit auch die Geschwindigkeit des Zugriffs auf das sogenannte mentale Lexikon im Langzeitgedächtnis dazu, also wie schnell ein Kind etwas benennen kann. Zum anderen gehört die Kapazität des sprachlichen (phonologischen) Arbeitsgedächtnisses dazu, die bedingt, wie gut eine klangliche Information im Sekunden- oder Minutenbereich im Kurzzeitgedächtnis aufrechterhalten werden kann. Dies ist noch vor dem eigentlichen Lesenlernen relevant, wenn unbekannte mehrsilbige Wörter erstmalig gehört und nachgesprochen werden sollen, und später, wenn beim Lesen ein unbekanntes Wort Silbe für Silbe erlesen wird: Die ersten klanglichen Laute müssen dann noch präsent sein, um alle Silben zu einem Ganzen zusammenfügen zu können. Darüber hinaus zählen neben den phonologischen Kompetenzen weitere sprachliche Kompetenzen zu den zentralen Vorläuferfertigkeiten des Schriftspracherwerbs. Zu ihnen gehören ein ausreichender Wortschatz ebenso wie grammatische Fähigkeiten.

Verschiedene Fördermöglichkeiten ergänzen einander

Spezifische Vorläuferfertigkeiten hängen mit verschiedenen Aspekten der späteren Lesefähigkeit zusammen. So sprechen Langzeitstudien aus dem deutschen Sprachraum dafür, dass die vorschulische phonologische Bewusstheit die Lesegenauigkeit (und übrigens auch die Rechtschreibleistung) beeinflusst. Die vorschulisch erreichte Geschwindigkeit beim Zugriff auf das mentale Lexikon im Langzeitgedächtnis beeinflusst dagegen vor allem die spätere Lesegeschwindigkeit. Im ersten Jahr des Schriftspracherwerbs scheinen vor allem die phonologische Bewusstheit und das phonologische Arbeitsgedächtnis relevant zu sein, während für die Langzeitentwicklung der Lesefähigkeit die Benennungsgeschwindigkeit bedeutsamer ist. Vorschulische Kompetenzen im Bereich der phonologischen Informationsverarbeitung beeinflussen vor allem die Lesegenauigkeit und



-geschwindigkeit im Grundschulalter, während das Leseverstehen stärker durch Kompetenzen in der mündlichen Sprache (Wortschatz, Grammatik) bedingt wird.

Die im Kita-Alltag spielerisch angelegte Vermittlung solcher Vorläuferfertigkeiten des Schriftspracherwerbs wird in der Frühpädagogik unter dem noch relativ jungen Begriff der Förderung von Early Literacy oder Emergent Literacy zusammengefasst. Hier sind drei einander ergänzende wesentliche Fördermöglichkeiten zu nennen: die spezifische Förderung der phonologischen Bewusstheit, sogenannte Literacy Center und Dialogisches Lesen.

Förderung der phonologischen Bewusstheit

Im Kita-Alltag findet die Förderung der phonologischen Bewusstheit oftmals alltagsintegriert in Form von Reim-, Rhythmus-, Silben-, Anlaut- und Phonemspielen statt. In spezifischen Förderprogrammen zur phonologischen Bewusstheit werden dagegen bestimmte Spieleinheiten nach einem festen Plan durchgeführt, was von pädagogischen Fachkräften teilweise als zu starr kritisiert wird. Unter Umständen erleben sie es als schwierig, die Programme spielerisch in den Alltag einzubauen und dabei alle Vorgaben genau einzuhalten. Dies ist jedoch wichtig, da die Wirksamkeit der Programme nur für ihre instruktionsgemäße Durchführung belegt ist. Die im deutschen Sprachraum bekanntesten Programme sind die sogenannten Würzburger Trainingsprogramme Hören, Lauschen und Lernen I und II und das Programm Lobo vom Globo. Eine ausführliche Beschreibung des Programms Hören, Lauschen, Lernen I liegt in der BiSS-Tool-Datenbank vor. Es wird im letzten Kindergartenhalbjahr etwa zehn Minuten täglich durchgeführt und enthält Lauschspiele, Reime, Spiele zum Zerlegen von Sätzen und Wörtern sowie Einheiten zu Silben (Klatschen und rhythmisches Sprechen). Ein Schwerpunkt von Hören, Lauschen, Lernen II liegt zusätzlich auf der Buchstaben-Laut-Verknüpfung. Beim Programm Lobo vom Globo werden zweimal wöchentlich zwölf Wochen lang 24 Einheiten durchgeführt, die neben Reim- und Lautspielen

Bevor Kinder lesen lernen, müssen sie zunächst einige Vorläuferfertigkeiten der Schriftsprache erwerben. Dazu gehört zum Beispiel die phonologische Bewusstheit, d. h. das Erkennen größerer sprachlicher Einheiten.

auch Einheiten zu Textverständnis, Wortschatz und Sprachproduktion enthalten. Eine aktuelle Überblicksarbeit zur Wirksamkeit phonologischer Bewusstheitstrainings im deutschen Sprachraum, in welche die Ergebnisse vieler Einzelstudien eingingen, zeigte, dass die genannten Programme gleichermaßen wirksam sind. Die Wirksamkeit war jedoch geringer als bislang für den englischen Sprachraum berichtet. Untersucht wurden kurzfristige (bis zu einem Jahr nach Programmende) und langfristige Wirkungen (länger als ein Jahr nach Programmende) auf die phonologische Bewusstheit, die Buchstabenkenntnis sowie auf das Lesen und Schreiben. Überraschend war, dass im deutschsprachigen Raum die ergänzende Vermittlung von Buchstaben-Laut-Verknüpfungen in Programmen der phonologischen Bewusstheit keine zusätzliche positive Wirkung hatte. Die Anzahl der in die Überblicksarbeit einbezogenen Studien ist jedoch noch relativ gering, da viele Studien nicht einbezogen werden konnten, weil ihnen beispielsweise eine adäquate Vergleichsgruppe fehlte, in denen Kinder eine andere Art der Förderung erhielten.

Literacy Center

Beim Literacy Center handelt es sich im Vergleich zu den strukturierten Programmen der phonologischen Bewusstheit um eine stärker alltagsintegrierte und breiter angelegte Form der Sprachbildung, die 2002 in den USA entwickelt wurde. Im Prinzip lässt sich das Literacy Center als eine Spielumgebung beschreiben, die einen bestimmten Kontext simuliert (z. B. Post, Tierarztpraxis, Restaurant) und in der schriftsprachliches Material für Rollenspiele zur Verfügung gestellt wird, damit die Kinder eine Neugier auf das Lesen und Schreiben entwickeln. Es geht nicht darum, den Kindern verfrüht Lesen oder Schreiben beizubringen. Bei der Durchführung des Literacy Center lassen sich drei Phasen unterscheiden. Die erste Phase dient der Vorbereitung. Hier wird ein Thema festgelegt, das für die Kinder spannend ist und aus ihrem Umfeld, den Medien, eigenen Beobachtungen o. Ä. stammen kann. Dieses Thema wird mit den Kindern erkundet, es werden Informationen dazu eingeholt und beispielsweise Exkursionen unternommen. In der zweiten Phase, der Durchführung, spielen die Kinder in Rollenspielen u. a. schriftsprachliche Aktivitäten nach, die sie in dem erkundeten Themenbereich beobachtet haben. Dazu wird eine Umgebung geschaffen, in der Schreibmaterialien zur Verfügung gestellt und die Kinder zu ihrer Nutzung angeregt werden, z. B. eine Tierarztpraxis mit Rezeptblock und Karteikarten für die „Patienten“ und beschrifteten Schildern, z. B. mit dem Aufdruck „Wartezimmer“. Die dritte Phase dient der Reflexion und kann beispielsweise die Kinder dazu anregen, über das Erlebte nachzudenken und die gesammelten Schrifterzeugnisse gemeinsam zu sichten.





Eine angemessen hohe Lesegeschwindigkeit ist eine wichtige Voraussetzung für die Leseflüssigkeit.

Literacy Center fördern nicht nur den Gebrauch dekontextualisierter Sprache, d. h. einer Sprache, die über das „Hier und Jetzt“ hinausgeht und dazu dient, einer anderen Person beispielsweise ein früheres Erlebnis zu berichten, sondern erhöhen auch den Anteil schriftbezogener Aktivitäten im Alltag der Kinder. Einige Studien weisen nach, dass die themenspezifischen, strukturierten Literacy-Handlungen einem allgemeinen Angebot von Lese- und Schreibmaterialien überlegen sind. Auch in Deutschland wurden positive Effekte des Literacy Centers nachgewiesen. Eine Studie hat zudem die Effekte eines Programms der phonologischen Bewusstheit mit den Wirkungen des Literacy Center verglichen. Ein Literacy Center, das mit Spieleinheiten zur phonologischen Bewusstheit angereichert war, hatte offenbar stärkere Wirkungen auf die phonologische Bewusstheit von Kindern als ein Training zur phonologischen Bewusstheit allein.

Dialogisches Lesen

Der Ansatz des dialogischen Lesens wird ausführlich in der BiSS-Tool-Datenbank beschrieben. Das dialogische Lesen dient der Förderung von Sprachverständnis, Wortschatz und Sprachflüssigkeit. Im Gegensatz zum einfachen Vorlesen wendet die durchführende Person bestimmte Fragetechniken an, wie etwa offene und ergänzende Fragen. Zudem reagiert sie auf kindliche Aussagen in Form von Wiederholungen oder Erweiterungen und fordert die Kinder auf, Sätze zu vervollständigen oder Geschichten in eigenen Worten zu erzählen. Die Fragetechniken richten sich nach dem Alter der Kinder, wobei sich hauptsächlich die Art der gestellten Fragen unterscheidet. Während zwei- bis dreijährigen Kindern einfache „W-Fragen“ gestellt werden (Wer, Was, Wo, Wie), kommen bei vier- bis sechsjährigen Kindern „Weshalb“- und „Warum“-Fragen dazu, um den Kindern Impulse zum Weitererzählen einer Geschichte oder zum Vervollständigen von Sätzen zu geben. Zahlreiche Untersuchungen belegen die Wirksamkeit des dialogischen Lesens, beziehen sich jedoch in den meisten Fällen auf den

englischen Sprachraum. Diese Studien weisen positive Effekte im Hinblick auf eine Erweiterung des Wortschatzes und des Verständnisses grammatischer Strukturen nach. Solche positiven Wirkungen entfalteten sich dann, wenn regelmäßig – idealerweise täglich – gelesen und die Kinder für ihre Beiträge gelobt wurden. Die Fördererfolge fallen bei jüngeren Kindern (zwei bis vier Jahre) größer aus als bei älteren und bei Individualförderung größer als bei Kleingruppenförderung.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass im Elementarbereich sowohl wirksame alltagsintegrierte Ansätze zur Verfügung stehen, um breitere sprachliche Vorläuferfertigkeiten des Lesens wie Grammatik und Wortschatz zu fördern, nämlich das dialogische Lesen und die Literacy Center, als auch spezifische Programme zur Förderung der phonologischen Bewusstheit. Diese Ansätze sollten einander ergänzend eingesetzt werden, da gezeigt werden konnte, dass verschiedene Vorläuferfertigkeiten jeweils mit unterschiedlichen Aspekten späterer Lesefähigkeit zusammenhängen.

FÖRDERUNG VON LESEFLÜSSIGKEIT IN DER GRUNDSCHULE

In den ersten Grundschuljahren liegt der Fokus in Bezug auf die Förderung von Lesekompetenz auf basalen Lesefertigkeiten, insbesondere der Leseflüssigkeit. Leseflüssigkeit wird definiert als die Fähigkeit, genau, automatisiert, angemessen schnell und sinngestaltend zu lesen. Entsprechend werden vier Dimensionen der Leseflüssigkeit unterschieden: Lesegeschwindigkeit, Lesegenauigkeit, Automatisierung sowie die prosodische Segmentierungsfähigkeit.

Lesegeschwindigkeit

Eine angemessen hohe Lesegeschwindigkeit ergibt sich aus einer genauen Worterfassung und einem hohen Grad an Automatisierung. Es geht dabei jedoch nicht um das Erreichen der Höchstgeschwindigkeit, da zu schnelles Lesen – ebenso wie zu langsames – das Leseverständnis beeinträchtigt. Vielmehr geht es um eine Mindestgeschwindigkeit, die bei ca. 100 gelesenen Wörtern pro Minute liegt.

Lesegenauigkeit

Gute Leserinnen und Leser können Wörter zudem genau und korrekt lesen. Wenn sie Fehler machen, bemerken sie dies und korrigieren sich selbst. Fehlerhaftes Vorlesen ohne Selbstkorrektur weist auf mangelnde Dekodiergenauigkeit hin sowie auf eine fehlende metakognitive Überwachung des Leseprozesses. Oft können schwache Leserinnen und Leser in der Folge den Satz- und Textzusammenhang

nicht verstehen, da durch Lesefehler die Kohärenzbildung erschwert wird. Erst wenn mehr als 95% der Wörter eines Textes korrekt gelesen werden, kann er ohne Hilfe verstanden werden.

Automatisierung

Bei guten Leserinnen und Lesern benötigen die Dekodierprozesse kaum noch mentale Aufmerksamkeit. Der Zugriff auf die Wortbedeutungen erfolgt bei ihnen automatisiert. Zögerliches bzw. stockendes Lesen deutet dementsprechend darauf hin, dass Schülerinnen und Schüler noch unzureichend automatisiert lesen.

Prosodische Segmentierungsfähigkeit

Gute Leserinnen und Leser können nicht nur angemessen schnell und korrekt dekodieren, sondern auf Satz- und lokaler Textebene auch betont und sinngestaltend (laut) lesen. Die Fähigkeit zum betonten und sinngestaltenden lauten Lesen ist bedeutsam, da dadurch innerhalb eines Satzes zusammengehörende Einheiten gekennzeichnet werden können. Wird ein Text Wort für Wort erlesen und nicht sinnbezogen betont, deutet dies darauf hin, dass die Leserinnen und Leser die Bedeutung der aufeinanderfolgenden Wörter und Satzteile nicht miteinander in Beziehung setzen können. Erst wenn es Kindern gelingt, schnell und automatisiert zu lesen, stehen genügend kognitive Ressourcen für angemessenes Leseverständnis zur Verfügung. Aufgrund dieser Brückenfunktion der Leseflüssigkeit ist es äußerst wichtig, durch ihre Förderung einer Verfestigung von Schwierigkeiten beim Lesen rechtzeitig entgegenzuwirken. Eine Studie hat beispielsweise gezeigt, dass Kinder, die am Ende der ersten Klasse Schwierigkeiten in der Lesegeschwindigkeit aufweisen, meist auch noch am Ende der Grundschulzeit über geringere Kompetenzen im Lesen verfügen.

Laut lesen und viel lesen

Für die unterrichtsintegrierte Förderung der Leseflüssigkeit lassen sich derzeit zwei methodische Zugänge unterscheiden: Lautleseverfahren, die durch angeleitete Trainings unmittelbar auf die Verbesserung der Teilfertigkeiten der Leseflüssigkeit abzielen, und Vielleseverfahren, bei denen es allgemein um die Steigerung des Lesepensums sowie die Förderung der Lesemotivation durch freie Lesezeiten im Unterricht geht.

Lesen lernen im Team

Der Kern von Lautleseverfahren ist das wiederholte Trainieren des (halb-)lauten Vorlesens von kurzen Texten in kooperativen Lernsettings. Wesentlich bei der Durchführung von Lautleseverfahren ist, dass alle Schülerinnen und



Bei den Vielleseverfahren geht man davon aus, dass allein das Lesen selbst einen positiven Einfluss auf das Lesen hat, unabhängig von der Qualität der Texte. Deshalb dürfen die Schülerinnen und Schüler bei diesem Ansatz ihre Lektüre selbst wählen.

Schüler im Unterricht (halb-)laut lesen. So werden die kognitiven Teilprozesse des Lesens und die damit verbundenen Schwierigkeiten wahrnehmbar, die beim stillen Lesen nicht sichtbar sind. Idealerweise bilden bei Lautleseverfahren ein leseschwaches und ein lesekompetenteres Kind ein Lese-Team. So kann das lesestärkere Kind als Lesemodell dienen und nach vorher besprochenen Regeln Lesefehler korrigieren, unbekannte Wörter erklären, gemeinsam mit dem Lesepartner Wörter nachschlagen und Textpassagen gemeinsam chorisches mitlesen. Das Verfahren sollte so lange mit dem gleichen Text durchgeführt werden, bis die Schülerinnen und Schüler ca. 100 Wörter pro Minute flüssig lesen können und nicht mehr als zwei sinnentstellende Fehler je 100 Wörter machen. Die Wirksamkeit der Lautleseverfahren konnte bereits mehrfach nachgewiesen werden.

Hauptsache: Viel lesen

Im Gegensatz zu den Lautleseverfahren basieren die Vielleseverfahren auf der Idee, dass allein das Lesen – unabhängig von der Qualität der Texte – einen positiven Einfluss auf das Lesen hat. Bei diesem Ansatz wird ein bestimmtes Zeitkontingent im Unterricht festgelegt (z. B. ca. 20 Minuten, ca. drei bis vier mal pro Woche), das für die Lektüre von selbst gewählten Texten und Büchern zur Verfügung steht. Es gibt keine Vorstrukturierung durch Aufgabenstellungen, und es werden keine Vorgaben zu Art und Qualität der Texte gemacht. Im Gegensatz zu den positiv evaluierten Lautleseverfahren kommen Studien zur Wirksamkeit von Vielleseverfahren zu weniger eindeutigen Ergebnissen. Es gibt jedoch Hinweise darauf, dass Vielleseverfahren dann besonders effektiv sind, wenn die Lehrkräfte die Schülerinnen und Schüler bei der Auswahl der Texte, beim Lesen selbst und nach der Lektüre durch die Reflexion des Gelesenen begleiten und sie unterstützen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Integration regelmäßiger Leseübungen in den Deutsch- und auch Fachunterricht ein zentrales Element der Förderung von Leseflüssigkeit im Primarbereich ist. Die beiden methodischen Ansätze – Lautlese- und Vielleseverfahren – sollten dabei nicht als konkurrierende Maßnahmen betrachtet werden. Beide haben Vorzüge, die im Rahmen des Unterrichts gut kombinierbar sind. Deutlicher Vorteil der Lautleseverfahren ist die Sicherstellung der Durchführung des Leseprozesses. Vielleseverfahren hingegen können durch freie Lesezeiten und die selbstständige Auswahl der Lektüre die Lesemotivation der Schülerinnen und Schüler bisweilen besser steigern. Der Fokus der Leseförderung sollte erst dann auf komplexere Lese- und Verstehensprozesse gerichtet werden, wenn die Schülerinnen und Schüler hinreichend flüssig lesen können.

ERFOLGREICHE LESESTRATEGIEN FÜR KINDER UND JUGENDLICHE

Lesestrategien dienen dazu, sich einen Text zu erschließen, Informationen zu organisieren und in ein mentales Gesamtbild einzubetten. Sie zählen zu den kognitiv anspruchsvollen, hierarchiehöheren Prozessen des Lesens. Abhängig von ihrer Funktion werden kognitive und metakognitive Lesestrategien voneinander unterschieden: Kognitive Lesestrategien helfen dabei, Informationen im Text zu organisieren, zu ordnen und Textstrukturen zu nutzen (Organisationsstrategien), sie vertiefen aber auch das Textverständnis und verknüpfen neues mit vorhandenem Wissen (Elaborationsstrategien). Beispiele für kognitive Strategien sind das Unterstreichen wichtiger Textstellen, das Erstellen von Zusammenfassungen oder das Bilden von Hypothesen zum Text. Metakognitive Lesestrategien stehen dagegen in engem Zusammenhang mit der Fähigkeit, selbstreguliert zu lernen. Sie gewährleisten, dass Leserinnen und Leser ihren Lese- und Verstehensprozess gezielt planen und auch während des Lesens kontrollieren und steuern, sodass sie beispielsweise schwierige Passagen langsamer lesen oder unklare Textstellen klären. Verbindet man Lesestrategien mit der Lesemotivation zu einem Konzept selbstregulierten Lesens, lässt sich auch eine zeitliche Unterscheidung treffen: Einige Lesestrategien werden vorbereitend vor dem Lesen eines Textes eingesetzt, z. B. wenn man sich Bilder oder andere visuelle Informationen zunutze macht, um erste Hypothesen zum Inhalt des Textes zu formulieren. Andere Strategien kommen während des Lesens oder in der Selbstreflexionsphase nach dem Lesen zum Einsatz.

Geeignet ab der dritten Klasse

Insgesamt sind Lesestrategien bereits sehr gut erforscht, und es gibt eine Vielzahl an evaluierten Fördermaßnahmen, für die positive Effekte nachgewiesen werden konnten. Leseschwächere Schülerinnen und Schüler kennen und nutzen weniger Lesestrategien als kompetente Leserinnen und Leser, die aus einer größeren Anzahl von Strategien auswählen, um sich einen Text zu erschließen. Positive Effekte von Lesestrategietrainings konnten auch für schwächere Leserinnen und Leser nachgewiesen werden, ebenso wie für Schülerinnen und Schüler, die Deutsch als Zweitsprache lernen. Die Vermittlung von kognitiven und metakognitiven Lesestrategien kann daher als wirksame Fördermaßnahme betrachtet werden. Die Einführung der Strategien ist dann sinnvoll, wenn die Wort- und Satzerkennung bereits automatisiert abläuft, die Schülerinnen und Schüler flüssig lesen können (s. o. Leseflüssigkeit) und sie die entwicklungspsychologischen Voraussetzungen dafür mitbringen, ihren Leseprozess zu planen und strategieorientiert vorzugehen. Daher werden Lesestrategien ungefähr ab Ende der dritten Grundschulklasse vermittelt.

Einsatz von Lesestrategien

Lesestrategien werden zielgerichtet eingesetzt, um sich einen Text zu erarbeiten. Sie sind erlernbar und können daher im Unterricht gut vermittelt werden. Es gibt allerdings einige Prinzipien, die bei der Einführung und Vermittlung beachtet werden sollten, um eine wirksame Förderung sicherzustellen: Die Lehrkraft sollte den Schülerinnen und Schülern die Strategie, deren Nutzen und ihre Einsatzmöglichkeiten erläutern. Da Lesestrategien bewusst eingesetzt werden, ist die Einsicht in Vorteile, die sich durch das Anwenden einer Strategie ergeben, eine Voraussetzung dafür, dass die Schülerinnen und Schüler auch beim eigenständigen Lesen auf ihr Strategiewissen zurückgreifen. Es muss eine explizite Vermittlung der Lesestrategien im Unterrichtsgespräch stattfinden, da insbesondere schwächere Schülerinnen und Schüler sich Lesestrategien in der Regel nicht allein im Rahmen der eigenen Textarbeit implizit aneignen können. Hierfür eignet sich u. a. die Methode des Lauten Denkens, in der die Lehrkraft als Modell dient (s. BiSS-Tool-Datenbank „Lautes Denken“). Der Einsatz der Strategien muss intensiv an unterschiedlichen Texten geübt werden. Anfangs sollte dieser Prozess noch stark angeleitet werden, um anschließend schrittweise zu selbstständigeren Übungsformen überzugehen.

Zwei erfolgreiche Verfahren

Da es mittlerweile eine sehr große Anzahl von Verfahren zur Förderung von Lesestrategien gibt, werden anstelle eines Überblicks zwei Programme für die Sekundarstufe I exemplarisch dargestellt, die bereits empirisch überprüft wurden und deren Wirksamkeit nachgewiesen werden konnte. Ein reines Strategietraining, in dem konkret einzelne Lesestrategien vermittelt werden (Reciprocal Teaching), und ein kombiniertes Programm, bei dem Leseflüssigkeit, Lesestrategien und Lesemotivation verbunden werden (Wir werden Textdetektive). Für beide Typen von Fördermaßnahmen – reine Strategieförderung oder kombinierte Programme – finden sich in der Forschung positive Effekte. Kombinierte, komplexe Trainings stellen jedoch hohe Anforderungen an die Lehrkraft und müssen daher entsprechend sorgfältig und umfassend, möglichst durch eine Schulung, vorbereitet werden. Denn eine fachgerechte Umsetzung dieser Programme ist Voraussetzung für die erfolgreiche Steigerung der Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler.

Reziprokes Lehren

Als Beispiel für ein rein strategiebezogenes Training dient das Reciprocal Teaching bzw. Reziproke Lehren, das ursprünglich aus dem englischsprachigen Raum kommt und für die Klassenstufe 7 entwickelt wurde. Den Schülerinnen und Schülern sollen damit vier Lesestrategien vermittelt werden: (1) Fragen an den Text stellen, (2) Text zusammenfassen, (3) Wortbedeutungen oder unklare Textstellen klären, (4) Vorhersagen treffen. Die Vermittlung dieser vier Strategien erfolgt nach der Methode des lauten Denkens. Zunächst übernimmt die Lehrkraft die Rolle des Modells und erläutert, wie sie die Strategie anwendet, ihren Nutzen und die Vorgehensweise beim Einsatz der Lesestrategien. In der Folge arbeiten die Schülerinnen und Schüler in Kleingruppen zusammen, wobei je eine Schülerin oder ein Schüler die Rolle der Lehrkraft übernimmt und mit einem Gruppenmitglied die Strategie an einem Sachtext übt. Die Rollen wechseln dabei so, dass nacheinander verschiedene Schülerinnen und Schüler die Lehrerrolle übernehmen. Das Reziproke Lehren wurde bereits verschiedentlich adaptiert und zeigte bei unterschiedlichen Altersstufen positive Resultate sowohl für Kinder ab Klasse 4 als auch für jugendliche und erwachsene Leserinnen und Leser.

„Wir werden Textdetektive“

Im Programm Wir werden Textdetektive werden Lesestrategien mit Strategien der kognitiven und motivationsbezogenen Selbstregulation kombiniert. Das Training ist für die Klassenstufen 5 und 6 konzipiert und in eine Rahmehandlung der Detektivarbeit eingebettet. Diese Analogie

wird durchgängig genutzt: Die Kinder gehen als Detektive an einen Text heran und nehmen ihn mit verschiedenen Detektivmethoden, d. h. Lesestrategien, unter die Lupe. Abgesehen von den vier Elaborationsstrategien und drei Organisationsstrategien, die den Textdetektiven vermittelt und von ihnen angewandt werden, sollen die Kinder erfahren, wie sie Erfolge durch eigene Anstrengungen erzielen und sich realistische Ziele setzen können (motivationale Selbstregulation). Im Leseplan halten sie das eigene Leseziel, die Methoden und Vorgehensweise fest und notieren im Nachgang, ob das Ziel erreicht wurde. Eine ausführlichere Beschreibung des Programms findet sich in der BiSS-Tool-Datenbank. Die Textdetektive können um eine adaptierte Variante mit dem Titel Wir werden Lesedetektive ergänzt werden, die für leseschwächere Schülerinnen und Schüler konzipiert wurde. Je nach Leseleistung kann auch ein früherer oder späterer Einsatz der Lesedetektive von der vierten Klasse bis hin zu Klassenstufe 8 noch sinnvoll sein. Im Gegensatz zu Wir werden Textdetektive arbeiten die Lesedetektive mit einer kleineren Anzahl von insgesamt vier metakognitiven und kognitiven Strategien, für die jedoch mehr Zeit zum Üben und Wiederholen vorgesehen ist.

Lesestrategien sind insgesamt ein gut erforschter und wirksamer Ansatz, für den eine Vielzahl von Förderprogrammen und -instrumenten zur Verfügung steht. Die Strategien sollten in jedem Fall nach den skizzierten Prinzipien eingeführt sowie systematisch und zielgerichtet genutzt werden. Außerdem sollten die Lesestrategien nicht nur im Deutschunterricht, sondern fächerübergreifend eingesetzt werden, um einen möglichst umfassenden und nachhaltigen Lernzuwachs zu erreichen.

FAZIT

Insgesamt handelt es sich bei der Leseförderung um einen Bereich der Sprachbildung, der durchgängig von der frühkindlichen Bildung bis zur Sekundarstufe relevant ist. Da sie bereits relativ intensiv erforscht wurde, gibt es eine

Lesestrategien sind für ältere Kinder geeignet. Für eine Vielzahl von Lesestrategietrainings konnten positive Effekte nachgewiesen werden – auch für schwächere Leserinnen und Leser.



Reihe von Förderkonzepten und -instrumenten, deren erfolgreiche Umsetzung empirisch nachgewiesen werden konnte. Langzeitstudien zeigen, dass Fähigkeiten, die bereits vor Beginn der Schule erworben werden, Teilbereiche der späteren Lesekompetenz beeinflussen. Eine frühe Förderung kann somit auch langfristig positive Wirkungen erzielen. Die Förderung von Vorläuferfertigkeiten der Lesekompetenz wird hierbei meist in den Alltag der Kita integriert. Bewährt haben sich dabei Literacy Center und dialogisches Lesen. Für die Förderung der phonologischen Bewusstheit haben sich bislang vor allem strukturierte Trainingsprogramme als wirksam erwiesen. In der Primarstufe steht die Entwicklung der Leseflüssigkeit im Vordergrund, die durch Lautleseverfahren erfolgreich gefördert und verbessert werden kann. Vielleseverfahren oder Maßnahmen zur Motivationssteigerung erreichen dagegen oft nur die lesestarken Kinder. Der Schwerpunkt der Förderung verlagert sich ab Ende der Grundschulzeit allmählich hin zur Vermittlung von Lesestrategien und zur Förderung des selbstregulierten Lesens. Es ist jedoch wichtig, auch in der Sekundarstufe noch zu überprüfen, ob die Schülerinnen und Schüler schon ausreichend flüssig lesen, da die Teilfertigkeiten und -fähigkeiten des Lesens aufeinander aufbauen. Ist dies nicht der Fall, muss auch bei älteren Kindern und Jugendlichen erst die Leseflüssigkeit erhöht werden, bevor Strategietrainings eingesetzt werden.

Dr. Luna Beck
Dr. Nora von Dewitz
Dr. Cora Titz

LITERATUR

- Artelt, C., McElvany, N., Christmann, U., Richter, T., Groeben, N., Köster, J. et al. (2007). Förderung von Lesekompetenz – Expertise. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Ennemoser, M., Kuhl, J. & Pepouna, S. (2013). Evaluation des Dialogischen Lesens zur Sprachförderung bei Kindern mit Migrationshintergrund. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27 (4), S. 229–239. doi:10.1024/1010-0652/a000109.
- Gailberger, S. (2011). Lesen durch Hören. Leseförderung in der Sek. I mit Hörbüchern und neuen Lesestrategien. Weinheim: Beltz.
- Geyer, S., Hartinger, A. & Kammermeyer, G. (2015). Alltagsintegrierte Förderung der Schriftsprache im Vorschulalter. In D. Blömer, M. Lichtblau, A.-K. Jüttner, K. Koch, M. Krüger, R. Werning (Hrsg.), *Perspektiven auf inklusive Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen* (S. 243–248). Wiesbaden: Springer. doi:10.1007/978-3-658-06955-1.
- Gold, A., Trenk-Hinterberger, I. & Souvignier, E. (2009). „Die Textdetektive“ – Ein strategieorientiertes Programm zur Förderung des Leseverständnisses. In W. Lenhard & W. Schneider (Hrsg.), *Diagnostik und Förderung des Leseverständnisses* (S. 207–226). Göttingen: Hogrefe.
- Goldammer, A. von, Mähler, C. & Hasselhorn, M. (2011). Vorhersage von Lese- und Rechtschreibleistungen durch Kompetenzen der phonologischen Verarbeitung und der Sprache im Vorschulalter. In M. Hasselhorn & W. Schneider (Hrsg.), *Frühprognose schulischer Kompetenzen. Tests und Trends*. (S. 32–50). Göttingen: Hogrefe.
- Hasselhorn, M., Ehm, J.-H., Wagner, H., Schneider, W. & Schöler, H. (2015). Zusatzförderung von Risikokindern. Handreichung für pädagogische Fachkräfte im Übergang vom Elementar- zum Primarbereich. Göttingen: Hogrefe.
- Kammermeyer, G. & Molitor, M. (2005). Literacy Center – ein Konzept zur frühen Lese- und Schreibförderung in Theorie und Praxis. In S. Roux (Hrsg.), *PISA und die Folgen: Sprache und Sprachförderung im Kindergarten* (S. 130–142). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

- Kraus, K. (2005). Dialogisches Lesen – neue Wege der Sprachförderung in Kindergarten und Familie. In S. Roux (Hrsg.), PISA und die Folgen: Sprache und Sprachförderung im Kindergarten (S. 109–129). Landau: Verlag Empirische Pädagogik. Verfügbar unter: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1892.html> [11.02.2014].
- Kuhn, M. R. & Stahl, S. A. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology*, 95 (1), S. 3–21. doi:10.1037/0022-0663.95.1.3.
- LaBerge, D. & Samuels, S.J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6 (2), 293–323. doi:[http://dx.doi.org/10.1016/0010-0285\(74\)90015-2](http://dx.doi.org/10.1016/0010-0285(74)90015-2).
- Lauer-Schmaltz, M., Rosebrock, C. & Gold, A. (2014). Lautlesetandems in der Grundschule – Bedingungen und Grenzen ihrer Wirksamkeit. *Didaktik Deutsch*, 37, S. 44–61.
- Marx, P. (2007). Lese- und Rechtschreiberwerb. Paderborn: Schöningh.
- Meyer, M. & Felton, R. (1999). Repeated reading to enhance fluency: Old approaches and new directions. *Annals of Dyslexia*, 49 (1), S. 283–306. doi: 10.1007/s11881-999-0027-8.
- Morrow, L. (2002). *The literacy center. Contexts for reading and writing* (2nd ed.). Portland, OR: Stenhouse.
- National Reading Panel (2000). Report of the National Reading Panel: Teaching Children to read – An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. Washington, DC: NICHD – National Institute of Child Health and Human Development. Verfügbar unter: <https://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/Pages/smallbook.aspx>.
- Nickel, S. (2014). Sprache und Literacy im Elementarbereich. In R. Braches-Chyrek, C. Röhner, H. Sünker & M. Hopf (Hrsg.), *Handbuch frühe Kindheit* (S. 645–657). Leverkusen: Budrich.
- Nix, D. (2011). Förderung der Leseflüssigkeit. Theoretische Fundierung und empirische Überprüfung eines kooperativen Lautlese-Verfahrens im Deutschunterricht. Weinheim: Juventa.
- Perfetti, C. A. (1985). *Reading ability*. New York, NY: Oxford Press.
- Philipp, M. (2013). *Lese- und Schreibunterricht*. Tübingen: Francke.
- Philipp, M. & Schilcher, A. (2012). *Selbstreguliertes Lesen. Ein Überblick über wirksame Leseförderansätze*. Seelze: Friedrich.
- Rasinski, T. V. (2003). *The fluent reader: Oral reading strategies for building word recognition, fluency, and comprehension*. New York, NY: Scholastic.
- Reichert-Garschhammer, E. & Kieferle, C. (2011). *Sprachliche Bildung in Kindertageseinrichtungen*. Freiburg: Herder.
- Rosebrock, C., Nix, D., Rieckmann, C. & Gold, A. (2011). *Leseflüssigkeit fördern. Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe*. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Rühl, K. & Souvignier, E. (2006). *Wir werden Lesedetektive – Lehrermanual & Arbeitsheft*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. Teilweise verfügbar unter: http://user.uni-frankfurt.de/~katjam/Textdetektive2/unterrichtsprogramme_lesedetektive.htm [11.09.2015].
- Schabmann, A. & Kabicher, R. (2007). Auswirkungen früher Leseschwierigkeiten – Leseverständnis, Leseverhalten und Einstellungen zum Lesen am Ende der Grundschulzeit. *Heilpädagogische Forschung*, 23 (3), S. 155–166.
- Schneider, H., Becker-Mrotzek, M., Sturm, A., Jambor-Fahlen, S., Neugebauer, U., Efing, C. et al. (2013). *Expertise zur Wirksamkeit von Sprachförderung*. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich.
- Therrien, W. J. (2004). Fluency and comprehension gains as a result of repeated reading: A meta-analysis. *Remedial and Special Education*, 25 (4), S. 252–261. doi:10.1177/07419325040250040801.
- Valtin, R., Hornberg, S., Buddeberg, M., Voss, A., Kowoll, M. E. & Potthoff, B. (2010). Schülerinnen und Schüler mit Leseproblemen – Eine ökosystemische Betrachtungsweise. In W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes, K. Schwippert, I. Tarelli, R. Valtin (Hrsg.), *IGLU 2006 – die Grundschule auf dem Prüfstand: Vertiefende Analysen zu Rahmenbedingungen schulischen Lernens* (S. 43–90). Münster: Waxmann.

Evaluation

PROJEKTE DER ERSTEN RUNDE ERFOLGREICH GESTARTET, ZWEITE RUNDE LÄUFT AN

ERKENNTNISREICHE ANFANGSPHASE: PROJEKTE DER ERSTEN RUNDE

In den drei Evaluationsprojekten der ersten Runde liegt der Schwerpunkt der derzeitigen Arbeit darin, den Ist-Zustand in den Verbänden zu erheben. Die Projektteams entwickeln dafür teilweise neue Verfahren oder passen bestehende Instrumente an die spezifischen Anforderungen und Fragestellungen der Verbände an. Dokumentenanalysen, Interviews und Fragebögen werden von Beobachtungen im Schul- und Kita-Alltag ergänzt. Ab 2016 sollen allen BiSS-Verbänden erste Zwischenergebnisse und Erfahrungen aus den Projekten in verschiedenen BiSS-Veranstaltungen vorgestellt werden.

GELINGENSBEDINGUNGEN ERMITTELN: PROJEKTE DER ZWEITEN RUNDE

Zwischen Juli und Oktober 2015 sind vier weitere Evaluationsprojekte in zwölf Bundesländern gestartet, an denen insgesamt 18 Verbände mit etwa 113 Kitas und Schulen beteiligt sind. Die Projekte werden überwiegend von interdisziplinär arbeitenden wissenschaftlichen Projektgruppen durchgeführt. Sie verfolgen in den kommenden drei Jahren das Ziel, die Qualität der Umsetzung von Sprachbildungs- und Sprachförderansätzen zu analysieren und Hinweise auf die Wirksamkeit der umgesetzten Konzepte zu ermitteln. Dabei stehen die Gelingensbedingungen von erfolgreicher Sprachbildung und Sprachförderung im Fokus der Untersuchungen. Je nach Ausrichtung der Projekte können beispielsweise Verhalten, Wissen und Überzeugungen der pädagogischen Fachkräfte, kognitive, motivationale und emotionale Merkmale der Kinder, aber auch institutionelle Bedingungen der Sprachförderung einzeln oder im Hinblick auf ihr Zusammenwirken in den Blick genommen werden.

Von den Ergebnissen profitieren alle Verbände

Die Ergebnisse aus den Evaluationsprojekten werden so aufbereitet, dass sie zunächst von den beteiligten Verbänden für ihre Weiterentwicklung genutzt werden können. Mittelfristig sollen sie auch allen anderen BiSS-Verbänden, beispielsweise in Form von Praxisleitfäden für ihre Arbeit,

zur Verfügung stehen. Um den Austausch zwischen Bildungspraxis und Bildungsforschung im BiSS-Programm zu vertiefen, werden die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus den Evaluationsprojekten ab 2016 mit Vorträgen, Workshops und in Diskussionsrunden in verschiedenen BiSS-Veranstaltungen dabei sein.

Drei weitere Projekte sind geplant

Ende 2015 könnten zudem drei weitere Evaluationsprojekte mit bis zu 16 Verbänden und 89 Einrichtungen ihre Arbeit aufnehmen. Unter anderem soll ein Projekt im Elementarbereich die Umsetzung und Effektivität von Sprachbildungskonzepten am Übergang zwischen Elementar- und Primarstufe untersuchen. Zwei Projekte in der Sekundarstufe sollen sich überdies mit Konzepten der fachübergreifenden Leseförderung bzw. der fachübergreifenden Sprachförderung beschäftigen. Das Trägerkonsortium hat diejenigen Verbände, die für diese Vorhaben vorgeschlagen wurden, bereits darüber informiert, dass eine Entscheidung über die Förderung der Projekte voraussichtlich im Herbst 2015 getroffen wird.

Elementarbereich

1. Gelingensbedingungen alltagsintegrierter sprachlicher Bildung (Start: 01.10.2015)

In diesem Projekt werden drei Teilstudien umgesetzt, um Gelingensbedingungen von Professionalisierungskonzepten zur alltagsintegrierten Sprachbildung zu untersuchen.

Ein Evaluationsprojekt für den Elementarbereich untersucht, wie die sprachlichen Kompetenzen der betreuten Kinder sich im Untersuchungszeitraum entwickeln.



Teilstudie I stellt die Dokumentation und Analyse der verschiedenen in vier Verbänden genutzten Professionalisierungsansätze in den Mittelpunkt und dokumentiert deren Einschätzung durch die pädagogischen Fachkräfte. In Teilstudie II wird die Entwicklung der professionellen Kompetenz (Wissen und Handeln) der Pädagoginnen und Pädagogen mit Hilfe von Interview- und Beobachtungsverfahren analysiert. Teilstudie III schließlich untersucht die von den pädagogischen Fachkräften betreuten Kinder hinsichtlich ihrer sprachlichen Kompetenzentwicklung. Übergeordnetes Ziel ist es, Unterschiede zwischen den Verbänden im Hinblick auf die gewählten Professionalisierungsansätze zu identifizieren. Untersucht wird, ob sich die professionelle Kompetenz der pädagogischen Fachkräfte oder die sprachlichen Kompetenzen der Kinder unterscheiden, wenn die Erzieherinnen und Erzieher auf unterschiedliche Art und Weise für die alltagsintegrierte Sprachbildung qualifiziert wurden.

Beteiligt sind Verbände aus Baden-Württemberg (Ulm – Sprachbildung in Kindertageseinrichtungen; Gezielte alltagsintegrierte Sprachbildung in Schlüsselsituationen-BW), Rheinland-Pfalz (Gezielte alltagsintegrierte Sprachbildung in Schlüsselsituationen-RP) und Nordrhein-Westfalen (Gezielte alltagsintegrierte Sprachbildung in Schlüsselsituationen-NRW).

Die Leiterinnen dieses Projekts sind:

Prof. Dr. Katja Mackowiak (Leibniz Universität Hannover), Prof. Dr. Katja Koch (Technische Universität Braunschweig) und Prof. Dr. Cordula Löffler (Pädagogische Hochschule Weingarten)

2. BiSS-E2 – Alltagsintegrierte sprachliche Bildung bei Kindern unter drei Jahren (Start: 01.10.2015)

Ausgehend von den individuellen Zielen der beteiligten BiSS-Verbände bezüglich der alltagsintegrierten Sprach-

Die sprachliche Anregungsqualität der pädagogischen Fachkräfte ist ein Aspekt, der im Projekt „Sprachförderung in alltäglichen und fachlichen Kontexten“ analysiert wird.



bildung soll über zwei mehrwöchige Zeiträume eine tablet-gestützte Befragung in den beteiligten Einrichtungen durchgeführt werden (jeweils vor den BiSS-Fortbildungen und ein Jahr später). Sie soll ermitteln, wie die Verbundkonzepte bzw. -ziele im pädagogischen Alltag umgesetzt werden und welche zentralen Bedingungsfaktoren für eine erfolgreiche Umsetzung notwendig sind. Der Fokus der tablet-gestützten Befragung liegt dabei insbesondere auf den alltagsintegrierten sprachlichen Bildungsaktivitäten (z. B. längere Gespräche, Bilderbuchbetrachtung, Aktivitäten im Bereich phonologischer Bewusstheit/Schrift). Zudem finden Interaktionsbeobachtungen in verschiedenen Alltagssituationen statt, welche zusätzlich mit Hilfe von Audio- und Videoaufnahmen analysiert werden. Alle beteiligten Fachkräfte erhalten eine individuelle Rückmeldung. Darüber hinaus sollen im Projekt geeignete Materialien (weiter-)entwickelt werden, um den Transfer von Fortbildungsinhalten in die pädagogische Praxis längerfristig zu unterstützen. So ist u. a. die Entwicklung von Applikationen für Smartphones bzw. Tablets für den frühpädagogischen Bereich sowie weiterer Fort- und Weiterbildungsmaterialien zu verschiedenen Themen alltagsintegrierter sprachlicher Bildung in Kooperation mit den beteiligten Verbänden geplant.

Beteiligte Verbände:

- » Sprachberatung – Videogestützte Interaktionsanalyse (Brandenburg)
- » BIK e. V. – Berliner Institut für Kleinkindpädagogik und familienbegleitende Kinderbetreuung e. V. (Berlin)
- » Kindertageseinrichtungen des AfJFB (Amt für Jugend, Familie und Bildung) Leipzig (Sachsen)

Die Projektleitung liegt bei Dr. Claudia Wirts & Prof. Dr. Fabienne Becker-Stoll (Staatsinstitut für Frühpädagogik).

Primarstufe

1. Eva-Prim – Sprachförderung in alltäglichen und fachlichen Kontexten (Start: 01.07.2015)

Im Projekt werden die Qualität der Umsetzung der verschiedenen Sprachförderansätze und ihre Auswirkungen sowohl auf die Einstellungen, das Wissen und die Kompetenzen der Lehrkräfte untersucht als auch auf die (bildungs-)sprachlichen und fachlichen Kompetenzen der Kinder in der 3. und 4. Klassenstufe. Dazu werden neben standardisierten Test- und Fragebogenerhebungen auch qualitative Beobachtungsverfahren eingesetzt. Beispielsweise wird in einer Teilstichprobe eine Unterrichtseinheit gefilmt und mit der Methode des nachträglichen lauten

Denkens zusammen mit den pädagogischen Fachkräften auf die sprachliche Anregungsqualität hin analysiert. Die Verbünde erhalten eine Rückmeldung zu den Ergebnissen der Prozessbegleitung und zu den Entwicklungspotenzialen im fachlichen und fachdidaktischen Bereich, sodass sie passgenaue Weiterbildungsangebote organisieren können. Auf Kindebene interessieren die Veränderungen in der Sprachkompetenz, speziell der bildungssprachlichen Kompetenzen. Ein wesentliches Ziel des Projektes ist die Identifikation von Gelingensbedingungen und die Bereitstellung von Best-Practice-Beispielen.

Beteiligte Verbünde:

- » Sprachbildung in Grundschulen der Stadt Ulm (Baden-Württemberg)
- » Voneinander Lernen durch kooperative Sprachbildung und -diagnostik von Ganztagschule und Hort (Bayern)
- » Durchgängige Sprachbildung in alltäglichen und fachlichen Kontexten im Unterricht, im offenen Ganztags sowie im Übergang Kita-Grundschule als Gesamtkonzept der Schuleingangsphase (Nordrhein-Westfalen)
- » Sprache in alltäglichen und fachlichen Kontexten der Grundschule (Sachsen-Anhalt)

Die Leiterinnen und Leiter dieses Projekts sind:

Prof. Dr. Astrid Rank, Prof. Dr. Anita Schilcher, Prof. Dr. Stefan Krauss, Dr. Isabell Deml (Universität Regensburg), Prof. Dr. Anja Wildemann und Dr. Gerlinde Lenske (Universität Koblenz-Landau)

Wie gut bzw. erfolgreich werden Diagnose- und Förderkonzepte in den BiSS-Verbänden umgesetzt? Dieser und weiteren Fragen geht das zweite Projekt im Primarbereich nach.



2. Evaluation von Konzepten und Maßnahmen der fachübergreifenden Leseförderung im Primarbereich (Start: 01.08.2015)

Wie gut bzw. erfolgreich Diagnose- und Förderkonzepte in den beteiligten BiSS-Verbänden umgesetzt werden, ist der Untersuchungsgegenstand dieses Projekts. Die Auswertung von Befragungen und Testdaten, Konzept- und Materialanalysen sowie videografierten Unterrichts- und Fördereinheiten sollen Erkenntnisse dazu liefern, wie die Verbünde ihre Konzepte weiterentwickeln können und welche personellen, organisatorischen und strukturellen Aspekte für eine erfolgreiche Implementierung berücksichtigt werden müssen. Vorgesehen ist zudem, das gewonnene Wissen und die Erfahrungen aus dem Evaluationsprozess für die Entwicklung zukünftiger Diagnostik- und Fördermaßnahmen im Bereich Lesen zu nutzen, die unter alltagspraktischen Bedingungen realisiert werden können.

Wissenschaftliche Leitung: Prof. Dr. Nele McElvany, Prof. Dr. Wilfried Bos (Institut für Schulentwicklungsforschung an der Technischen Universität Dortmund), Prof. Dr. Olaf Köller (Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik an der Universität Kiel)

Beteiligte Verbünde:

- » Gern lesen, viel lesen, gut lesen: Lesewelten öffnen (Brandenburg)
- » Förderung der Lesekompetenz in allen Fächern (Berlin)
- » Lesemäuse: Förderung des Lese- und Textverständnisses im Grundschulalter (Baden-Württemberg)
- » BiSS Augsburg – Grundschule (Bayern)
- » Umsetzung des Konzeptes der „Verstärkten Leseförderung“ von Grundschulen im Rheingau (Hessen)
- » BiSS-Lesen-RP – Unterrichtsintegrierte Förderung des Leseverständnisses in kooperativen Settings, Schwerpunkt Sachtexte (Rheinland-Pfalz)
- » WortSCHATZ – Systematischer Ausbau von Sprache und Lesekompetenz in der Grundschule (Thüringen)

Konzepte aus der Praxis

WIE DAS „LAUTLESETANDEM“ SEINEN WEG IN DIE ARBEIT DES VERBUNDES MITTELTHÜRINGEN FAND – EIN ERFAHRUNGSBERICHT

Ina Gundermann ist Lehrerin für Deutsch, Kunsterziehung und Darstellen und Gestalten an der Staatlichen Regelschule Schloßvippach in Thüringen. Bei BiSS koordiniert sie den Sekundarstufenverbund Mittelthüringen und berichtet in dieser Ausgabe des BiSS-Journals über die Einführung des Lautlesetandems im Deutschunterricht der Klassenstufe 5.

In unserem Verbund Mittelthüringen arbeiten seit dem Schuljahr 2014/2015 vier Schulen in der Sekundarstufe I zu den BiSS-Modulen „Lese- und Schreibstrategien im Verbund vermitteln“ und „Sprachliche Bildung in fachlichen Kontexten“. Die unterschiedlichen Schularten – eine Regelschule, zwei Gemeinschaftsschulen und eine Förderschule – sind von unterschiedlichen Ausgangspunkten gestartet. Während zwei Schulen ihren im Projekt ProLesen begonnenen Weg mit neuen Zielsetzungen fortsetzen wollten, standen die beiden anderen Schulen zunächst mit vielen Wünschen und Hoffnungen in den Startlöchern. Meine Aufgabe als Verbundkoordinatorin war es dabei, den Schulen bei der (Weiter)-Entwicklung ihres Sprachförderkonzepts Hilfestellung zu geben, Möglichkeiten der Professionalisierung der Kollegien aufzuzeigen und die Schulen bei der Arbeit im BiSS-Verbund zu begleiten.

An jeder Schule wurde zu Beginn des Schuljahres ein Kernteam aus fünf Lehrkräften unterschiedlicher Fachschaften gegründet. Dieses Team erarbeitete ein auf die Schule zugeschnittenes Sprachförderkonzept, das auf den Modulen der BiSS-Expertise und gemeinsam ausgewählten Tools aus der BiSS-Tool-Datenbank basiert.

Flüssiges Lesen ist eine Voraussetzung dafür, Texte überhaupt verstehen zu können. Mit dem Lautlesetandem kann man es fördern.



Als Diagnostikinstrument setzen die Schulen das Bergerdorfer Screening ein, das seit einigen Jahren von den Thüringer ProLesen-Schulen genutzt wird, sodass Erfahrungswerte zum Einsatz und zur Praktikabilität vorliegen. Mithilfe des Thüringer Institutes für Lehrerbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (Thillm) werden die Ergebnisse überregional, schulartspezifisch, schul- und klassenbezogen ausgewertet. So ergab die Gesamtauswertung der letzten Jahre wiederholt, dass lexikalische und syntaktisch-morphologische Kompetenzen positive Effekte auf die Gesamtleistung der Schülerinnen und Schüler haben und daher gefördert werden sollten. Durch schulinterne Fortbildungen und bei den Treffen im Verbund werden die Kollegien für dieses Thema sensibilisiert.

Warum das Lautlesetandem?

Über die BiSS-Expertise und durch die Teilnahme an den bundesweiten BiSS-Veranstaltungen wurden wir auf das Lautlesetandem aufmerksam, ein Instrument zur Förderung der Leseflüssigkeit insbesondere bei Schülerinnen und Schülern, die noch nicht ausreichend flüssig, schnell und fehlerfrei lesen. Flüssiges Lesen ist eine Voraussetzung dafür, Texte überhaupt verstehen zu können. Denn nur wenn ein Kind einen Text in angemessenem Tempo und weitgehend fehlerfrei lesen kann, kann es sich darauf konzentrieren, den Text gut zu verstehen. Dies bewog uns, das Tool in unser Konzept aufzunehmen. Wenn schwache Leserinnen und Leser in die 5. Klasse übertreten, muss spätestens hier nochmals grundlegend und effektiv gefördert werden. Dazu kommt die Tatsache, dass nun auch verstärkt Kinder mit Deutsch als Zweitsprache in den Thüringer Schulen lernen, die häufig noch nicht flüssig lesen.

Da ich im Frühjahr 2014 eine 5. Klasse im Fach Deutsch unterrichtete, einigten wir uns im Verbund darauf, dass ich das Lautlesetandem auf seine Umsetzbarkeit im Unterrichtsalltag teste. Denn nur wenn die Tools auch alltagstauglich sind, werden sie einen dauerhaften Weg in unsere Klassenzimmer finden. So plante ich den Einsatz der Lautlesetandems für drei Monate an drei Tagen pro Woche, für den Anfang jeder Unterrichtsstunde. Als etwas arbeitsintensiv stellte sich dabei die Auswahl und Zusammenstellung der Texte dar. Alle Texte mussten eine der Lesekompetenz von Kindern der 5. Klasse angemessene Länge und inhaltliche Gestaltung aufweisen. Passend zu den Rahmenthemen der Klasse stellten wir einen Textpool zu den Themen „Tiere“, „Thüringer Sagenwelt“ und „Kinder aus anderen Ländern“ zusammen.

Die ersten Schritte

Zur Einführung der Tandems plante ich drei Unterrichtsstunden und wählte als Aufhänger das Thema „Sportler trainieren für eine Meisterschaft“. In einem ausführlichen Unterrichtsgespräch konnte ich zunächst viel über meine Schüler erfahren: Wer trainiert was? Welche Erwartungen haben die Kinder an ihren Trainer? Wie und wie oft trainieren sie? Wie sollte sich ein Sportler verhalten? So fiel die Überleitung zu unserem „Lesetraining für die Lesemeisterschaft“ ganz leicht.

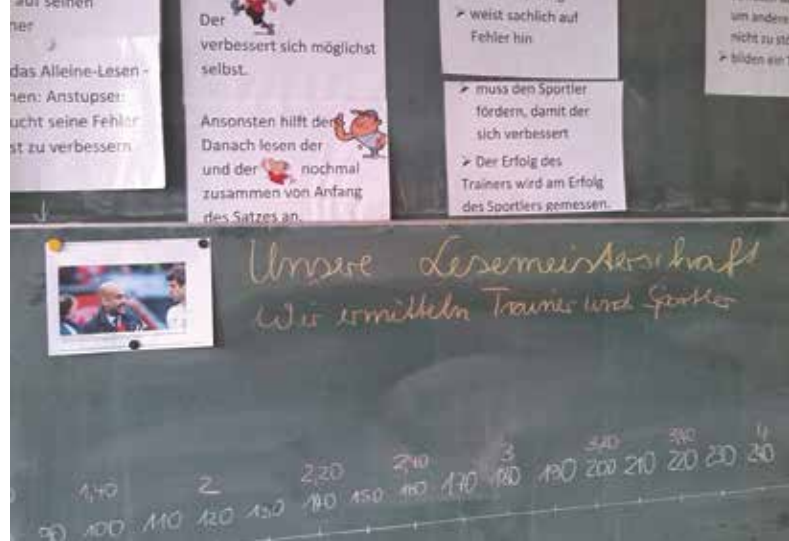
Um zu veranschaulichen, wie das Lesetraining aussehen kann, demonstrierte ich mit einem Schüler den Ablauf des Lautlesetandems. Dies ließen wir von einem anderen Schüler filmen, um eine Filmsequenz für den späteren Einsatz im Rahmen von Fortbildungen zu haben.

Wir trugen Aufgaben und Anforderungen an Trainer und Sportler an der Tafel zusammen und verglichen sie mit den Aufgaben der Lesetrainer und Lesesportler, die wir auf große Plakate schrieben. Diese konnten zu jedem Training schnell an die Tafel geheftet werden. Der Ablauf der Methode wurde nochmals genau besprochen, in den Methodenheften der Kinder festgehalten und am Stundenende zu zweit erprobt. In der folgenden Stunde ermittelte ich den Ist-Stand meiner Leserinnen und Leser. Mit einem Lückentext und Zeitstrahl stellten wir fest, wer wie flüssig lesen kann. Von den Ergebnissen ausgehend wurden die Lesetandems gebildet und sichtbar ausgehängt.

Trainieren für die Lesemeisterschaft

In der nächsten Stunde wurde mit dem kontinuierlichen Training begonnen. Noch hatte ich große Befürchtungen, dass in jeder Unterrichtsstunde Zeit durch das Lesetraining „verloren“ gehen würde. Aber klare Anweisungen mithilfe der Plakate und ein Kurzzeitwecker als Signal disziplinierten uns, und die Freude an den spannenden Texten dämmte den „Zeitverlust“ ein. Das Lesetraining etablierte sich als Ritual fast von selbst.

Nach einem Monat Training fand die erste Lesemeisterschaft statt. Die offene Auswertung spornte alle Schülerinnen und Schüler an. Ein kleiner Evaluationsbogen zeigte mir, wo es Schwierigkeiten gab, die ich klären musste. Mithilfe der Ergebnisse ließ ich neue Lesetandems bilden. Am Ende des dritten Monats hatte sich ein großer Teil der Schülerinnen und Schüler schon in der Lesegeschwindigkeit verbessert. Ein toller Nebeneffekt waren die häufig von den Kindern selbst initiierten Gespräche über die Texte.



Mit dem Lautlesetandem trainieren die Schülerinnen und Schüler des Verbunds Mittelthüringen für die Lesemeisterschaft.

... und wie geht es weiter?

Ich war und bin von dieser kooperativen Lernform überzeugt. Nun sollten die Lautlesetandems ihren Weg in viele Klassenzimmer finden. Während eines Arbeitstreffens der Thüringer Verbundkoordinatorinnen gab ich meine Erfahrungen weiter. Gemeinsam entwickelten wir einen Ordner, der alle benötigten Materialien, Plakate und eine CD mit den Filmsequenzen enthält, sodass Fortbildungen durchgeführt werden können. Wir verabredeten, dass in jedem Verbund ein regionales Treffen stattfindet, zu dem die Projektleiter der Kernteams der Schulen und interessierte Kollegen eingeladen werden. Hier stellten wir die Fördermethode vor und stellten jeder Schule den Materialordner zur Verfügung.

In der Zwischenzeit wurden die Lautlesetandems in den Verbundschulen des Verbunds „Mittelthüringen“ mit in das Sprachförderkonzept aufgenommen. Einige Schulen arbeiten schon damit, andere möchten innerhalb einer schulinternen Fortbildung allen Kollegen diese Möglichkeit der Förderung nahe bringen. An meiner Schule ist angebracht, Lautlesetandems auch im Englischunterricht einzusetzen.

AUSSERIRDISCHER UNTERSTÜTZT MASSNAHMEN ZUR PHONOLOGISCHEN BEWUSSTHEIT IN SCHLESWIG-HOLSTEIN

*Ein Bericht von Christiane Christiansen
und Christiane Frauen*

„Kommt Wuppi morgen auch mit zum Laterne-Laufen?“ Mit dieser und ähnlichen Fragen wird die Teilnahme des kleinen Außerirdischen an allen Aktivitäten im Kita-Alltag mehrerer BiSS-Kitas in Schleswig-Holstein regelmäßig von den Kindern nachgefragt. Seitdem die künftigen Schulanfängerinnen und Schulanfänger ein halbes Jahr vor ihrer Einschulung mit Wuppi gemeinsam ihr „Ohrentraining“ durchführen, hat sich die kleine grüne Figur fest als Gruppenmitglied etabliert.

Wuppi beginnt mit den „Schulkindern“ in ihrem letzten Halbjahr vor der Einschulung ein Übungsprogramm und führt dieses gemeinsam mit einer Erzieherin oder einem Erzieher ca. 30 Minuten am Tag morgens zu einem festen Zeitpunkt durch, für eine Dauer von 18 bis 20 Wochen. Zum Wuppi-Konzept gehört ein Ordner, dem die durchführenden Erzieherinnen und Erzieher genaue Anleitungen für die wöchentlichen Maßnahmen entnehmen. Dabei sind kleine Anpassungen der Durchführung möglich – die Progression des Wuppi-Konzepts ist flexibel gestaltbar.

Positive Rückmeldungen von Kitas und Grundschulen

„Wir haben wie vereinbart mit Wuppi begonnen, und die Kinder sind voller Eifer dabei“, berichtet eine Erzieherin. „Allerdings ist es uns leider nicht immer möglich, die halbe Stunde pro Tag einzuhalten. Letzte Woche bekamen wir eine positive Rückmeldung der Grundschule, die unsere Kitakinder aufgenommen hat: Durch unsere phonologische Vorarbeit seien die Kinder sehr gut auf den Unterricht vorbereitet. Lob ist doch auch mal schön!“ Die Rückmeldungen aus den BiSS-Kitas zeigen, dass Schulen und Kindertageseinrichtungen direkt wahrnehmen, was Wolfgang Schneider und Petra Küspert bereits wissenschaftlich nachgewiesen haben: Eine Förderung der phonologischen Bewusstheit im letzten halben Jahr vor der Einschulung der Kinder erhöht die Chancen auf ein erfolgreiches Erlernen der Schriftsprache signifikant. Mit Wuppi macht das sogar riesig Spaß!

Wer ist eigentlich Wuppi?

Wie bitte, bei Ihnen war Wuppi noch nicht? Dann muss er schnell vorgestellt werden: Wuppi wohnt im Weltraum und ist der Sohn des Königs Wuppix vom Planeten Wupp, der später selbst König werden soll. Doch er hat ein Problem:

Er kann nicht zuhören! Er kann auch nicht reimen, Silben erkennen und all das, was man zum Lesen- und Schreibenlernen braucht, geschweige denn die kleinsten Einheiten unserer Sprache erkennen: die Laute! Ein König, der nicht zuhören und später vielleicht auch nicht lesen und schreiben kann? Das geht nicht, meint der Bösewicht Bösix vom Nachbarplaneten und will selbst König auf Wupp werden ... König Wuppix entdeckt jedoch eine Lösung im Internet: Da berichtet ein Kindergarten auf der Erde, der Kindergarten „Kinderland“, dass hier die zukünftigen Schulkinder durch „Ohrentraining“ auch „Ohrenkönige“ werden. Hier könnte doch Wuppi teilnehmen! Doch als die Ohrenaufgaben beginnen sollen, bricht sich die Erzieherin ein Bein. Wuppi muss also dringend in einem anderen Kindergarten an einem Ohrentraining teilnehmen. Doch wo ist dieser Kindergarten? Wo werden Kinder Ohrenkönige?

Motivierende Geschichten

An dieser Stelle springt Wuppi aus der Vorlesegeschichte – als Handpuppe lebendig geworden – in den Gruppenraum der vorlesenden Erzieherin oder des Erziehers hinein. Gemeinsam mit den Kindern erlebt er nun viele Abenteuer und hört Geschichten, in denen Aufgaben zur phonologischen Bewusstheit bewältigt werden müssen: So hat der arme Wal Halsschmerzen und braucht dringend einen Schal. Doch wo bekommt ein Wal einen Schal? Der traurige Glücks-Regentropfen möchte so gern einmal einen Menschen glücklich machen. Erst als er seinem Freund, dem Wind, das Reimen beibringt, schafft er es!

Eingebettet in motivierende Geschichten beginnen die Maßnahmen mit Lauschspielen, Reimübungen und Silbenspielen, bis hin zu Übungen zur phonologischen Bewusstheit im engeren Sinne, die sich auf die kleinsten Elemente unserer Sprache, die Laute (Phoneme bzw. Phone), beziehen. Der Aufbau lehnt sich dabei an „Hören, Lauschen, Lernen“ von Wolfgang Schneider an, die Impulse zur Einbindung der Literacy-Aspekte gehen auf Michaela Ulich zurück.

Fortschritte messen mit Screenings

Ein Screening im Herbst vor dem Einschulungsjahr soll Aufschluss darüber geben, welche Kinder schwache Ergebnisse zeigen. Die phonologische Informationsverarbeitung ist eine Vorläuferfertigkeit der Lese-Rechtschreib-Kompetenz, ihre gezielte Förderung soll einen Beitrag zur frühen Prävention von ungünstigen Entwicklungen beim Schriftspracherwerb in der Primarstufe leisten. Einige Kitas setzten das Screening ein zweites Mal nach Durchführung der Maßnahmen im Juni ein und erfreuten sich daran, die Früchte der eigenen Arbeit in den deutlich verbesserten Ergebnissen erkennen zu können.

Die Frage, die hinter der Durchführung der Diagnostik in Form des Screenings steht, ist: Für welche Kinder wäre das Risiko, aufgrund einer schwach ausgeprägten phonologischen Bewusstheit Probleme im Schriftspracherwerb zu bekommen, ohne gezielte Förderung besonders groß? Die BiSS-Verbundkitas haben sich vorgenommen, gerade diese Kinder innerhalb der Gesamtgruppe der Schulkinder besonders in den Blick zu nehmen und nicht in die Versuchung zu geraten, hauptsächlich mit den Leistungsstärkeren zu arbeiten, sondern allen einen individuellen Fortschritt zu ermöglichen. Ein neuer Fokus der Arbeit ist dabei in unserem Schleswig-Holsteiner Verbund die Wortschatzarbeit. Warum dieser Aspekt so wichtig ist? Stellen Sie sich vor, dass Sie sich in England in einer Kita an den Übungen zur phonologischen Bewusstheit beteiligen. Lassen Sie sich Bilder eines Holzrührlöffels, einer Walnuss und eines Kranichs vorlegen. Zwei Bilder beginnen mit dem gleichen (englischsprachigen!) Anlaut. Ganz einfach! Legen Sie einfach die beiden Bilder, die zusammenpassen nebeneinander. Das können Sie nicht? Wir helfen Ihnen sogar. Welche beginnen mit /w/? Sie lachen? Oder werden Sie gerade wütend? Vielleicht beschäftigen Sie sich jetzt auch lieber mit etwas, das gar nichts mehr mit der Übung zu tun hat? Wir schließen jetzt nicht daraus, dass Ihr englischer Schriftspracherwerb in einer Sackgasse steckt, sondern arbeiten mit Ihnen am Aufbau des mündlichen Wortschatzes, dessen Sicherung die Voraussetzung für den Erfolg dieser Aufgaben ist.

Um die Diagnostik kostengünstig und „alltagstauglicher“ realisieren zu können, erarbeitet das Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (IQSH) zurzeit eine Variante, die zukünftig allen Kitas gratis zum Download zur Verfügung stehen soll. Dieser Service ist bereits aus den schulischen Projekten unter dem Motto „Niemanden zurücklassen“ bekannt.

Zum Projekt

Das schleswig-holsteinische Vorhaben „Niemanden zurücklassen – Lesen macht stark – Förderung der phonologischen Bewusstheit im Elementarbereich“ greift im ersten Projektjahr Aspekte aus Modul 4 Elementarbereich „Intensive Förderung der phonologischen Bewusstheit“ auf. In den folgenden Projektjahren soll der „Übergang vom Elementarbereich zum Primarbereich“ (Modul 6) begleitet werden.

Ausgangssituation

Schleswig-Holstein arbeitet seit 2002 mit einem Fünf-Säulen-Modell der Sprachbildung, bei dem die Arbeit in der Kindertagesstätte die erste Säule bildet. Dieses Modell ist auch die Grundlage für jüngste Maßnahmen zur Durchgängigen Sprachbildung im Bereich der (schulischen) Fort- und Ausbildung und der Schulentwicklung. Seit 1996 werden Erzieherinnen und Erzieher in sprachlicher Bildung durch speziell hierfür ausgewählte und fortgebildete Sprachheilkräfte qualifiziert. In diversen Kindertageseinrichtungen wird bereits mit „Wuppis Abenteuer-Reise“ durch die phonologische Bewusstheit gearbeitet. Das Übungsprogramm findet hohe Akzeptanz und erhält positive Rückmeldungen.

Literaturhinweise:

- Christiansen, C. & Stoltenberg, N. (2003). Arbeitsblätter zur Förderung der phonologischen Bewusstheit am Schulanfang, Kiel.
- Christiansen, C. (2005). WUPPis Abenteuer-Reise durch die phonologische Bewusstheit. Oberursel: Finken.
- Küspert, P. & Schneider, W. (1999). Hören, Lauschen, Lernen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Plume, E. & Schneider, W. (2004). Hören, Lauschen, Lernen 2. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Ulich, M., Oberhuemer, P., Soltendieck, M. (2005, 2., aktualisierte Aufl.). Die Welt trifft sich im Kindergarten. Interkulturelle Arbeit und Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen. Weinheim: Beltz.

INTERVIEW MIT ALEXANDRA KOCH, BISS-VERBUNDKOORDINATORIN DES SCHULAMTS DUISBURG IN NORDRHEIN-WESTFALEN

Frau Koch, die Grundschulen in Ihrem Verbund „Sprachbrille auf! im Mathematikunterricht“ sind jetzt Hospitationsschulen. Was bedeutet das?

Viele Kolleginnen und Kollegen erleben im Schulalltag die großen Schwierigkeiten, die die Bildungssprache und Fachsprache ihren Schülerinnen und Schülern bereiten. Es gibt viele schulinterne und externe Arbeitsgruppen, die sich um Lösungen und Ansätze in diesem Problemfeld bemühen. Wir laden interessierte Kolleginnen und Kollegen ein, einen Schultag an einer unserer Verbundschulen zu verbringen. In der Öffnung unser Klassen- und Schultüren sehen wir die Möglichkeit, unsere bisherigen Erfahrungen und Ergebnisse mit interessierten Kollegen und Kolleginnen zu teilen und in einen lebendigen Austausch einzusteigen, von dem sowohl die Kolleginnen und Kollegen als auch die sich öffnenden Schulen profitieren können. Viel zu selten gibt es im Schulalltag die Möglichkeit zur Hospitation, der normale Schulbetrieb ermöglicht dieses wertvolle Instrument zur Unterrichts- und Schulentwicklung kaum. Wir im Verbund haben aber erlebt, wie kostbar es ist, mit anderen in den Austausch über das Thema Sprachförderung im Fachunterricht zu treten. Hospitationen können Inspirationen geben, realisierte Ideen erfahrbar machen und bestenfalls zu neuen Impulsen für die eigene Unterrichtstätigkeit führen. Darauf und auf einen lebendigen Austausch hoffen wir natürlich.

Wortspeicher

das Ganze

das Teil

die Teile

zerteilen

zerlegen

Mathe-Wörter

Einer, Zehner, Hunderter

das Zehnerbündel

das Hunderterbündel

die Hundertertafel

Ich schätze: Es sind _____.

Ich habe gezählt: Es sind _____.

Durch den gemeinsam erarbeiteten Wortspeicher und die dazugehörigen Übungen werden die Kinder befähigt, mathematische Zusammenhänge zu verstehen und sich mathematisch verständlich auszudrücken.

Mathe-Wörter sind ein wichtiger Teil des WEGE-Konzepts und unterstützen das Lernen der Bildungssprache im Fach.

Was ist das Besondere an Ihren Verbundschulen – was können Lehrerinnen und Lehrer dort lernen?

Gemeinsames Ziel unserer Verbundschulen ist die Stärkung der fach- und bildungssprachlichen Kompetenzen im Fach Mathematik in der Grundschule. Der Verbund „Sprachbrille auf! im Mathematikunterricht“ strebt daher eine Erleichterung des Zugangs zu den fachlichen Inhalten eines verständigen Mathematikunterrichts an. Wir arbeiten nach dem PIK-AS-Konzept und wollen zudem fachliches Lernen mit der Stärkung der bildungssprachlichen Kompetenzen verknüpfen. Erreichen wollen wir das durch systematische Förderung der Bildungssprache im Fach Mathematik, durch sprachensible Unterrichtsgestaltung und gemeinsam geplante sprachensible Unterrichtsreihen. Dabei beziehen wir sowohl das Scaffolding-Konzept ein als auch das WEGE-Konzept. Planungsrahmen, die von den Lehrkräften überarbeitet und individualisiert wurden, helfen bei der Darstellung und Definition der sprachlich notwendigen Mittel auf Satz-, Wort- und Formulierungsebene und strukturieren so die sprachensible Unterrichtsplanung. Auf diese Weise wird der Übergang von der Alltagssprache zur Fachsprache bewusst in den Blick genommen.

Neben der Entwicklung und Erprobung von Unterrichtsmaterialien befasst sich der Duisburger Verbund mit der Erweiterung der Kompetenzen der Lehrkräfte im Bereich des sprachsensiblen Mathematikunterrichts. Es wird an einem durchgängigen Konzept von Professionalisierungsmaßnahmen und deren Multiplikation gearbeitet. Das wird intensiv durch das Schulamt in Duisburg unterstützt. Die Sensibilisierung beginnt bei den Lehramtsanwärtern, die an den BiSS-Schulen in die Unterrichtsplanung der BiSS-Reihen eingebunden sind. Im Seminar Mathematik im Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung Duisburg erfahren sie theoretische und praktische Unterstützung bei der Planung von sprachsensiblen Mathematikunterricht. Auf eine umfangreiche Fortbildungsreihe der direkt an BiSS beteiligten Lehrern und Lehrerinnen folgt eine Multiplikation in die Lehrerkollegien und in das Kompetenzteam der Stadt Duisburg.

Einen besonders wichtigen Baustein stellt die Öffnung der Verbundschulen als Hospitationsschulen dar. Das BiSS-Projekt bietet an, den leider viel zu selten vorhandenen äußerst kostbaren Rahmen schulübergreifende Unterrichtsplanung durchführen zu können. In regelmäßig stattfindenden Verbundtreffen planen Schulleiter, Lehrerinnen und Lehramtsanwärter unter Mitwirkung unseres wissenschaftlichen Partners, der TU Dortmund / PIK-AS-Projekt (<http://pikas.dzlm.de>), vertreten durch Frau Lilo Verboom, gemeinsam sprachsensiblen Mathematikunterricht nach dem WEGE-Konzept. Diese Unterrichtsreihen werden nach der Durchführung gemeinsam evaluiert, optimiert und anschlie-



ßend dokumentiert. Am Hospitationstag besteht die Möglichkeit, Einblick in Teile der schon erarbeiteten Unterrichtsreihen zu nehmen und sich so für den eigenen Unterricht anregen zu lassen. Neben der Möglichkeit der Hospitation wird umfangreiches Unterrichtsmaterial zu sprachsensibel geplanten Mathematikunterricht zur Verfügung gestellt. Ebenso bieten wir unsere Erfahrung auf dem Weg hin zu einer sprachsensiblen Unterrichts- und Schulentwicklung an.

Was erwartet die Teilnehmerinnen und Teilnehmer am Hospitationstag?

Die Eröffnung des Hospitationsnetzwerks findet am 26.11.2015 statt. An diesem Tag sind auch erste Hospitationen möglich. Die teilnehmenden Kolleginnen und Kollegen können in zwei unterschiedlichen Schulklassen hospitieren, um so sprachsensiblen Mathematikunterricht in der Grundschule nach dem WEGE-Konzept live zu erleben. Sie bekommen die Möglichkeit, sich mit den Lehrkräften vor Ort über die Sprachfördermöglichkeiten im Fach Mathematik auszutauschen. In einem anschließenden Workshop können sie die Inhalte des WEGE-Konzepts nach Lilo Verboom kennenlernen. Sie erfahren, wie sie eine eigene sprachensible Unterrichtsstunde planen können, und die Schulleitung gibt außerdem noch einen Einblick in den Weg der sprachsensiblen Schulentwicklung an der jeweiligen Verbundschule.

Wenn sich Lehrerinnen und Lehrer für eine Hospitation in einer Ihrer Verbundschulen interessieren – wie sind die nächsten Schritte?

Das Angebot zur Hospitation richtet sich an alle interessierten Kollegen und Kolleginnen aus den Grundschulen und an alle, die sich auf den Weg machen wollen, sprachensible Unterrichts- und Schulentwicklung zu betreiben. Wir hoffen auf viele konstruktive Begegnungen auf dem gemeinsamen Lernweg hin zu einem Unterricht, der möglichst vielen Schülerinnen und Schülern die Chance gibt, die Hürde der Bildungssprache leichter zu nehmen.



Alexandra Koch ist Grundschullehrerin mit dem Schwerpunkt Mathematik. Sie arbeitet seit 2009 nach dem PIK-AS-Konzept. Seit 2013 koordiniert sie den BiSS-Verbund „Sprachbrille auf! im Mathematikunterricht“ in Nordrhein-Westfalen.

Informationen zum Hospitationsnetzwerk

Weitere Hospitationstermine

- » 24.02.2016 GGS Dichterviertel, Duisburg
- » 20.04.2016 GGS Dichterviertel, Duisburg
- » 27.09.2016 GGS Am Park, Duisburg
- » 06.10.2016 GGS Böhmer Straße, Duisburg

Für die Teilnahme an den Hospitationen wird eine Spende von 25 € erhoben, die abzüglich der Kosten für Materialien (Unterrichtsentwürfe, Planungsrahmen, WEGE-Konzept) und Verpflegung an den Förderverein der Schule geht. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer erhalten dafür eine Spendenbescheinigung.

Die Anmeldung und weitere Informationen zu einer Hospitation im Verbund „Sprachbrille auf! im Mathematikunterricht“ erfolgt über die Homepage von BiSS, dort finden sich auch weitere Informationen:

www.biss-sprachbildung.de/hospitationsschulen_duisburg.de

Tool-Redaktion

JETZT ÖFFENTLICH ZUGÄNLICH: „EMPFOHLENE TOOLS“

Seit Kurzem sind einige Tool-Beschreibungen und -Bewertungen aus der BiSS-Tool-Datenbank auch öffentlich auf der Webseite www.biss-sprachbildung.de zugänglich. Unter der neuen Rubrik „Empfohlene Tools“ finden sich einige Beschreibungen von Instrumenten, die in den BiSS-Verbänden genutzt werden und die festgelegte wissenschaftliche Qualitätsmerkmale erfüllen.

Zurzeit befinden sich ausschließlich diagnostische Instrumente (Beobachtungsbögen, Screenings, Testverfahren) auf der öffentlichen Seite, Förder- und Professionalisierungs-Tools werden zu einem späteren Zeitpunkt folgen. Wenn die Verbände ausreichend Erfahrungen mit den von ihnen eingesetzten Tools gesammelt haben, sollen außerdem noch während der Laufzeit von BiSS Informationen zur praktischen Anwendbarkeit ergänzt werden.

Welche wissenschaftlichen Qualitätsmerkmale erfüllen die diagnostischen Tools, die auf der Seite „Empfohlene Tools“ zu finden sind?

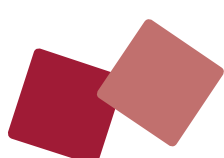
Tools, die auf der Seite „Empfohlene Tools“ dokumentiert sind, wurden von zwei Mitarbeiterinnen der Tool-Redaktion im DIPF unabhängig voneinander daraufhin bewertet, ob sie bestimmten Minimalstandards genügen. Detaillierte Angaben zu den Minimalstandards finden Sie unter dem gleichnamigen Link auf der Seite „Empfohlene Tools“. Kurz zusammengefasst verlangen die Minimalstandards, dass für ein Verfahren wenigstens ausreichend nachgewiesen ist, dass dieses eine objektive, zuverlässige und inhaltlich zutreffende Einschätzung des Sprach- oder Lesestands erlaubt (Objektivität, Reliabilität, Validität). Außerdem müssen die mit dem Verfahren erzielten Ergebnisse eindeutig interpretierbar sein, z. B. anhand von Normen oder Entwicklungsprofilen. Diese geben Auskunft darüber, ob die mit einem Verfahren beobachteten Kompetenzen altersgemäß sind, oder informieren eindeutig über die Rückschlüsse, die aus den Ergebnissen gezogen werden können. Tools wurden als empfehlenswert eingestuft, wenn sie alle Minimalstandards erfüllen, und wurden dann mit einem grünen Punkt markiert. Wenn sie in einem Teilbereich der Gütekriterien gewisse Schwächen zeigen, die tolerierbar sind, bekamen sie eine gelbe Markierung.

Manche Tools werden im öffentlichen Bereich nicht empfohlen, aber von einigen Verbänden verwendet.

Was bedeutet das?

Bei Verfahren, die nicht in den öffentlichen Bereich gestellt wurden, fehlen entweder Angaben zu den bewerteten Standards, oder sie erfüllen diese nicht. Das heißt nicht, dass diese Verfahren „schlecht“ sind. Sie sind nur unter Umständen noch nicht geprüft, sodass nicht bekannt ist, ob sie die Kriterien erfüllen, oder sie sind nicht für den Zweck der Individualdiagnostik von Sprach- oder Lesekompetenzen geeignet. Informationen dazu finden sich in den Tool-Beschreibungen der Tool-Datenbank unter dem Abschnitt Wie ist das Tool a) theoretisch und b) empirisch fundiert? Die Verfahren dienen jedoch unter Umständen anderen Zwecken. So können sie die Anwenderinnen und Anwender beispielsweise für eine systematische Beobachtung der Sprachentwicklung sensibilisieren oder als praktikables (jedoch ungeprüftes) Screening unterstützende Informationen über die Ausprägung bestimmter Teilfertigkeiten des Lesens liefern.

Wenn Sie Fragen zur Tool-Datenbank haben, wenden Sie sich gerne an: Dr. Cora Titz, titz@dipf.de.



Glossar

WAS SIND BLENDED-LEARNING-FORTBILDUNGEN IN BiSS?

Im Rahmen von BiSS werden derzeit Blended-Learning-Kurse entwickelt, die das bisherige Fortbildungsangebot ergänzen bzw. vertiefen. Die Blended-Learning-Fortbildungen sind doppelt adressiert: Zunächst sollen die BiSS-Multiplikatorinnen und Multiplikatoren an den Kursen teilnehmen. Sie können anschließend die Fortbildungen inklusive der Materialien nutzen, um ihrerseits pädagogische Fachkräfte in Kitas und Schulen weiterzubilden.

Das Blended-Learning-Konzept verbindet E-Learning und Präsenzveranstaltungen miteinander. Durch diese Kombination wird eine größtenteils zeit- und ortsunabhängige Weiterqualifizierung sowie ein persönlicher Austausch zwischen den Erzieherinnen und Erziehern sowie Lehrerinnen

und Lehrern in den Verbänden ermöglicht. In den Selbstlernphasen können sich die Teilnehmenden die Inhalte mithilfe der E-Learning-Einheiten flexibel und eigenständig aneignen. Dennoch sind sie nicht auf sich alleine gestellt, sondern werden von einer Tutorin oder einem Tutor betreut. Zudem gibt es die Möglichkeit, dass sich die Teilnehmenden untereinander austauschen und gemeinsam Aufgaben bearbeiten. In den Präsenzveranstaltungen werden zum einen Inhalte und Aufgaben aus den E-Learning-Einheiten aufgegriffen und Übertragungsmöglichkeiten auf die eigene Praxis diskutiert. Zum anderen werden die Multiplikatorinnen und Multiplikatoren auf die Weiterbildung ihrer Kolleginnen und Kollegen vorbereitet und in diesem Prozess unterstützt.

Die Inhalte der onlinegestützten Lerneinheiten sind interaktiv und durch Interviews, Audio- und Filmsequenzen sowie animierte Grafiken multimedial aufbereitet. Beispielsweise können sich die Teilnehmenden kurze Filmausschnitte aus der Praxis anschauen und dazu Aufgaben bearbeiten, mithilfe derer sie ihre analytischen Fähigkeiten in Bezug auf (bildungs-)sprachliche Kompetenzen erhöhen.

Die Blended-Learning-Kurse werden über die Lernplattform www.biss-fortbildung.de zugänglich sein. Sie bietet den Teilnehmenden auch die Möglichkeit, eigene Materialien mit anderen auszutauschen und im Forum zu diskutieren.

Welche Kurse wird es geben?

Aktuell werden Blended-Learning-Fortbildungen zu folgenden Themen entwickelt:

- » Allgemeine Grundlagen sprachlicher Bildung
- » Sprache im Alltag und im Fach
- » Wörter und Sätze
- » Leseflüssigkeit und ihre Vorläuferfähigkeiten
- » Durchgängige Leseförderung

Darüber hinaus werden spezifische Lerneinheiten zum Thema „Seiteneinstieg in das deutsche Schulsystem“ erstellt. Inhaltlich werden die Kurse von ausgewiesenen Expertinnen und Experten der jeweiligen Themengebiete entwickelt.

Wie sind die Kurse aufgebaut?

Die Kurse orientieren sich an den Modulen, zu denen die Kindertagesstätten und Schulen der BiSS-Verbünde arbeiten. Sie richten sich an die drei Bildungsetappen und beinhalten sowohl etappenspezifische als auch etappenübergreifende Lerneinheiten. In jedem Kurs lernen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer zunächst theoretische Grundlagen kennen, um sich dann mit den praktischen Einsatzmöglichkeiten von diagnostischen Instrumenten und sprachförderlichen Maßnahmen zu beschäftigen. Einheiten zur Professionalisierung der Sprachbildungsarbeit ergänzen das Angebot.

Wie werden die Kurse eingesetzt?

Die Blended-Learning-Fortbildungen sollen zunächst von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren belegt werden, die ihrerseits die Lernplattform, die E-Learning-Einheiten und die kursbegleitenden Materialien nutzen können, um die Inhalte im Verbund weiterzugeben. Zusätzliche Hinweise zur Multiplikation sollen den Transfer in die Fläche erleichtern.

Wie geht es weiter?

Es ist geplant, im Laufe der ersten Jahreshälfte 2016 Teile der Kurse zur Erprobung zur Verfügung zu stellen. In der zweiten Hälfte des Jahres sollen dann die Kurse in einer vorläufigen Version freigegeben werden.

Ansprechpartnerinnen:

Elementarbereich:

Jana Brucksch (jana.brucksch@mercator.uni-koeln.de)

Primarbereich:

Nina Klameth (nina.klameth@mercator.uni-koeln.de)

Sekundarbereich:

Michaela Mörs (michaela.moers@mercator.uni-koeln.de)

Rückblick

BISS-MATHEVERBÜNDE TREFFEN SICH AN DER UNIVERSITÄT PADERBORN

Eine Mathematikaufgabe lösen – das verlangt nicht nur mathematische, sondern auch sprachliche Kompetenzen. Fachwörter, verdichtete und komplexe Satz- und Textstrukturen, schul- bzw. bildungssprachliche Ausdrücke: All das ist typisch für die Sprache im Fach Mathematik. Doch was genau sind die sprachlichen Herausforderungen, und wie können Schülerinnen und Schüler darin unterstützt werden, ihre sprachlichen Kompetenzen im Mathematikunterricht auszubauen? Diese und andere Fragen wurden bei einem länderübergreifenden BiSS-Austauschtreffen diskutiert, das am 21. und 22. September an der Universität Paderborn stattfand.

Neben Impulsvorträgen von Prof. Dr. Susanne Prediger von der Technischen Universität Dortmund und Thomas Quehl, Grundschullehrer aus London, standen zwei Workshops auf dem Programm: Alexa Kubiak (SINUS NRW) stellte Materialien zum sprachlichen Erschließen von Textaufgaben vor, im Workshop von Dr. Maïke Abshagen (IQSH Kiel) ging es um den systematischen Aufbau von Fachsprache.

Am zweiten Tag präsentierten fünf Verbünde ihre Konzepte zum sprachsensiblen Mathematikunterricht und stellten sehr anschaulich dar, dass Sprachsensibilität vor allem auch mit der Qualifikation und Haltung der Lehrkraft zusammenhängt. „Bei unseren BiSS-Treffen im Verbund sind immer zwei Lehrkräfte pro Schule und meist auch noch Lehramtsanwärter dabei. Wir entwickeln gemeinsam sprachensible Unterrichtsreihen, die dann in den Verbundschulen erprobt werden“, so Alexandra Koch, Verbundkoordinatorin aus Duisburg. Ziel für die Lehrkräfte sei es dabei, eine sprachensible Haltung einzunehmen und die eigene Unterrichtspraxis unter diesem Aspekt weiterzuentwickeln.

Sehr deutlich wurde allen Beteiligten, dass nicht allein die typischen mathematischen Begriffe und Operatoren („Addiere“, „Multipliziere“) eine sprachliche Hürde sind: „Es geht um viel mehr als ein reines Auswendiglernen von Operatoren“, so Prof. Dr. Susanne Prediger, die in ihrem Vortrag Ansätze aus der Forschungsperspektive vorstellte. „Tatsächlich geht es um ein ‚Sich-Ein-Trainieren‘ in eine fachspezifische Denk- bzw. Diskurspraxis, die sich in langer Tradition im Mathematikunterricht etabliert hat.“

Initiiert wurde das Treffen vom Verbund „Sprachsensibler Mathematikunterricht in Hauptschulen in der Bildungsregion Ostwestfalen-Lippe“, der von der Universität Paderborn wissenschaftlich begleitet wird. Teilgenommen haben die „BiSS-Matheverbünde“, also die Verbünde mit dem Schwerpunkt „sprachsensibler Mathematikunterricht“, sowie Verbünde mit dem Fokus auf sprachsensiblen Unterricht in den Fächern (Module P1 und S4).

Um weiterhin im Austausch zu bleiben, haben die Verbünde für 2016 ein Folgetreffen geplant. Dann soll es unter anderem darum gehen, wie die erprobten Konzepte und Unterrichtseinheiten in die Fachschaften gebracht und im Unterricht verstetigt werden können.

Teilnehmende Verbünde:

Nordrhein-Westfalen

- » Sprachsensibler Mathematikunterricht in Hauptschulen in der Bildungsregion Ostwestfalen-Lippe (Sekundarstufe, Gastgeber und Initiator der Veranstaltung)
- » Sprachbrille auf! im Mathematikunterricht, Duisburg (Primarstufe)
- » Koordiniertes fachliches und sprachliches Lernen im Unterricht in allen Fächern – ein forschungsbasiertes Entwicklungsprojekt – Verbund Jahrgangsstufen 3 und 4, Duisburg/Essen (Primarstufe)
- » Sprechen, Lesen, Schreiben im Mathematikunterricht der Klassen 5/6, Köln (Sekundarstufe)
- » Lesen, Schreiben, Sprechen im Mathematikunterricht der Klassen 7/8, Dortmund (Sekundarstufe)
- » Schreiben, Sprechen, Lesen im Mathematikunterricht der Klassen 9/10, Duisburg/Essen (Sekundarstufe)

Berlin

- » Von der Alltags- zur Bildungssprache – Durchgängige Sprachbildung in der Sek I (Sekundarstufe)

Ansprechpartnerin/-partner:

Dr. Ksenia Kuzminykh (kkuzmin@mail.uni-paderborn.de)

Mark Ortman (mortmann@mail.uni-paderborn.de)

Literatur

NEUERSCHEINUNGEN 2014 – 2015

In dieser Rubrik stellen wir für Sie eine Auswahl an Neuerscheinungen zusammen, die sich mit den Themen Sprachbildung, Sprachförderung und Sprachdiagnostik beschäftigen. Vielleicht ist etwas Interessantes für Sie und Ihren Verbund dabei. Wir wünschen Ihnen viel Spaß beim Stöbern!

Abshagen, Maike (2015). Praxishandbuch Sprachbildung Mathematik. Sprachsensibel unterrichten – Sprache fördern. Stuttgart: Klett.

Beese, M., Benholz, C., Chlosta, C., Gürsoy, E., Hinrichs, B., Niederhaus, C. & Oleschko, S. (2014). Sprachbildung in allen Fächern. Deutsch Lehren Lernen 16. München: Goethe-Institut.

Benholz, C., Frank, M. & Gürsoy, E. (Hrsg.) (2015). Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. Konzepte für Lehrerbildung und Unterricht. Stuttgart: Fillibach bei Klett.

Eickhorst, A. (2015). Sprachliche Bildung in der Grundschule. Grundlagen und Anregungen für die Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Füssenich, I. & Menz, M. (2014). Sprachliche Bildung, Sprachförderung, Sprachtherapie. Grundlagen und Praxisanregungen für Fachkräfte in Kitas. Berlin: Cornelsen.

Günther, H. & Fritsch, S. (2015). Sprache und Schrift in der Kita. Weinheim: Beltz.

Hasselhorn, M., Ehm, J.-H., Wagner, H., Schneider, W. & Schöler, H. (2015). Zusatzförderung von Risikokindern. Handreichung für pädagogische Fachkräfte im Übergang vom Elementar- zum Primarbereich. Göttingen: Hogrefe.

Kammermeyer, G., Roux, S., King, S. & Metz, A. (2014). Mit Kindern im Gespräch. Strategien zur sprachlichen Entwicklung von Kleinkindern in Kindertageseinrichtungen. Donauwörth: Auer Verlag.

Krifka, M., Blaszczyk, J. et al. (Hrsg.) (2014). Das mehrsprachige Klassenzimmer. Über die Muttersprachen unserer Schüler. Berlin: Springer VS.

Kucharz, D., Mackowiak, K. & Beckerle, C. (2015). Alltagsintegrierte Sprachförderung. Ein Konzept zur Weiterqualifizierung in Kita und Grundschule. Weinheim: Beltz.

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

Neugebauer, C. & Nodari, C. (2014). Förderung der Schulsprache in allen Fächern. Praxisvorschläge für Schulen in einem mehrsprachigen Umfeld. Kindergarten bis Sekundarstufe I. 3., unveränd. Aufl., Bern: Schulverlag plus.

Quehl, T. & Trapp, U. (2015). Wege zur Bildungssprache im Sachunterricht. Sprachbildung in der Grundschule auf der Basis von Planungsrahmen. Münster: Waxmann.

Termine 2016

BITTE VORMERKEN

» **25.-26. FEBRUAR 2016**

Clustertreffen „Sprachbildung, -förderung und -diagnostik“
(Moderation: Claudia Bach, Dr. Luna Beck, Sabine Wilmes)

» **18.-19. APRIL 2016, HALLE AN DER SAALE**

Clustertreffen „Sprachbezogene Unterrichtsentwicklung und sprachliche Bildung im Elementarbereich“ (Moderation: Prof. Michael Becker-Mrotzek, Prof. Thomas Lindauer, Dr. Dieter Isler, Claudia Neugebauer, Prof. Afra Sturm)

» **12.-13. MAI 2016**

Clustertreffen „Qualitätsmonitoring“
(Moderation: Dr. Susanne Giel, Katharina Klockgether, Susanne Mäder)

» **3.-4. NOVEMBER 2016**

BiSS-Jahrestagung

Impressum

Herausgeber

Trägerkonsortium BiSS

Sprecher: Prof. Dr. Michael Becker-Mrotzek

Mercator-Institut für Sprachförderung und

Deutsch als Zweitsprache

Universität zu Köln, Triforum

Albertus-Magnus-Platz

50923 Köln

E-Mail: biss-info@mercator.uni-koeln.de

Telefon: 0221/470-2041

Redaktion

Claudia Bach

Dr. Luna Beck

Jana Brucksch

Dr. Nora von Dewitz

Johanna Grießbach

Dr. Sofie Henschel

Nina Klameth

Charlotte Kohrs (verantwortlich)

Michaela Mörs

Dr. Cora Titz

Gestaltung und Layout

Uta Oettel, Berlin

Lektorat

Bettina Hartz

Bildnachweise

» © Reimar Dietz (Seite 3, Bayern)

» © privat (Seite 3, Münster und Essen)

» © Ina Gundermann (Seite 16)

» © Alexandra Koch (Seite 20)

Alle weiteren Bildrechte liegen beim Trägerkonsortium BiSS.

www.biss-sprachbildung.de