



INHALTSVERZEICHNIS

Rückblick // Seite 3

Im Fokus // Seite 4

Interview // Seite 12

Konzepte aus der Praxis // Seite 13

Neues aus den Verbänden // Seite 18

Evaluation // Seite 22

Entwicklungsprojekte // Seite 27

BiSS-Begleitforschung // Seite 30

Tool-Redaktion // Seite 31

Termine 2017 // Seite 32

Impressum // Seite 32

BiSS ist eine Initiative von:



LIEBE LESERIN, LIEBER LESER,

in BiSS wird seit Beginn des Programms an der durchgängigen Sprachbildung gearbeitet. Idealerweise folgt sie der Idee der vertikalen und der horizontalen Durchgängigkeit: Da Kinder über alle Bildungsetappen hinweg sprachliche Kompetenzen aufbauen, können sie beim Lernen an vorhandenes sprachliches Vorwissen anknüpfen, während sich alle am Bildungsprozess beteiligten Personen eng und gewinnbringend abstimmen. Damit wären schon sehr viele Bedingungen für eine erfolgreiche Sprachbiografie erfüllt.

In der praktischen Umsetzung läuft es mitunter nicht immer so glatt. Warum das so ist und wie man Reibungsverluste minimieren kann, wird ab Seite 4 ausführlich dargestellt. Aber natürlich gibt es auch viele Beispiele für eine gelingende Übergangsgestaltung. Die Kita der Dietrich-Bonhoeffer-Gemeinde in Bremen ist eines davon. Im Interview auf Seite 12 erklärt die Leiterin Gabriele Wink, dass es geht und wie es geht. Zwei weitere Verbände stellen in Praxisberichten vor, wie sie erfolgreich am Übergang von der Kita in die Grundschule arbeiten: In Niedersachsen gehen die Fachkräfte mit den Kindern in die „Lernwerkstatt Sprache“, während in Rheinland-Pfalz der Schwerpunkt auf der gemeinsamen Professionalisierung von Erzieherinnen, Erziehern und Lehrkräften liegt.

Darüber hinaus finden Sie in diesem Heft Neuigkeiten aus dem Entwicklungsprojekt TRIO, in dem es ebenfalls um die Kooperation zwischen Grundschule und Kita geht. Es wird in Hessen durchgeführt und evaluiert und verknüpft die alltagsintegrierte sprachliche Bildung mit der zusätzlichen Sprachförderung in Kleingruppen.

Wir wünschen Ihnen eine abwechslungsreiche und inspirierende Lektüre

IHR TEAM DES BiSS-TRÄGERKONSORTIUMS

Rückblick

IMPRESSIONEN VON DER BISS-JAHRESTAGUNG AM 10. UND 11. NOVEMBER IN MANNHEIM.
THEMA: ZUR SPRACHE KOMMEN. MIGRATION UND HETEROGENITÄT ALS HERAUSFORDERUNGEN
PÄDAGOGISCHER PROFESSIONALISIERUNG

Zum Kaminesgespräch angereist war Prof. Barbara John vom Deutschen Paritätischen Wohlfahrtsverband.



Die BiSS-Blended-Learning-Kurse standen zum Testen zur Verfügung.



Prof. Dr. Stefan Jeuk präsentierte Erkenntnisse zum Thema „Sprachliche Bildung in vielsprachigen Lerngruppen“.



Die Jahrestagung 2016 markierte das „BiSS-Bergfest“ – Prof. Dr. Petra Stanat gab einen Ausblick auf die kommenden Jahre.



Die Stadt Mannheim hieß alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer „Herzlich Willkommen!“.

Im Fokus

DURCHGÄNGIGE SPRACHLICHE BILDUNG VOM ELEMENTARBEREICH BIS ZUR SEKUNDARSTUFE – ROTER FADEN ODER LOSE ENDEN?

Von Beginn an zeichnete sich die Initiative „Bildung durch Sprache und Schrift“ (BiSS) dadurch aus, dass sie nicht nur einzelne Abschnitte der Bildungsbiografien von Kindern und Jugendlichen, also einzelne Bildungsetappen, fokussiert, sondern eine durchgängige Sprachbildung anstrebt. Durchgängige Sprachbildung umfasst dabei eine horizontale und eine vertikale Dimension. Die vertikale Durchgängigkeit beinhaltet die Idee eines nach und nach erfolgenden Kompetenzaufbaus durch kontinuierliche sprachbildende und -förderliche Arbeit, beginnend in der Kita über die Grundschule bis hin zur Sekundarstufe. Diese Kontinuität birgt ein großes Potenzial für eine erfolgreich verlaufende Sprachbiografie sowie für den Aufbau von Expertise im Bereich der mündlichen und schriftlichen Sprache. Der Aufbau dieser Expertise ist gelungen, wenn die Kinder und Jugendlichen beim Erlernen von Neuem an bereichsspezifisches Vorwissen (in diesem Fall sprachliches Vorwissen) anknüpfen und das Erlernte zu sprachlichen Handlungen nutzen können. Optimale Bedingungen dafür entstehen, wenn für alle professionell Beteiligten die sprachbildende Arbeit der vorhergehenden und nachfolgenden Bildungsetappe bekannt ist, sie die bei den Kindern und Jugendlichen vorhandenen sprachlichen Bildungsstände kennen und in ihre eigene Arbeit einbeziehen können.

In horizontaler Hinsicht ist die Durchgängigkeit ebenso bedeutsam. Dabei geht es vor allem um Abstimmungen zwischen Fachkräften über die Inhalte und Vorgehensweisen sprachbildender Arbeit zwischen verschiedenen Bildungsbereichen und den beteiligten Personen in Kita und Schule sowie mit den Eltern. Entscheidend ist dabei in der Schule auch die Verständigung zwischen Fach- und Sprachlehrkräften. Eine solche horizontale Vernetzung der sprachlichen Bildung ist nicht nur ein zusätzliches hilfreiches Element, sondern konstitutiv für den Erfolg sprachlicher Bildung. Fehlt diese Verständigung, sollte man sich nicht wundern, wenn statt förderlicher Effekte Irrtümer und Verwirrungen bei Kindern und Jugendlichen entstehen.

So überzeugend die Idee der Durchgängigkeit in der Theorie also ist, in der praktischen Umsetzung erweist sie sich als schwierig. Ist in der Sprachbildung ein durchgängiger roter Faden erkennbar, oder handelt es sich bei dem bildungsetappenübergreifenden Ansatz nicht eher um ein Konglomerat loser Enden? Die im Verlauf der BiSS-Initiative beobachteten Positionen und Stolpersteine, die eher Letzteres nahelegen mögen, werden wir im Folgenden darstellen und kommentieren. Daran anschließend versuchen wir zu zeigen, dass in BiSS durchaus ein roter Faden durch-

Wenn eine Erzieherin oder ein Erzieher im Alltag jede auch noch so vorläufige Formulierung eines Kindes wertschätzend aufgreift, behutsam ausbaut und die Fehlerkorrektur auf die jeweiligen sprachlichen Möglichkeiten des Kindes abstimmt, die zusätzlich angestellte Sprachförderkraft hingegen sprachsystematische Übungen zur Zuordnung des Genus bevorzugt und von vornherein auf das Sprechen ‚in ganzen Sätzen‘ abzielt, kann das zu Verunsicherung und sprachlichem Rückzug beim Kind führen.

Wenn die Deutschlehrerin oder der -lehrer in der Grundschule aufgrund einer straffen Orientierung am Konzept „Lesen durch Schreiben“ auch in der zweiten Klasse alle phonologisch angemessenen Schreibweisen von Wörtern noch als „richtig“ akzeptiert, aber andere Lehrkräfte – oder

auch die Eltern – bereits die regelkonforme deutsche Rechtschreibung einfordern, führt das bei Kindern zu Verunsicherung. Gerade Kinder, die im Schreiben eher schwach sind, tendieren dann oft zu Vermeidungsstrategien, was ihren weiteren Bildungsprozess blockiert.

Wenn in der weiterführenden Schule der Deutschlehrer oder die -lehrerin durchgehend von der „Rektion“ des Verbs spricht, die Sprachförderkraft von dessen „Konjugation“ und die Geschichtslehrerin oder der -lehrer zur Klärung von Ereignissen in der Vergangenheit kurz eine Erklärung zu seiner „Beugung“ einschiebt, werden gerade Schülerinnen und Schüler mit sprachlichem Unterstützungsbedarf kaum wissen, dass hier jeweils der gleiche grammatische Sachverhalt gemeint ist.



gängiger Sprachbildung und -förderung erkennbar ist. Die erfolgreiche Umsetzung bedarf allerdings gemeinsamer Anstrengungen aller Akteurinnen und Akteure.

Dabei sind mindestens zwei Ebenen von Umsetzungsschwierigkeiten zu berücksichtigen: Zum einen gibt es Schwierigkeiten aufgrund etappen- und disziplinspezifischer Begrifflichkeiten und Herangehensweisen an sprachliche Bildung und Förderung sowie den damit verbundenen unterschiedlichen Vorstellungen von sprachbildender Professionalität. Zum anderen zeigen sich Schwierigkeiten aufgrund institutioneller Rahmenbedingungen und der relativen Unabhängigkeit der beteiligten Systeme.

EBENE 1: ETAPPEN- UND DISZIPLINSPEZIFISCHE HERANGEHENSWEISEN AN SPRACHBILDUNG

Als Schwellen, die eine durchgängige sprachliche Bildung aufgrund etappenspezifischer Zugänge und Traditionen ins Stolpern bringen können, lassen sich drei Problemfelder identifizieren:

- » Problemfeld 1: Disziplinspezifische Begrifflichkeiten
- » Problemfeld 2: Alltags- und unterrichtsintegrierte sprachliche Bildung versus Zusatzförderung
- » Problemfeld 3: Auffassung von Diagnostik

Problemfeld 1: Disziplinspezifische Begrifflichkeiten

Bei der Umsetzung der Idee einer durchgängigen sprachlichen Bildung kam es auch im Rahmen von BiSS bereits zu Missverständnissen. Diese scheinen teilweise sprachlicher, teilweise konzeptioneller Natur zu sein. Manchmal scheinen sich Vertreterinnen und Vertreter des Elementar- und des Schulbereichs eher konfrontativ gegenüberzustehen, denn als Partner zu agieren, wenn es um die konkrete Umsetzung sprachlicher Bildung und die Sicht auf das Kind geht. Konflikthafte Sichtweisen zwischen den Bildungsetappen beruhen zumindest teilweise darauf, dass Fachbegriffe in den beteiligten Disziplinen (z. B. Elementarpädagogik, Linguistik, Erziehungswissenschaft, Psychologie) unterschiedlich verwendet werden. Jede Disziplin hat eine gewisse Beharrungstendenz zugunsten ihrer je eigenen Tradition und möchte davon auch nicht gerne abrücken, selbst wenn die andere Seite den jeweiligen Begriff oder die Sicht auf das Kind unpassend findet.

Als ein konkretes Beispiel tradierter Begriffe seien hier die „Vorläuferfertigkeiten“ genannt. Dieser Begriff ist aus Sicht

vieler Vertreterinnen und Vertreter des Elementarbereichs negativ besetzt, während er beispielsweise in der Entwicklungspsychologie lediglich eine zeitliche Dimension beschreibt. Bevor ein Kind lesen lernt, sammelt es bereits Erfahrungen im Umgang mit Silben, Reimen, Buchstaben und (Bilder-)Büchern. Diese Kompetenzen werden als Vorläuferfertigkeiten bezeichnet, weil es sich um eine kontinuierliche Entwicklung hin zur Schriftsprachlichkeit und um eng verbundene Fertigkeiten handelt. Die einen Kompetenzen gehen den anderen voraus. Woher kommt jedoch die negative Konnotation des Begriffs im Elementarbereich? Ausgehend von der Vorstellung einer Autonomie kindlicher Entwicklung als Phase mit eigenständigen Gesetzmäßigkeiten und Prozessen wird anscheinend die Gefahr gesehen, dass dieser Begriff im Sinne „alter Pädagogik“ die Assoziation weckt, die Kita sei eine „Vorstufe“ für die Schule. Dies ist jedoch nicht der Fall. Es handelt sich um einen eigenständigen Bildungsbereich und ein autonomes Entwicklungsfeld. Von daher wäre eine Ausdrucksweise neutraler, die von „frühen phonologischen und weiteren schriftsprachrelevanten Kompetenzen“ anstelle von „Vorläuferfertigkeiten des Lesens und Schreibens“ spricht, wie sie beispielsweise in der BiSS-Handreichung „Durchgängige Leseförderung“ bereits verwendet wird.

Eine Schwierigkeit besteht also offenbar darin, zu einer gemeinsamen Sprache zu kommen, in der die Eigenständigkeit der Etappen gewahrt bleibt und gleichzeitig eine wertschätzende Haltung der jeweils anderen Etappe gegenüber zum Ausdruck kommt. Wenn nun aber vorrangig um Begrifflichkeiten gerungen wird, besteht in unseren Augen die Gefahr einer Vergeudung wertvoller Ressourcen und einer Bestärkung des Eindrucks „loser Enden“, statt an der Durchgängigkeit in der sprachlichen Bildung zu arbeiten. Die Kunst besteht vielleicht darin, gegenseitige Nachsicht in punkto tradierter Begrifflichkeiten zu üben und zu überprüfen, inwiefern unterschiedliche Benennungen gemeinsame Ziele zum Wohle von Kindern verschiedener Altersstufen

„Frühe phonologische und weitere schriftsprach-relevante Kompetenzen“ oder „Vorläuferfertigkeiten des Lesens und Schreibens“? Die Diskussion um Begrifflichkeiten kann das Verhältnis zwischen den Bildungsetappen belasten.





Neben der spezifischen additiven Förderung für Kinder mit zusätzlichem Bedarf in den sprachlichen Grundbereichen Verstehen, Sprechen, Lesen und Schreiben im Deutschen wird vermehrt auch die unterrichtsintegrierte sprachliche Bildung angewandt.

beinhalten. Das Ziel, Kinder und Jugendliche beim Spracherwerb und in der Nutzung von Sprache und Schriftsprache zu unterstützen, sollte im Vordergrund stehen und lässt sich als roter Faden nutzen. Bei allen – durchaus nicht immer gelingenden – Versuchen sprachlicher Neutralität wird es immer auch Differenzen und unterschiedliche Sicht- und Herangehensweisen sowie unvereinbare Positionen zwischen Etappen und Disziplinen geben. Dies birgt jedoch auch eine Chance, die ungenutzt bliebe, wenn man vorschnell und oberflächlich auf einer rein sprachlichen Ebene Einheitlichkeit herstellen würde. Da hinter disziplinären Traditionen z.T. langjährig erfahrungsgesättigte und wissenschaftlich fundierte Expertise steht, kann das Hinhorchen auf das professionelle Sprechen anderer Disziplinen bei der Erkenntnisgewinnung und kritischen Reflexion der eigenen Normalitätsvorstellungen helfen.

Problemfeld 2:

Alltags- und unterrichtsintegrierte sprachliche Bildung vs. Zusatzförderung

Ausgehend vom Bildungsziel des Elementarbereichs, dass die Kinder selbstbestimmt handlungsfähig in einer pluralistischen Gesellschaft sein sollen, herrscht die Auffassung vor, dass in der Kita nur kontextabhängige Bildungsangebote Sinn ergeben. Dies führt zu einer Skepsis gegenüber Programmen, in denen spezifische sprachliche Kompetenzbereiche gefördert werden. Ein Argument gegen diese Förderprogramme und generell gegen additive Förderung im Bereich Sprache sind die bislang ausgebliebenen Nachweise positiver Effekte auf die Sprachentwicklung bei der Evaluation solcher Programme. Der Fokus wird deshalb im Augenblick fast ausschließlich auf eine hochwertige all-

tagsintegrierte sprachliche Bildung von Anfang an gelegt. Der Grundgedanke ist, dass in deren Folge im Optimalfall kein zusätzlicher Förderbedarf auftritt. Dies ist eine u. E. aus mindestens zwei Gründen problematische Entwicklung: Zum einen ist noch nicht hinreichend erforscht, warum spezifische Förderprogramme bisher nicht die gewünschte Wirkung zeigten. Werden diese verfrüht verbannt, kann man dies jedoch nicht herausfinden, und auch nicht, unter welchen Bedingungen und bei welchen Ausgangslagen sie sich positiv auswirken. Zum anderen ist für die alltagsintegrierte sprachliche Bildung trotz groß angelegter Modellprogramme bei weitem noch nicht klar, welche langfristigen positiven Effekte sie auf die Sprachentwicklung hat, vor allem bei Kindern mit spezifischem Unterstützungsbedarf im Entwicklungsfeld Sprache.

Ein oft geäußerter Wunsch von Vertreterinnen und Vertretern des Elementarbereichs, die Ergebnisse des Bundesmodellprojekts „Offensive Frühe Chancen: Schwerpunkt Kitas Sprache und Integration“ in die Fortbildungen von BiSS zu integrieren, bleibt deshalb in Bezug auf konkrete Inhalte vage, da (noch) offen ist, welche Inhalte tragfähig sind. BiSS-Fortbildungen greifen aber durchaus Elemente aus „Frühe Chancen“ auf. Dazu gehörten die Bedeutung von Dialoghaltungen und Interaktionsverhalten und die generelle Frage, was hochwertigen sprachlichen Input auszeichnet und wie das eigene sprachliche Handeln daraufhin überprüft und ausgerichtet werden kann. Auch werden die im Modellprojekt verwendeten Materialien des Deutschen Jugendinstituts (DJI) von einigen Verbänden genutzt und in der Tool-Datenbank dokumentiert. Insgesamt plädieren wir für einander ergänzende Vorgehensweisen, bei denen Konzepte der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung – sofern erforderlich – um spezifische Zusatzangebote ergänzt werden. Letztere können an alltagsintegrierte sprachliche Bildung anknüpfen und die Form intensiverer und angepasster Darbietung hochwertigen sprachlichen Inputs haben.

In der Schule gibt es neben einer spezifischen additiven Förderung für Kinder mit zusätzlichem Bedarf in den sprachlichen Grundbereichen Verstehen, Sprechen, Lesen und Schreiben im Deutschen verstärkt Ansätze, sprachliche Bildung in allen Fächern zu berücksichtigen. Es erfolgt zwar keine komplett „alltagsintegrierte sprachliche Bildung“, allerdings hat die „unterrichtsintegrierte sprachliche Bildung“ eine durchgängige sprachliche Bildung in allen Fächern zum Ziel (horizontale Durchgängigkeit). In BiSS wird dem in der Primarstufe mit dem Modul der „gezielten sprachlichen Bildung in alltäglichen und fachlichen Kontexten“ und in der Sekundarstufe mit einem Modul zur „sprachlichen Bildung in fachlichen Kontexten“ Rechnung getragen. Wie beim Ele-

mentarmodul zur alltagsintegrierten sprachlichen Bildung arbeiten auch zu diesen beiden Modulen sehr viele Verbände. Hier liegt der Fokus noch stärker auf der Vermittlung der sogenannten Bildungssprache und auf Formaten wie dem Argumentieren und Diskutieren sowie auf dem schriftsprachlichen Bereich, insbesondere dem Verstehen, Interpretieren und Produzieren von Texten. Der Eindruck loser Enden in der Durchgängigkeit mag durch die unterschiedlichen Vermittlungskontexte und institutionellen Rahmenbedingungen und Ziele entstehen, aus unserer Sicht ist der rote Faden aber durchaus in Form des alltags- bzw. unterrichtsintegrierten Vorgehens erkennbar. Bereits in der Erstellung der Expertise für die BiSS-Initiative wurde durch die Wahl des Ausdrucks „unterrichtsintegriert“ eine direkte Verbindung zum seinerzeit bereits begrifflich etablierten Konzept der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung im Elementarbereich eingeführt. Im Grundsatz sind damit vergleichbare Anforderungen verbunden, auch wenn sich die institutionellen Rahmenbedingungen sowie die individuellen Ausgangsbedingungen aufgrund der unterschiedlichen betroffenen Altersgruppen unterscheiden.

Sicherlich ist es richtig, immer wieder über das Verhältnis integrierter und additiver Maßnahmen kritisch zu diskutieren. Man sollte sich aber auch vor Augen führen, dass ein vollständiger Verzicht auf spezifische zusätzliche Fördermaßnahmen ggf. gerade denjenigen schadet, die ohne eine solche Unterstützung weniger Chancen auf eine gelingende Bildung haben.

Es ist darüber hinaus sinnvoll, sich hin und wieder vor Augen zu führen, dass der Begriff „Förderung“ für Kinder *aller* Kompetenzausprägungen – so z. B. auch im Zusammenhang mit intellektueller Hochbegabung oder besonderer musikalischer Begabung – angewendet wird. Deshalb scheint es gerechtfertigt, ihn im Rahmen sprachlicher Bildung – und dann auch in BiSS – auf die in einem Kompetenzbereich „schwächeren“ Kinder oder Jugendlichen zu beziehen. Es ist nicht hilfreich, das Konzept „Förderung“ zu diskreditieren, indem ihm der Beigeschmack von Selektion und Anpassung von Kindern an eine Norm untergemischt wird, solange es Kinder gibt, die eine besondere Unterstützung brauchen, um sich gut weiterentwickeln zu können. Problematisch wird es also, wenn „alltagsintegrierte sprachliche Bildung“ und „Förderung“ als Alternativen betrachtet werden und nicht als einander ergänzende Ansätze zur Unterstützung beim Erwerb der Sprache. Hier stellt sich ohnehin die Frage nach der Grenzziehung: Ab wann ist etwas nicht mehr sprachliche Bildung, sondern bereits gezielte, individuelle Förderung? Gibt es überhaupt sprachliche Bildung ohne individuelle Förderung?

Problemfeld 3: Auffassung von Diagnostik

Differenzen zwischen Elementar- und Schulbereich zeigen sich auch in der Herangehensweise an und in der Verwendung des Begriffs „Diagnostik“.

Obwohl viele pädagogische Fachkräfte im Elementarbereich sehr differenziert die Entwicklung der ihnen anvertrauten Kinder beobachten, deren Individualität wertschätzen und die Ergebnisse ihrer Beobachtungen schriftlich festhalten, z. B. mit Hilfe von Beobachtungsbögen oder in Portfolios, verwahren sich einige Fachkräfte dagegen, dieses Tun als „Diagnostik“ zu bezeichnen. Im Elementarbereich gibt es teilweise die Auffassung, dass pädagogische Fachkräfte zwar früher Diagnostik betrieben haben, dies heute aber nicht mehr Teil ihrer Aufgabe sei und Diagnostik ohnehin einer gezielten alltagsintegrierten sprachlichen Bildung entgegenstehe. Der Grundgedanke ist, dass alle Kinder *unabhängig von ihrem Ausgangsniveau* durch sprachlich hochwertigen Input von Anfang an in der sprachlichen Entwicklung unterstützt werden und dass auf diese Weise (zumindest im Optimalfall) kein zusätzlicher Förderbedarf entsteht, so dass eine Diagnostik der Ausgangslage nicht nötig ist. Aus unserer Sicht bleiben mit einer solchen Haltung nicht nur wissenschaftlich gesicherte Erkenntnisse zur Bedeutung von Diagnostik unberücksichtigt, es werden auch einige offensichtliche Vorteile aus der Hand gegeben: die frühzeitige Erkennung nicht nur von Problembereichen, sondern von Kompetenzen überhaupt, und ein spezifisches Element einer über die Jahre gewachsenen Professionalität von Fachkräften im Elementarbereich.

Diagnostik spielt immer eine Rolle, da es zu den Standards der Elementarerziehung gehört, die sprachliche Entwicklung der Kinder zu beobachten, zu dokumentieren und ggf. auf dieser Grundlage zu unterstützen. Dies setzt voraus, dass sprachliche Entwicklung anhand gesicherter Kriterien beobachtet und eingeschätzt wird, und damit erfolgt bereits eine Diagnostik.

Vielleicht kann diese Kontroverse mit einer Einigung darüber geklärt werden, was Diagnostik heißt: Es ist wichtig, verschiedene Ebenen – und damit auch Zuständigkeiten – von Diagnostik zu unterscheiden. Einige, nämlich die Durchführung standardisierter Sprachstanderfassungsverfahren sind tatsächlich nicht Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte, während die Anwendung qualitativ hochwertiger Beobachtungsbögen die Regel sein sollte. Erstere Art von Diagnostik gehört in die Hände anderer Professionen, und zwar dann, wenn in der Kita Auffälligkeiten in der

Sprachentwicklung festgestellt wurden. Damit diese Auffälligkeiten aber festgestellt werden können, sind die bereits oben erwähnten anderen diagnostischen Vorgehensweisen erforderlich. Ebenso ist es für Sprachförderkräfte zwingend zu wissen, wo ein Kind sprachlich individuell ‚steht‘, um die Förderung genau darauf abzustimmen. Voraussetzung dafür ist die Entwicklung eines diagnostischen Blicks, der mit Hilfe geeigneter Instrumente ein Bestandteil der eigenen Professionalität sein sollte. Dazu gehört auch, sich der Grenzen der eigenen Kompetenzen bewusst zu sein und zu entscheiden, wann die Durchführung einer differenziellen Diagnostik durch entsprechend ausgebildete Spezialistinnen und Spezialisten erfolgen muss.

Die Gefahr von Fehleinschätzungen ist nie ganz auszuschließen, doch kann dieses Risiko minimiert werden, wenn auf Gütekriterien überprüfte Instrumente sachgemäß angewendet werden. Eine Gefahr besteht auch dann, wenn aufgrund jahrelanger Erfahrung irgendwann gar keine objektiven Hilfsmittel für die Beurteilung der Sprachentwicklung von Kindern herangezogen werden und Fachkräfte nur noch ihre eigene Einschätzung als „das Screening“ betrachten. Die Erfahrung bietet zwar unschätzbare Vorteile und

Im Schulbereich wird, im Gegensatz zur Kita, die Diagnostik eher als Unterstützung verstanden, um individuelle Angebote machen zu können.



schärft den diagnostischen Blick, sie sollte jedoch im Interesse der Kinder nicht als alleiniges Beurteilungsinstrument herangezogen werden, so verlockend das sein mag.

Im Schulbereich findet sich anscheinend keine vergleichbare Ablehnung des Diagnostikbegriffes, hier ist es eher so, dass das Diagnostizieren in Form der Erhebung und Bewertung von Leistungen aufgrund der Notengebung ein „täglich Brot“ ist. Allerdings besteht auch bei Lehrkräften nach wie vor der Bedarf, den Begriff Diagnostik von einem engen Verständnis wegzuführen, das sich nur auf psychologische Testverfahren bezieht, und ihn auf ihre eigene Leistungsbeurteilung zu erweitern, die kriteriengeleitet erfolgt und individuelle Bedingungen berücksichtigt. Die Diagnose im Hinblick auf die sprachliche Entwicklung von Schülerinnen und Schülern ist für Lehrkräfte eine (relativ) neue Herausforderung und Aufgabe. Bei den Fachlehrerinnen und -lehrern herrscht teilweise noch die Auffassung, dies sei eher eine zusätzliche Belastung, und man habe genug mit der Vermittlung schwierigen Stoffes zu tun, als dass noch zusätzlich sprachliche Kompetenzen analysiert und individuell unterstützt werden könnten. Hier bedarf es noch der Überzeugungsarbeit, dass die Vermittlung des Unterrichtsstoffes sehr viel besser gelingt, wenn sprachbasierte Missverständnisse vermieden und Fachbegriffe auf sprachliches Konfusionspotenzial hin betrachtet werden.

Die Diagnostik sprachlicher Fertigkeiten ist in der Schule zum einen umfassender als in der Kita, da die Schriftsprache neben der Mündlichkeit eine mit dem Alter zunehmende Bedeutung erfährt; zum anderen ist sie hinsichtlich der Fachsprachen von Unterrichtsfächern und deren sprachlichen Anforderungen sehr komplex. Davon abgesehen gilt auch für die Schule, dass Lehrkräfte in der Lage sein sollen, die sprachlichen Kompetenzen wie auch Probleme ihrer Schülerinnen und Schüler kriteriengeleitet so weit beobachten, einschätzen und dokumentieren zu können, wie sie es im Rahmen einer Lernprozessanalyse für eine effektive Unterrichtsplanung sowie Bildung und Förderung der einzelnen Schülerin bzw. des einzelnen Schülers benötigen. Differentielle Diagnostik wird auch in der Schule von Spezialistinnen und Spezialisten geleistet; ein Modell dafür können die in einigen Bundesländern vorgesehenen speziell ausgebildeten Sprachkoordinatorinnen und Sprachkoordinatoren oder auch der Einsatz von Förderpädagoginnen und Förderpädagogen im gemeinsamen Unterricht sein.

Die losen Enden der durchgängigen Sprachbildung in Bezug auf den Begriff Diagnostik scheinen vor allem an einer unterschiedlichen Auffassung über diesen Gegenstand zu hängen. So wird Diagnostik im Elementarbereich manchmal mit

Prozessen von Selektion oder Labeling gleichgesetzt und vielleicht eher als eine Gefahr für die Wertschätzung der Individualität der Kinder gesehen, die vermeintlich den Normen entsprechen sollen, während im Schulbereich die Diagnostik eher als Unterstützung verstanden wird, individuelle Angebote machen zu können. Im Grunde liegt der rote Faden darin, dass beide Bereiche die Individualität der Kinder und Jugendlichen als Ausgangsbedingungen jeglicher Bildung und Förderung betonen, jedoch von unterschiedlichen Perspektiven aus. Wir plädieren dafür, den Ausdruck „Diagnostik“ als Oberbegriff für diejenigen professionellen Aktivitäten von pädagogischen Fachkräften in Kita und Schule zu belassen, die sie dahin führen, (a) das sprachliche Verhalten von Kindern und deren sprachbezogene Kompetenzen besser erkennen, dokumentieren und einordnen zu lassen, und (b) als Grundlage für eine effektivere Planung und Durchführung der jeweiligen Bildungs- und Fördermaßnahmen, -methoden und -materialien nutzen zu können. Davon zu unterscheiden ist der Einsatz differenzialdiagnostischer Tests, für den eine spezielle Expertise vonnöten ist.

EBENE 2: SYSTEMEFFEKTE UND INSTITUTIONELLE RAHMENBEDINGUNGEN

Nicht zu unterschätzende Größen, die Schwierigkeiten in der Durchgängigkeit sprachlicher Bildung erzeugen können, sind zum einen getrennte Rahmenpläne von Elementar- und Schulbereich, zum anderen aber auch systemimmanente Abgrenzungs- und Aufwertungsbedürfnisse einer Institution gegenüber der anderen, auch wenn keine Seite dies gerne eingesteht. Diese Faktoren erschweren den Übergang und werden in zwei Problemfeldern dargestellt:

- » Problemfeld 4: Übergang von einer Bildungsetappe in die nächste: von der Kita in die Schule
- » Problemfeld 5: Unterschiede in den jeweiligen Bildungsaufträgen

Problemfeld 4: Übergang von einer Bildungsetappe in die nächste: von der Kita in die Schule

Wie kann die Bildungsarbeit der einen Etappe reibungslos in die jeweils andere übergehen? Auch hier scheint ein roter Faden zu fehlen. Bildungsprogramme im Elementarbereich sind noch nicht anschlussfähig an die unterrichtliche Bildung in der Schule, da die Ergebnisse der Bildungsarbeit des Elementarbereichs noch zu wenig in den Anfangsunterricht integriert werden. Ein Grund hierfür ist, dass es

keine institutionalisierten, verbindlichen Regelungen und wenig Zusammenarbeit gibt. Während der Elementarbereich mit seiner Bildungsarbeit an den Interessen und der Lebenswelt der Kinder ansetzt und ihre Entwicklungsschritte in aufwändigen Portfolios und Lerntagebüchern festhält, fordert die Schule eher „Checklisten“ mit straff strukturierten Kompetenzaussagen dazu, „was das Kind kann“. Von Schulseite her kommt teilweise die Frage auf, ob eine derart aufwändige Dokumentation nötig und zielführend sei, wie sie inzwischen in vielen Kitas üblich ist. Neben den in Zielsetzung, Struktur und Programmatik entkoppelten Rahmenplänen für Kita und Schule kommt erschwerend hinzu, dass die Trägerlandschaft im Kitabereich sehr heterogen ist. Das führt zu dem verblüffenden Befund, dass die in vielen Bundesländern mittlerweile entwickelten gemeinsamen Orientierungspläne für Kinder von null bis zehn Jahren auf Seiten der Schulverantwortlichen bisweilen mehr Resonanz finden als auf Seiten der Trägerverbände im Kitabereich, da sie von ihrer Struktur her teilweise eher einem der Grundschule nachempfundenem Fächerkanon ähneln.

Die Gestaltung von Übergängen wird in BiSS auf verschiedene Weise aufgegriffen. Da wäre zum einen die direkte regionale Zusammenarbeit von Grundschulen und Kitas. Dazu gibt es in BiSS im Elementarbereich das Modul 6 „Übergang vom Elementar- in den Primarbereich“, zu dem derzeit sieben Elementarverbände sowie ein Primarverbund arbeiten. In Niedersachsen und Berlin wird beispielsweise das Konzept der Lernwerkstätten als Scharnier einer gemeinsamen einrichtungsübergreifenden Didaktik von Kita und Grundschule für eine durchgängige Sprachbildung und -förderung umgesetzt. In Bayern gibt es sog. Vorkurse, in denen Tandems aus Kita- und Schulpädagoginnen und -pädagogen weitergebildet werden, die sich intensiv mit dem in der Handreichung für diesen „Vorkurs Deutsch“ genannten Bildungsansatz und den daraus resultierenden Methoden vertraut machen. Auch eines der BiSS-Entwicklungsprojekte im Primarbereich widmet sich dem Übergangsthema, hier werden gemeinsame Fortbildungen von Kita- und Lehrkräften durchgeführt.

Ein aktueller etappenübergreifender BiSS-Baustein ist ein Thema, das für alle Bildungsetappen ein hoch relevantes Arbeitsfeld darstellt, nämlich die Integration neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher. Das dazu neugegründete Cluster macht deutlich, dass Mehrsprachigkeit zunehmend als Ressource einbezogen wird, ohne den Schwerpunkt auf dem Deutschen als Bildungssprache aus den Augen zu verlieren. Es geht darum, Erstsprachen und Herkunftskulturen als Bildungsbedingungen wertzuschätzen und dadurch den Zweitspracherwerb im Deutschen zu unterstützen. Bei

einem ersten Treffen des Clusters ergaben sich sieben inhaltliche Arbeitsfelder: Diagnose, Qualifizierung, Alphabetisierung, Sprache im Fach, Einbindung der Eltern, Gestaltung der Übergänge vom Elementarbereich zur Schule und der Übergang von der Vorbereitungsklasse zur Regelklasse. Gestartet wird parallel mit den Feldern *Diagnose* und *Übergang in den Regelunterricht*. Besprochen wurde im Cluster, wie sich die besondere Situation des Elementarbereichs darstellt, in dem es aufgrund einer im Vergleich zur Schule weniger stark ausdifferenzierten Fächergliederung andere und flexiblere Möglichkeiten der Integration sprachbildender Anstrengungen in den Kita-Alltag gibt.

In unseren Augen sind wir damit in BiSS über regionale und übergreifende Ansätze auf einem guten Weg zu einem „roten Faden“, was die Gestaltung von Übergängen zwischen den Etappen angeht.

Problemfeld 5:

Unterschiede in den jeweiligen Bildungsaufträgen

Unterschiede zwischen den Bildungsetappen, die zum Stolperstein für die Idee der durchgängigen Sprachbildung werden können, zeigen sich auch in den jeweiligen Bildungsaufträgen. Dem zugrunde liegt eine polare Konzeption der Begriffspaare Autonomie und Selbsttätigkeit im Zusammenhang mit Bildung sowie Eingreifen und Steuern im Zusammenhang mit Lernen, also die alte bildungstheoretische Diskussion über „Führen oder Wachsenlassen“ (Theodor Litt). Diese aber unterschied eben nicht konzeptionell zwischen Bildungsetappen, sondern betrachtete diese Spannung als immer wieder neu auszuhandelnde Herausforderung über die gesamte Bildungszeit hinweg – und zwar vor dem Hintergrund der Individualität von Entwicklung.

Wie bereits in Problemfeld 2 deutlich wurde, ist die selbstbestimmte Handlungsfähigkeit von Kindern in einer pluralistischen Gesellschaft ein Bildungsziel des Elementarbereichs. Damit zusammenhängend wird der Begriff der Ganzheitlichkeit betont. Bereits der Begriff der „Ganzheitlichkeit“ ist ein Beispiel für unterschiedliche Auffassungsmöglichkeiten: In der Kita wird „ganzheitlich“ vom Kind ausgehend gefasst und nicht etwa in Bezug auf die Organisation oder das System. Alle Entwicklungsbereiche sollen gleichermaßen gefördert werden. Dazu zählen beispielsweise die sozial-emotionale Entwicklung, die Motorik, die kognitive Entwicklung und die Sprache. Das Lernen der Kinder geschieht ausgehend von ihrer Lebenswelt, indem man an ihre Themen anknüpft und diese nutzt, um sie in ihrer Entwicklung zu unterstützen. Lernen besteht vorrangig im entdeckenden Begreifen der Welt. Als Grundlage dieses Bildungs-

geschehens ist der Aufbau von Vertrauen, Nähe und emotionaler Sicherheit besonders wichtig. Die Individualität des Kindes wird auf diese Weise wertgeschätzt, und der Fokus von Bildung liegt auf Kompetenzen und nicht auf Defiziten. Damit verbunden ist, dass Begriffe wie „Norm“ oder „Abweichungen von der Norm“ oder „Entwicklungsrückstände“ oftmals als nicht angemessen empfunden werden, da ihnen zugeschrieben wird, im Sinne einer unerwünschten selbst-erfüllenden Prophezeiung zu wirken oder die Individualität jedes einzelnen Kindes nicht angemessen zu würdigen. Demgegenüber steht allerdings die Gefahr, dass Bereiche, in denen die Kompetenzen und andere Entwicklungsbereiche noch nicht altersangemessen ausgebildet sind, nicht so frühzeitig unterstützt werden, wie es für die weitere positive Entwicklung des Kindes erforderlich oder zumindest günstig wäre. Diese Gefahr ergibt sich auch dann, wenn versucht wird, den Begriff „Ganzheitlichkeit“, der vom Bildungsziel und dem Individuum ausgehend definiert wird, als „Messlatte“ an jede spezifische Methode anzulegen, die einzelne Bereiche gezielt unterstützen will. Das erzeugt dann verständlicherweise eher negative Einstellungen zu einzelnen Fördermethoden (wie in Problemfeld 2 geschildert), weil es aus der Perspektive der „Ganzheitlichkeit“ immer Entwicklungsbereiche gibt, die die einzelne Methode nicht adressiert.

In der Schule ist die sprachliche Bildung ebenfalls ein eigenständiger Bildungsbereich. Auch wenn sich in den letzten Jahren die Einsicht in die Notwendigkeit einer Beteiligung aller Fächer im Sinne eines sprachsensiblen Fachunterrichts bzw. einer durchgängigen sprachlichen Bildung durchgesetzt hat, so kommt dem Fach Deutsch – als „Mittel zum Zweck“ – nach wie vor eine besondere Aufgabe zu. Es vermittelt die sprachlichen Kenntnisse und Kompetenzen, die in allen Fächern benötigt werden, um dem Unterricht angemessen und erfolgreich folgen zu können. Sprache ist Medium und Gegenstand des Lernens zugleich. Wie die Sachfächer hat auch das Fach Deutsch eigene Gegenstände. Damit ist ein Unterschied markiert: Denn in der Schule wird im Vergleich zur Kita – und mit dem Alter zunehmend – das Lernen stärker vom Lerngegenstand her organisiert als vom Individuum ausgehend. Zwar verlangt die aktuelle Ausrichtung des Unterrichts in allen Schulformen eine Individualisierung von Lernprozessen, d.h. eine Orientierung an den Lernausgangslagen und -möglichkeiten der Schülerinnen und Schüler. Sie muss aber dennoch in ungleich größerem Umfang die curricular vorgesehenen Gegenstände des Lernens und deren Einbau in den Aufbau fachlicher Kompetenzen berücksichtigen (traditionell: den „Lernstoff“). Auch in der Fachdidaktik gilt das Prinzip der Lebensweltorientierung, daneben kann – zumindest im sog. Regelsystem – eine Orientierung an zu



erreichenden Klassenzielen nicht vernachlässigt werden. Schülerinnen und Schüler sollen nach Abschluss ihrer Lernprozesse bestimmte Standards erreichen, in der Regel gemessen an einer für alle vergleichbaren Norm, zumindest innerhalb einer Klassenstufe. Individualisierung wird beispielsweise über Methoden der Binnendifferenzierung umgesetzt, die thematisch, methodisch oder über Unterschiede im Medienangebot ausgerichtet sein kann.

Die losen Enden sind auch hier nur scheinbar lose und ergeben sich im Problemfeld „Bildungsauftrag“ offenbar aus Unterschieden im individuellen Einbezug der Lebenswelt des Kindes und der Sicht auf das Kind. Insgesamt betrachtet ist in BiSS in dieser Hinsicht ein roter Faden darin zu sehen, dass die Kinder bestmöglich und ihren Anlagen und individuellen Voraussetzungen entsprechend in ihrer sprachlichen Entwicklung wahr- und ernstgenommen, gefordert und gefördert werden und ihre Individualität – organisatorisch und methodisch – auf unterschiedliche Art und Weise gesehen und wertgeschätzt wird.

FAZIT

Für die praktische Umsetzung einer vertikalen und horizontalen sprachlichen Bildung gibt es einige Klippen. So reiben sich die Positionen verschiedener Disziplinen und Bildungsetappen aneinander, was die Sicht auf das Kind als sich bildendes oder lernendes Individuum und was die Konnotation von Begriffen sowie grundlegende Auffassungen über Bildung, Entwicklung, Lernen, Förderung und Diagnostik angeht. Die Grundideen sind jedoch nicht so weit voneinander entfernt, wie Unterschiede in den Begrifflichkeiten, disziplinspezifischen Traditionen oder Methoden dies manchmal nahelegen mögen. Eine wechselseitig tolerante und nicht zu sehr auf Begrifflichkeiten und institutionelle Eigenheiten fokussierte Offenheit, die nicht nur auf die eigenen systemimmanenten Theorien vertraut, sondern auch Erfahrungen und Erkenntnisse aus anderen Disziplinen zulässt, könnte helfen, zu einem gemeinsam roten Faden durchgängiger Sprachbildung zu gelangen und Übergänge zu optimieren.

Autorin und Autoren

Cora Titz

Hans-Joachim Roth

Marcus Hasselhorn

In der Schule wird, im Vergleich zur Kita, das Lernen stärker vom Kerngegenstand her als vom Individuum ausgehend organisiert.



Interview

DURCHGÄNGIGE SPRACHBILDUNG: WIE KANN SIE AM ÜBERGANG KITA-GRUNDSCHULE UMGESETZT WERDEN?

EIN INTERVIEW MIT GABRIELE WINK, LEITERIN DER KITA DER DIETRICH-BONHOEFFER-GEMEINDE IN BREMEN UND KOORDINATORIN DES KITA-BISS-VERBUNDS BREMEN

Die Kita der Dietrich-Bonhoeffer-Gemeinde liegt im Bremer Stadtteil Huchting. Sie wird von 148 Kindern im Alter von einem bis zehn Jahren besucht. Angeboten werden eine Krippengruppe (bis drei Jahre), sechs Kitagruppen (drei bis sechs Jahre) und eine Hortgruppe (sechs bis zehn Jahre).

Frau Wink, welche Maßnahmen ergreifen Sie, um den Übergang von der Kita in die Grundschule zu gestalten?

Wir gestalten den Übergang grundsätzlich für das Kind und seine Eltern, besonders vor dem Hintergrund, dass jede zweite Familie, die in unsere Einrichtung kommt, einen Migrationshintergrund mitbringt. Sprachbildung als Querschnittsaufgabe wird zum Beispiel beim ersten Elternabend für die werdenden Schulleitern thematisiert. Unsere regelmäßigen Entwicklungsgespräche mit den Eltern haben einen besonderen Fokus auf der Sprachbildung und darauf, wie Eltern ihr Kind dabei unterstützen können. Mit den Kindern führen wir ein Schulprojekt über mehrere Monate durch. Dabei werden bei der Planung für jedes einzelne Kind mit einer Kollegin, deren Schwerpunkt u. a. Sprachförderung ist, noch einmal individuelle Entwicklungen beim Kind betrachtet und Ziele formuliert, beispielsweise laut sprechen oder Fragesätze benutzen.

Wie funktionieren die Absprachen und die Zusammenarbeit mit den Lehrkräften der Grundschule, also konkret auf der Arbeitsebene?

Wir haben regelmäßige Arbeitstreffen mit allen Schul- und Kita-Leitungen im Stadtteil. Hier werden aktuelle Themen besprochen, es wird aber auch längerfristig an Themen gearbeitet, z. B. stellen wir uns gegenseitig die Schul- und Kita-Konzepte vor. Die großen Schulen laden die Eltern und ihre Kinder zu einem Schnuppertag ein und führen zu einem späteren Zeitpunkt im Rahmen ihres Einschulungsverfahrens eine kleine Unterrichtsstunde durch, zu der wir die Kinder begleiten. Danach tauschen wir uns mit den Lehrkräften aus.

Stichwort Professionalisierung/Qualifizierung der Fach- und Lehrkräfte: Wie erfolgt sie in Ihrer Einrichtung? Welche Kompetenzen werden konkret ausgebaut?

In unserer Einrichtung haben wir vor längerer Zeit einen Arbeitskreis eingerichtet, den wir Sprach-AG nennen. Hier qualifizieren sich die pädagogischen Fachkräfte des Teams kontinuierlich alltagsorientiert weiter. Themen oder Fragestellungen sind beispielsweise Sprachbeobachtungen im Alltag, altersgemäße Sprachbildung, dialogisches Vorlesen oder wie und mit welchen Materialien bestimmte Ziele beim Kind gefördert werden können.

Warum ist die Gestaltung des Übergangs aus Ihrer persönlichen Sicht wichtig?

Natürlich um das Kind und seine Familie einerseits gut zu verabschieden, aber genauso, um es gut ankommen zu lassen. Unser Bestreben ist es, das Kind gut mit seinen Kompetenzen und Stärken an die Pädagoginnen und Pädagogen in der Schule weiterzugeben. Gleichzeitig möchten wir den Eltern ermöglichen, bremische Bildungssysteme kennenzulernen und ein Bild von Schule zu entwickeln, mit dem sie ihr Kind aktiv begleiten und unterstützen können.

Da Sprache dafür grundlegend wichtig ist, arbeiten wir als Bildungsort Kita permanent daran, uns als Team weiterzuqualifizieren. Hilfreich ist dabei, dass wir durch die Teilnahme an Sprachprojekten eine Personalverstärkung haben, die es uns ermöglicht, diesen Schwerpunkt intensiver als andere Themen zu bearbeiten.

Kontakt:

Gabriele Wink,

E-Mail: kita.dietrich-bonhoeffer@kirche-bremen.de



Konzepte aus der Praxis

NIEDERSACHSEN: DIE LERNWERKSTATT SPRACHE – EIN ORT, DER DURCH ENTDECKENDES LERNEN ANREGT

Der BiSS-Verbund „Kooperationsverbund Kindergärten – Grundschulen Jever“ arbeitet direkt am Übergang zwischen den Bildungsetappen. Durch das niedersächsische Projekt „Brückenjahr“ arbeiten die Kindertagesstätten und Grundschulen in Jever schon seit 2006 zusammen. Seit 2014 nehmen sie als einziger niedersächsischer Verbund im Elementarbereich an BiSS teil. Um die Kooperation zu intensivieren, machten wir uns gemeinsam auf den Weg, in den fünf Kindertagesstätten und drei Grundschulen Lernwerkstätten für die Kinder zu planen und umzusetzen.

Die Lernwerkstatt Sprache

In der Lernwerkstatt finden die Kinder vielfältiges Material, das sie dazu anregt, sich mit Schrift und Sprache auseinanderzusetzen. Das Material soll das kognitive Denken fördern, zum aktiven Handeln anregen und die Motorik schulen. Außerdem sollen die Kinder die Möglichkeit erhalten, sich mit Literatur auseinanderzusetzen.

So finden die Kinder beispielsweise in einer Schreibecke verschiedene Stifte, Papiere, Buchstaben zum Ausmalen und Begreifen, selbsterklärende Arbeitsblätter, Stempel und eine Schreibmaschine vor. Ein Arbeitsauftrag kann dann z. B. lauten: Male den Buchstaben B aus. Finde den Buchstaben fünfmal im Bild unten und male ihn aus.

Eine Experimentierwanne kann für die Förderung der Mundmotorik eingesetzt werden. Dort arbeiten wir mit Schaum, Farbe, Strohhalmen etc. Eine Sandwanne und der Leuchttisch (siehe Fotos) laden zum Schreiben ein. Ein Anlautschrank fördert unter anderem die phonologische Bewusstheit. Den Kindern stehen hier verschiedene Materialien zur Verfügung, z. B. detailgetreue Stoffteile, die den einzelnen Anfangsbuchstaben zugeordnet werden können. Die Ergebnisse ihrer Arbeit können die Kinder in bereitstehenden Ordnern und Heften dokumentieren (Lerntagebücher, Portfolios). So lässt sich der individuelle Lernzuwachs nachvollziehen.

Warum Lernwerkstätten?

Ein Ziel in den Lernwerkstätten in den Kitas ist es, den Kindern Raum und Zeit zu geben, wichtige Kompetenzen für



In der Lernwerkstatt regen Sandwanne und Leuchttisch zum Schreiben an.

den späteren Schriftspracherwerb zu erlangen, sie in ihrem „Selbst-Bildungsprozess“ zu unterstützen und somit individuelle Bildung zu ermöglichen. Die Erzieherinnen stellen den Kindern Lernmaterialien zu Verfügung, die dem Lerntempo, dem Alter und dem Entwicklungsstand entsprechen. So werden die Kinder zum Staunen, Fragen, Ausprobieren und Entdecken angeregt. Sie üben sich in selbstständigem und eigenverantwortlichem Arbeiten, allein oder mit Partnern.

In den Grundschulen treffen die Schülerinnen und Schüler in den Lernwerkstätten auf Materialien, die ihnen aus der Kita bereits vertraut sind. Sie kennen die Arbeitsanweisun-

gen und sind es gewohnt, eigenständig zu arbeiten. Sie arbeiten entweder epochal oder in festgelegten Freiarbeitszeiten. „Epochal“ bedeutet, dass die Schüler über einen gewissen Zeitraum kontinuierlich in der Werkstatt arbeiten, z. B. alle vier Wochen für einen Zeitraum von drei Tagen oder alle zwei Monate für einen Zeitraum von einer Woche. Die Zeiträume legt die Lehrkraft fest.

Die Fortführung des selbstständigen Lernens in den Grundschulen motiviert die Kinder, sich intensiv mit Sprache auseinanderzusetzen. Von Vorteil ist dabei beispielsweise, dass die Kinder bereits aus den Kitas Piktogramme oder andere Materialien kennen.

Der Pädagoge/die Pädagogin in der Lernwerkstatt

In den Lernwerkstätten sollen die Pädagoginnen und Pädagogen für die Kinder Lernbegleiter sein, die individuelle Lernprozesse ermöglichen. Das bedeutet, dass sie die Lernumgebung so gestalten, dass selbstständiges forschendes Lernen möglich ist. Sie geben Impulse und stellen Fragen, geben aber keinen Lösungsweg vor.

Von der Idee zur Umsetzung

Gemeinsam haben sich Lehrerinnen und Erzieherinnen in Fortbildungen mit dem Konzept Lernwerkstatt und deren praktischer Umsetzung auseinandergesetzt. Bei den Treffen der Kolleginnen der verschiedenen Institutionen wurden gemeinsame konzeptionelle Entscheidungen getroffen, z. B. wurden einheitliche Regeln und Rituale und einheitliche

Symbole für Arbeitsblätter festgelegt. Im nächsten Schritt wurden in den einzelnen Kindertageseinrichtungen und Grundschulen die Werkstätten geplant. Los ging es dann im August 2016, seitdem werden die Lernwerkstätten in den Kitas und Schulen des Jeveraner Verbunds eingesetzt. Im Sommer 2017 werden die ersten Kinder, die die Werkstattarbeit kennengelernt haben, aus den Kitas in die Grundschulen wechseln. Im September 2017 werden wir im Verbund die Übergangsgestaltung reflektieren und daraus die nächsten Schritte entwickeln.

Autorinnen:

Petra Blank und Meike Roder

Lernwerkstatt in der Grundschule.



BISS-SPRACHE IN RHEINLAND-PFALZ: GEMEINSAME PROFESSIONALISIERUNG VON ERZIEHERINNEN, ERZIEHERN UND LEHRKRÄFTEN

Sprachliche Bildung und die Gestaltung des Übergangs von der Kindertagesstätte zur Grundschule gehören seit vielen Jahren zu den grundlegenden und zentralen Themen des rheinland-pfälzischen Bildungsministeriums. Bereits im Jahr 2001 haben wir für den Elementarbereich mit der Förderung von additiven Sprachfördermaßnahmen begonnen, die 2005 in eine große Offensive zum Ausbau der frühen Förderung mündeten. Im Rahmen dieses Landesprogramms fördern wir seitdem kontinuierlich die sprachliche Bildung in Kindertagesstätten und den Übergang in die Grundschule. Begleitend dazu entwickelten wir ein Qualifizierungskonzept für Sprachförderkräfte: In einer trägerübergreifenden Rahmenvereinbarung hat sich das Land auf ein Kompetenzprofil geeinigt, welches seitdem die Grundlage für die Qualifizierung von Sprachförderkräften in Rheinland-Pfalz bildet.

Dieser gesamte Prozess war dem Wunsch geschuldet, dass sprachliche Bildung auch gelingen möge. Nur wie? War unser Ansatz gut genug? Konnten die additiven Maßnahmen greifen? Oder war doch einfach alles viel komplexer als gedacht?

Wir wollten es wissen und gaben 2011 eine Landesstudie mit dem schönen Titel „Was wirkt wie?“ auf den Weg. Frau Prof. Dr. Gisela Kammermeyer, Universität Koblenz-Landau, führte sie durch. Das Ergebnis überraschte: Die Evaluation zeigte, dass die Qualität der emotionalen Unterstützung und der Gruppenführung in den untersuchten Kindertagesstätten sehr hoch, die Anregungsqualität dagegen, die für die Entwicklung der Sprachkompetenzen besonders bedeutsam ist, sehr gering ausgeprägt war. Deutlich wurde auch, dass es Sinn macht, die additive Sprachförderung mit einer *gezielten alltagsintegrierten Sprachbildung zu verknüpfen*, um die „Dosis“ der sprachlichen Anregungen zu erhöhen.

Das Bundesprogramm BiSS kam für Rheinland-Pfalz wie gerufen, und wir konnten an die Ergebnisse der Evaluation anknüpfen. Der rheinland-pfälzische Antrag ist – mit Blick auf den vom Bund gesetzten Rahmen – dem Modul 1 „Gezielte alltagsintegrierte Sprachbildung“ zuzuordnen, aber auch dem Modul 6 „Übergang vom Elementar- zum Primarbereich“.

Ziel des rheinland-pfälzischen Projektes im Rahmen von BiSS ist die Weiterentwicklung der Sprachbildung in Kindertagesstätten und Schulen. Dabei ist die Qualität der

Interaktion – wie die Untersuchung von Frau Prof. Kammermeyer deutlich machte – zwischen der pädagogischen Kraft und dem Kind von zentraler Bedeutung für die Entwicklung von Sprachkompetenz. Durch den gezielten Einsatz empirisch bewährter Sprachförderstrategien in alltäglichen Schlüsselsituationen, wie beispielsweise dem gemeinsamen Frühstück, dem dialogischen Lesen oder dem Planen und Erinnern, soll die Qualität und Quantität der sprachlichen Interaktion gesteigert werden. Dies geschieht in Situationen, die bewusst herbeigeführt werden, in denen die Kinder kognitiv aktiviert und zum Sprechen motiviert werden.

Der Verbund BiSS-Sprache hat dabei die gemeinsame Professionalisierung von Erzieherinnen, Erziehern und Lehrkräften aus der Primarstufe im Fokus. In gemeinsamen Fortbildungsveranstaltungen sowie in berufsbegleitenden individuellen Coachings lernen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer empirisch bewährte Sprachförderstrategien wie Frage- und Modellierungsstrategien, Strategien zur Begriffsbildung und Rückmeldestrategien kennen und planen deren bewussten und gezielten Einsatz in möglichst allen Kita- und Unterrichtssituationen. Damit sollen die Anregungsqualität verbessert und die Kinder zu lang anhaltenden sprachlichen Interaktionen angeregt werden. Die beteiligten Erzieherinnen, Erzieher und Lehrkräfte nehmen an insgesamt neun ganztägigen Fortbildungsveranstaltungen teil und werden an zwei Tagen in ihrer Einrichtung besucht, wo sie ein auf die gelernten Sprachförderstrategien abgestimmtes Coaching erhalten. Der Fortbildungszeitraum erstreckt sich über ein Jahr.

Die Fortbildungsreihe bezieht sich in Anlehnung an Pianta, La Paro und Hamre (2008) auf die Art der Gesprächsführung:

- » häufige Gespräche, offene Fragen, Wiederholung und Erweiterung der Aussagen der Kinder, handlungsbegleitendes Sprechen, Verwendung fortgeschrittener Sprache
- » Feedbackqualität (Lernhilfen geben, Aufforderung, Antworten zu erklären, zu Anstrengung ermutigen, inhaltliche Rückmeldung, zusätzliche Informationen geben)
- » Konzeptentwicklung (Ermutigung zum Analysieren und Begründen, Gelegenheit geben, eigene Ideen zu entwickeln, Bezug zu früher Gelerntem, zum Alltag und zu eigenen Erfahrungen der Kinder herstellen)

Um zu gewährleisten, dass die beschriebenen Sprachförderstrategien auch tatsächlich im Alltag eingesetzt werden, müssen besonders geeignete Situationen in den Blick ge-

nommen werden. Hierbei finden Schlüsselsituationen besondere Beachtung, die als regelmäßig wiederkehrende, damit vorhersehbare und planbare (Alltags-)Situationen verstanden werden und sich damit für den gezielten Einsatz von Sprachförderstrategien besonders eignen. Ganz im Sinne der Methode des situierten Lernens (vgl. Gruber, 2009), die besagt, dass Wissen durch aktive Konstruktionsprozesse der Lernenden entsteht und dass deshalb die Lernsituation und der Kontext, in dem sich die Lernenden befinden, berücksichtigt werden müssen, werden die Teilnehmenden kognitiv aktiviert und eignen sich die Lerninhalte in authentischen Situationen aktiv an.

Betrachten wir zur Veranschaulichung einmal die Situation beim dialogischen Lesen: In dieser Schlüsselsituation werden in Kindertagesstätte und Schule gleichermaßen das Sprachverständnis, der Wortschatz sowie die Sprachflüssigkeit der Kinder gefördert. Es entwickeln sich Gespräche, deren Inhalte weit über alltägliche Situationen in den Einrichtungen hinausgehen. Dazu wenden die Fachkräfte gezielt bestimmte Fragestrategien an (offene oder ergänzende Fragen) und reagieren auf kindliche Äußerungen bewusst in Form von Wiederholung, Expansion oder indirekter Korrektur.

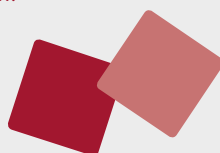
Die Kinder werden über die Auseinandersetzung mit dem Buch aufgefordert, Sätze zu vervollständigen oder Geschichten in eigenen Worten zu erzählen. Dabei steht nicht

die Vermittlung einer Geschichte im Fokus, sondern der Austausch über das Buch, über den Inhalt. Über die Beziehung zum Erwachsenen baut das Kind gleichzeitig über Lob, Wertschätzung und Ermutigung ein positives Selbstbild und größeres Selbstvertrauen auf.

Es geht dabei im Gegensatz zum klassischen Vorlesen primär darum, Kinder anzuregen, sich zu äußern, sich auszutauschen, Fragen zu stellen und Argumente zu suchen. Beiträge der Kinder sind ausdrücklich erwünscht und werden in die Kommunikation einbezogen. Die eingesetzte Fragetechnik richtet sich nach dem Alter und Sprachstand der Kinder und unterscheidet sich in erster Linie durch die Art der gestellten Frage. Bei jüngeren Kindern oder bei Kindern mit noch geringem Sprachstand werden zunächst einfache W-Fragen eingesetzt (Wer? Was? Wo? Wie?), während komplexere Fragestellungen (Warum? Weshalb? Wieso?) komplexere Antworten hervorrufen sollen. Es werden zunehmend Erinnerungs- und Rückfragen gestellt, hinzu kommen offene Fragen mit konkretem Bezug zur Alltagswirklichkeit der Kinder (Hast du so etwas auch schon einmal erlebt?). Den Kindern werden Impulse vermittelt zum Vervollständigen von Sätzen oder zum Erfinden eigener Textsequenzen, eine Methode, die sich auch in der Arbeit mit Kindern anderer Herkunftssprachen bewährt hat. Hierfür müssen Bücher ausgewählt werden, die Kinder und pädagogische Fachkräfte gleichermaßen faszinieren. Nur auf

Mündliche Rückmeldungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Verbände „BiSS-Sprache“ 2016

- » „Ich gehe bewusster damit um, wie ich mit Kindern spreche: Ich verwende Sprache bewusst, analysiere alles, was die Kinder sagen oder ich selbst sage. Sprache hat jetzt einen anderen Stellenwert.“
- » „Dadurch, dass ich jetzt mehr Spaß an Sprache habe, hat sich das auf die Kinder übertragen. Auch sie sind jetzt daran interessiert, sprachlichen Phänomenen auf den Grund zu gehen. Die Schülerinnen und Schüler benutzen Sprache als ein Konstrukt, mit dem man jonglieren kann. Dadurch eignet man sich Sprache leichter an.“
- » „Mir hat die Fortbildung gezeigt, wie ergiebig Einzelgespräche mit Kindern sind: Ich versuche diese Situationen häufiger herbeizuführen und die Zeit besser zu nutzen.“
- » „Ich greife jetzt häufiger Äußerungen von Kindern auf und stelle eine Anschlussfrage.“
- » „Ich nutze jetzt die Frühstückspause für Einzelgespräche. Ich setze mich zu Kindern dazu und fange ein Gespräch an. Auch beim Obstschneiden komme ich mit Kindern ins Gespräch: Ich frage nach den Lieblingsobstsorten, und schon bin ich im Gespräch.“
- » „In der Kita schauen wir ja auch nach den Kompetenzen, die die Kinder bereits erreicht haben. Dazu kann man sehr gut die Strategien einsetzen.“
- » „Allgemeines Aufgerüttelt-Werden.“





dieser Basis können sich wirklich spannende und interessante Dialoge sowohl in der Kindertagesstätte als auch in der Grundschule entwickeln.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die gemeinsame Qualifizierung der Kräfte aus den unterschiedlichen Bildungsetappen die Kooperation stärkt und ein Bewusstsein für Gemeinsamkeiten, aber auch für die Unterschiede im Rahmen der sprachlichen Bildung zwischen den verschiedenen Einrichtungen schafft. Damit können innovative fachliche Konzepte in der Gestaltung des Übergangs vom Elementar- in den Primarbereich aufgegriffen und weiterentwickelt werden, um eine durchgängige sprachliche Bildung zu ermöglichen.

Inzwischen gibt es in Rheinland-Pfalz eine neue Verwaltungsvorschrift, die die Sprachfördermaßnahmen in Kindertagesstätten regelt. Sie ist flexibler als die ursprüngliche und fördert im Elementarbereich zusätzliche sprachliche Unterstützung im Alltag wie auch additive Kleingruppenarbeit. Im August 2017 wird dazu passend ein neues Curriculum für die Qualifizierung von Sprachförderkräften erscheinen: „Mit Kindern im Gespräch“. Der Titel fasst die entscheidenden Erkenntnisse für eine gelingende sprachliche Bildung zusammen: Bewusst und stetig mit den Kindern in jeder sich bietenden Begegnung im Alltag zielgerichtet im Gespräch zu bleiben.

Darüber hinaus erhalten Eltern, Erzieherinnen und Erzieher sowie Lehrkräfte durch die Handreichung „Erfolgreiches Gestalten des Übergangs von der Kindertagesstätte in die Grundschule“ des Bildungsministeriums (2017) organisatorische und inhaltliche Anregungen aus der Praxis zur Gestaltung des Übergangs vom Elementar- in den Primarbereich, auch im Rahmen der sprachlichen Bildung.

Autorinnen:

Karen Schönenberg, Bildungsministerium Rheinland-Pfalz,
und Christine Holder, Pädagogisches Landesinstitut
Rheinland-Pfalz

LITERATUR

Gruber, H. (2009). Situiertes Lernen. In K.-H. Arnold, U. Sandfuchs & J. Wiechmann (Hrsg.), Handbuch Unterricht (2., aktual. Aufl.) (S. 249–252). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Pianta, R. C., La Paro, K. M. & Hamre, B. K. (2008). Classroom Assessment Scoring System. Manual Pre-K. Baltimore: Brookes.

Kammermeyer, G., Goebel, P., King, S., Lämmerhirt, A., Leber, A., Metz, A., Papillon-Piller, A. & Roux, S. (in Vorb.). Mit Kindern im Gespräch (6–10). Strategien zur sprachlichen Bildung von Kindern in Grundschulen. Augsburg: Auer.

Kammermeyer, G., King, S., Goebel, P., Lämmerhirt, A., Leber, A., Metz, A., Papillon-Piller, A. & Roux, S. (in Vorb.). Mit Kindern im Gespräch (3–6). Strategien zur sprachlichen Bildung von Kindern in Kindertageseinrichtungen. Augsburg: Auer.

Neues aus den Verbänden

RÜCKBLICK AUF DIE BiSS-LANDESTAGUNG UND EMPFEHLUNGEN FÜR DIE LESEFÖRDERUNG

BiSS-LANDESTAGUNG IN STUTT GART

Am 18. Januar 2017 fand in Stuttgart die erste landesweite BiSS-Fachtagung für Baden-Württemberg statt, an der 130 Personen teilnahmen. Ziel der Veranstaltung war zum einen, Vernetzung und Austausch zwischen den Verbänden zu ermöglichen, und zum anderen, intensiven fachlichen Input anzubieten.

Staatssekretär Volker Schebesta eröffnete die Fachtagung und sprach den Koordinatorinnen und Koordinatoren der Verbände seinen Dank für die geleistete Arbeit aus. Der Sprecher des BiSS-Trägerkonsortiums, Prof. Dr. Michael Becker-Mrotzek von der Universität zu Köln, informierte über den aktuellen Stand und weitere Vorhaben der Bund-Länder-Initiative.

Der Vormittag wurde abgerundet durch einen Fachvortrag von Frau Prof. Dr. Havva Engin von der Pädagogischen Hochschule Heidelberg zum Thema „Migrationsbedingte Zweisprachigkeit als Ressource für Sprachförderarbeit in Bildungsinstitutionen“, der auf großes Interesse stieß.

Nachmittags wurden zwei Workshoprunden angeboten, die Impulse für die praktische Arbeit vor Ort in allen Bildungsetappen boten. Die Resonanz der Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus den Verbänden, aber auch von Interessierten außerhalb der Verbände, war sehr positiv.

Das Land Baden-Württemberg nimmt mit insgesamt 13 Verbänden (sieben Elementar- und fünf Primarverbände sowie ein Sekundarverbund) an BiSS teil. Im Elementarbereich hat Baden-Württemberg mit sieben Verbänden die meisten Verbände bundesweit.

Staatssekretär Volker Schebesta und die Koordinatorinnen und Koordinatoren der BiSS-Verbände in Baden-Württemberg.



VON BiSS-VERBÜNDEN FÜR BiSS-VERBÜNDE: EMPFEHLUNGEN ZUR LESEFÖRDERUNG

ELEMENTARBEREICH

Empfehlungen vom Verbund „Bildung durch Sprache und Schrift in Mannheimer Kitas – BiSS“ (Jutta Schmiedt)

Bilderbücher ohne Worte

Bilderbücher ohne Worte eignen sich hervorragend für Settings mit dem Fokus auf das Gespräch mit den Kindern (dialogisches Lesen). Diese Bücher können gut Eltern vorgeschlagen werden wenn diese z.B. eventuell nicht lesen können oder Eltern, die (noch) kein Deutsch können.

Wo ist Walter?

Sauerländer-Verlag
16,90 Euro
ISBN-13: 978-3737360210

Was war hier bloß los?

Moritz-Verlag
6,50 Euro
ISBN-13: 978-3407760661

Die Torte ist weg:

Eine spannende Verfolgungsjagd
Moritz-Verlag
13,95 Euro
ISBN-13: 978-3895651731

Wo ist der Gurg in der Burg:

Wimmelbilderbuch
Esslinger-Verlag
nur noch gebraucht verfügbar
ISBN-13: 978-3480221974

Bilderbücher mit Worten

Der kleine Esel und sein Geschenk für Jaki

Picus-Verlag
nur noch gebraucht verfügbar
ISBN-13: 978-3854528593

Bitte anstellen

Moritz-Verlag
12,95 Euro
ISBN-13: 978-3895652455

Dino Brummer und die coole Baustelle

Carlsen-Verlag
7,99 Euro
ISBN-13: 978-3551183880

Florian lässt sich Zeit

Tyrolia-Verlag
14,90 Euro
ISBN-13: 978-3702224356

Hurra, der Frühling ist da!

NordSüd-Verlag
nur noch gebraucht verfügbar
ISBN-13: 978-3314016714

Gustav Bär erzählt Geschichten

Arena-Verlag
9,99 Euro
ISBN-13: 978-3401501918

Kleiner Spaziergang: Ein Bilderbuch aus Taiwan

Baobab Books

15,90 Euro

ISBN-13: 978-3905804324

PRIMARBEREICH

Empfehlungen vom Hamburger Verbund „Systematische Leseförderung in der Grundschule“ (Nadja Frehe)

Klasse 2: Vorlesen

Autoverrückt

Thienemann-Verlag

nur noch gebraucht verfügbar

ISBN-13: 978-3522435536

Die Olchis und der faule König

Oetinger-Verlag

7,95 Euro

ISBN-13: 978-3789123399

Hannes lässt die Fetzen fliegen

Benziger-Verlag

nur noch gebraucht verfügbar

ISBN-13: 978-3401071190

Hexe Lilli zaubert Hausaufgaben:

Der Bücherbär: Hexe Lilli für Erstleser (mit Hörspiel-CD)

Arena-Verlag

8,99 Euro

ISBN-13: 978-3401705385

Lieschen Radieschen und der Lämmergeier

Beltz & Gelberg-Verlag

nur noch gebraucht verfügbar

ISBN-13: 978-3407783776

Pferdegeschichten vom Franz

Oetinger-Verlag

7,99 Euro

ISBN-13: 978-3789124167

Till will Ritter werden

Oetinger-Verlag

nur noch gebraucht verfügbar

ISBN-13: 978-3789111648

Vladin Drachenheld

Bajazzo-Verlag

nur noch gebraucht verfügbar

ISBN-13: 78-3907588758

Klasse 2 : Vorlesen und Mitlesen

Besuch beim Hasen

Moritz-Verlag

9,95 Euro

ISBN-13: 978-3895652615

Cowboy Klaus und sein Schwein Lisa

Tulipan-ABC-Verlag

7,95 Euro

ISBN-13: 978-3939944010

Logli Leseförderung: Delfine bringen Glück

Loewe-Verlag

nur noch gebraucht verfügbar

ISBN-13: 978-3785548837

Der Buchstaben-Fresser

Oetinger-Verlag

7,95 Euro

ISBN-13: 978-3789123429

Der Buchstaben-Zauberer

Oetinger-Verlag

7,95 Euro

ISBN-13: 978-3789123726

Der kleine Drache Kokosnuss (verschiedene Bände)

„Vulkan-Alarm auf der Dracheninsel“

Cbj-Verlag

8,99 Euro

ISBN-13: 978-3570173039

Der mutigste Ritter der Welt

Ravensburger-Buchverlag

4,99 Euro

ISBN-13: 978-3473385461

Der verhexte Schulranzen

Ravensburger-Buchverlag

4,99 Euro

ISBN-13: 978-3473385348

Detektiv Paule und ein verflixt verzwickter Fall

Ravensburger-Buchverlag

4,99 Euro

ISBN-13: 978-3473385645

Die Olchies fliegen in die Schule

Oetinger-Verlag

7,95 Euro

ISBN-13: 978-3789123610





Die Olchies werden Fußballmeister

Oetinger-Verlag
7,95 Euro
ISBN-13: 978-3789123320

Die Zugmaus

dtv Verlagsgesellschaft
7,95 Euro
ISBN-13: 978-3423708074

Du hast einen Vogel auf dem Kopf

Klett-Kinderbuch
9,95 Euro
ISBN-13: 978-3954701490

Hotte und das Unzelfunzel

Hase-und-Igel-Verlag
3,95 Euro
ISBN-13: 978-3867600248

Die Hexe Lakritze: Die schönsten Geschichten

Arena-Verlag
9,99 Euro
ISBN-13: 978-3401706658

Hexe Lilli und das verzauberte Fußballspiel

Arena-Verlag
5,00 Euro
ISBN-13: 978-3401709352

Käpten Knitterbart und seine Bande

Oetinger-Verlag
12,00 Euro
ISBN-13: 978-3789165061

Kleines Afrika

Tulipan-Verlag
10,00 Euro
ISBN-13: 978-3864292743

Krimigeschichten zum Mitraten

Ravensburger-Buchverlag
4,99 Euro
ISBN-13: 978-3473385362

Kriminell gut lesen:

Fesselnde Kurzkrimis zur Förderung der Lesekompetenz:
diff. KVs Kopiervorlagen (ab der 2. Klasse)

Auer-Verlag in der AAP Lehrerfachverlage GmbH
20,40 Euro
ISBN-13: 978-3403064992

Leseverstehen trainieren mit kurzen,
spannenden Geschichten

Speziell für die LRS-Förderung
Auer-Verlag in der AAP Lehrerfachverlage GmbH
13,90 Euro
ISBN-13: 978-3403063308

Max und das Murks

Oetinger-Verlag
7,95 Euro
ISBN-13: 978-3789123542

Nele langweilt sich

Tulipan-Verlag
8,95 Euro
ISBN-13: 978-3864292927

Neles kleine Schwester

Tulipan-Verlag
8,95 Euro
ISBN-13: 978-3864292217

Neles neuer Pulli

Tulipan-Verlag
7,95 Euro
ISBN-13: 978-3864291074

Nur für einen Tag

Ravensburger-Buchverlag
3,99 Euro
ISBN-13: 978-3473380527

Opa Meume und ich

Tulipan-Verlag
10,00 Euro
ISBN-13: 978-3864292811

Pelle zieht aus und andere Weihnachtsgeschichten

Oetinger-Verlag
16,90 Euro
ISBN-13: 978-3789141164

Sophies schlimme Briefe

Oetinger-Verlag
12,00 Euro
ISBN-13: 978-3789131769

Theo und der Flickerbär

Tulipan-Verlag
Ab 0,57 Euro (nur noch gebraucht verfügbar)
ISBN-13: 978-3939944126

Evaluation

DIGITALE MEDIEN IM KITA-ALLTAG – MÖGLICHKEITEN DER NUTZUNG IM FRÜHPÄDAGOGISCHEN KONTEXT

Digitale Medien spielen nicht nur im privaten Alltag eine immer größere Rolle, auch im Kita-Alltag hält die zunehmende Digitalisierung Einzug. In der Kita kann die Förderung der digitalen Kompetenzen über zwei Zugänge verfolgt werden: Zum einen betrachtet man digitale Kompetenz als Gegenstand der frühen Bildung, den Kindern soll also Wissen über Medien und den Umgang mit ihnen vermittelt werden. Zum anderen bezieht sich digitale Kompetenz darauf, Medien als Methode der frühen Bildung zu verstehen. Die Kinder sollen erfahren, wie man mit Hilfe von (unterschiedlichen) Medien Zugang zu Informationen erhält. Der kompetente Umgang mit digitalen Informations- und Kommunikationstechnologien ist neben dem Rechnen, Schreiben und Lesen als vierte Kulturtechnik längst anerkannt (Weiß, 2012).

Die Evaluationsprojekte des Staatsinstituts für Frühpädagogik (IFP) „BiSS-E1“ und „BiSS-E2“ nutzen verschiedene neue Medientechnologien, um Forschung, Praxisnutzung und Wissenstransfer neu zu denken. Zum einen kommt im Rahmen der Studie ein Tabletfragebogen (SpraBi - Fragebogen zu sprachlichen Bildungsaktivitäten in Kindertageseinrichtungen, Wirts & Reber, 2015) zum Einsatz, um tagesrückblickende Reflexion und Dokumentation sprachlicher Bildungsaktivitäten in der Kita zu ermöglichen. Die an der Evaluation teilnehmenden Fachkräfte geben hierzu über einen Zeitraum von einem Monat drei- bis fünfmal wöchentlich am frühen Nachmittag rückblickend an, welche sprachlichen Bildungsaktivitäten sie am Vormittag und vorausgehenden Nachmittag begleitet haben¹. Durch die digitale Datenübermittlung wird es möglich, große Datenmengen zu erfassen und relativ einfach für die Auswertung aufzubereiten, was bei über tausend Datensätzen in Papierform nur schwer möglich wäre. Um den Fragebogen auszufüllen, erhalten die Fachkräfte ein Tablet, auf dem neben dem Fragebogen SpraBi auch einige pädagogisch mit den Kindern nutzbare Apps installiert sind. So lassen sich z. B. interaktive Bilderbücher in mehreren Sprachen betrach-

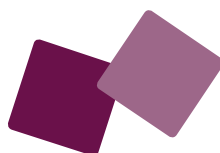
ten, Tiergeräusche identifizieren, kleine Wissensfilme („Sendung mit der Maus“-Clips) betrachten, spielerisch Verkehrserziehung unterstützen oder auch das Internet als Informationsquelle nutzen. Neben den Risiken, die der Einbezug neuer Medien mit sich bringt und deren Reflexion eine wichtige pädagogische Aufgabe darstellt, bieten diese Medien aber ebenso zahlreiche neue Möglichkeiten des Lernens und Entdeckens für verschiedenste Bildungsbereiche.

Aber auch für die Fachkräfte bieten die neuen Medien Möglichkeiten zur Vereinfachung organisatorischer und vorbereitender Arbeiten. Dabei spielen verschiedene Dimensionen eine Rolle, die vom Recherchieren einzelner pädagogischer Fachbegriffe über die Nutzung von Apps auf dem Tablet zur interaktiven Bildersuche gemeinsam mit den Kindern bis hin zu Beobachtung und Dokumentation per Tablet reichen. Letztere kann sogar durch Fotos und Videoaufnahmen mit Hilfe eines digitalen Mediums unmittelbar ergänzt werden. Dazu gibt es mittlerweile immer mehr Apps und Programme, die die Inhalte von papierbasierten Beobachtungsinstrumenten übernommen haben (zahlreiche Beobachtungsinstrumente sind inzwischen auch als App erhältlich) und so die Dokumentation von Beobachtungen unmittelbar im Alltagsgeschehen möglich machen. Auch die Digitalisierung der Portfolioarbeit sowie der Austausch mit den Eltern darüber sind inzwischen möglich (z. B. stepfolio). Im Projekt BiSS-E2 wird aktuell eine App zur Unterstützung des Transfers von Beobachtungsergebnissen in die pädagogische Planung und Praxis entwickelt und Wissen zu dieser Thematik in spielerischer Form als Quiz-App für Fachkräfte aufbereitet.

FEEDBACK AN DIE FACHKRÄFTE IM RAHMEN VON BISS-E

Ein weiterer Ansatz des Projektes ist es, nicht nur Forschung zu leisten, sondern auch den Transfer der Forschung in die Praxis sicherzustellen. Neben der App-Entwicklung wird Wert darauf gelegt, dass jede teilnehmende Fachkraft individuelles Feedback zu den im Rahmen der Evaluation

¹ Herzlichen Dank an dieser Stelle an die Fachkräfte, die die Evaluation mit ihrem Engagement ermöglicht haben!





stattfindenden Interaktionsbeobachtungen erhält. Die Rückmeldung besteht aus unterschiedlichen Modulen, welche individuell zusammengestellt bzw. angepasst werden können. Alle Fachkräfte erhalten sowohl direkt im Anschluss an die Hospitation eine persönliche Kurzurückmeldung, als auch eine zusammengefasste schriftliche Rückmeldung nach Abschluss der Evaluation. Bei einem Teil der Fachkräfte wurde auf freiwilliger Basis während der Hospitation eine Bilderbuchbetrachtung gefilmt. Die Videoaufnahmen werden mit dem „Classroom Assessment Scoring System“ (CLASS Pre-K; Pianta et al., 2008a) analysiert. In Anlehnung an die Beobachtungen wird diesen Fachkräften ein ausführliches Videofeedbackgespräch zum sprachunterstützenden Interaktionsverhalten angeboten.

Vertiefte Rückmeldung mit Hilfe eines online-basierten Videofeedbacks

Um allen Fachkräften (von denen eine Videoaufnahme vorliegt) aus den verschiedenen Verbänden in Deutschland diese Möglichkeit anbieten zu können, finden die Feedbackgespräche online mit Hilfe einer Videokonferenzsoftware statt. Die Fachkräfte benötigen dazu einen PC mit Internetverbindung. Ein Headset sowie eine Webcam werden ihnen zur Verfügung gestellt.

Das online-basierte Videofeedbackgespräch besteht aus verschiedenen Bausteinen, welche sich an das Modell von Hattie und Timperley (2007) anlehnen. Zunächst werden mit der Fachkraft Strategien besprochen, welche die kindliche Sprachentwicklung gut unterstützen. Dazu zählt zum Beispiel das Stellen von offenen Fragen („Was könnte als Nächstes passieren?“) oder die Verwendung und Erklärung von unbekanntem Begriffen. Anschließend werden einzelne Videosequenzen zusammen angeschaut. Anhand von konkreten Verhaltensbeispielen aus der gezeigten Videosequenz wird gemeinsam mit der Fachkraft reflektiert, an welchen Stellen das sprachunterstützende Interaktionsverhalten bereits gut gelingt und an welchen Stellen noch Optimierungspotenzial besteht. Dabei wird auch erarbeitet, wie eine positive Umsetzung noch besser gelingen kann. Am Ende des Feedbackgesprächs werden konkrete Ziele schriftlich festgehalten.

Chancen und Herausforderungen von Online-Feedback

Ein online-basiertes Feedback beansprucht deutlich weniger zeitliche und finanzielle Ressourcen als persönliche Besuche in Kitas. Dies eröffnet die Möglichkeit, einer größeren Anzahl von Fachkräften individuelle Rückmeldungen anbieten zu können. Diese Form des Feedbacks stellt nicht nur für wissenschaftliche Projekte, sondern auch für Fach-

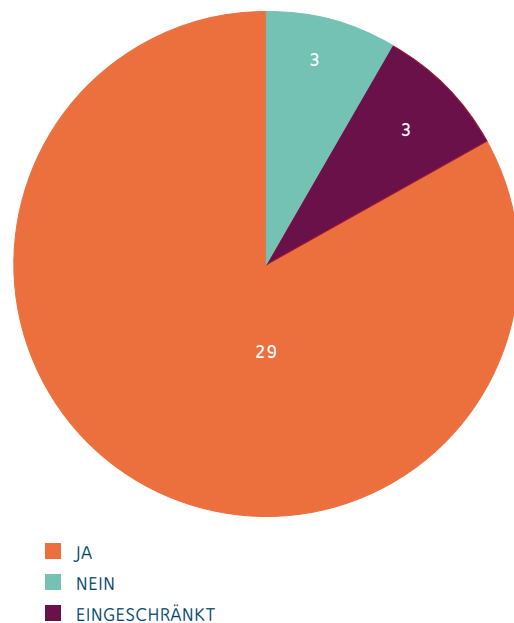
beratungen, Fortbildner/innen etc. eine Chance für ressourcenschonende fachliche Begleitung von pädagogischen Fachkräften dar. Zwingende Voraussetzung dafür ist jedoch, dass die Kindertageseinrichtungen in Deutschland über die notwendige technische Ausrüstung in Form von arbeitsfähigen Computern mit einer stabilen Internetverbindung verfügen und diese nicht nur für die Leitungen, sondern auch für die Fachkräfte zugänglich sind.

ERGEBNISSE DER STUDIEN BiSS-E1 + -E2 ZUM THEMA DIGITALE MEDIENNUTZUNG

Im Rahmen der BiSS-E-Studien wurden 2015 bis 2017 Daten zur digitalen Mediennutzung erhoben, erste Ergebnisse werden im Folgenden dargestellt.

Um die Vorteile der Digitalisierung auch im Kita-Alltag nutzen zu können, ist eine Internetverbindung in der Einrichtung unerlässlich. Wie aber sieht die Netzanbindung in den einzelnen Projekteinrichtungen aus? Leitungen und Fachkräfte von 35 Kitas aus den Projekten BiSS-E1 und BiSS-E2 wurden dazu im Eingangsinterview befragt. 83% der Projekt-Kitas verfügen über eine Internetanbindung. In 17% der Einrichtungen besteht entweder keine Möglichkeit, Internet zu nutzen oder diese ist durch trägerspezifische Servereinstellungen nur eingeschränkt nutzbar.

ABBILDUNG 1
INTERNET IN DER EINRICHTUNG VORHANDEN (N=35)



Auf die Frage nach der Nutzung einer kabellosen Verbindung (WLAN), die Voraussetzung z. B. zur Nutzung von flexiblen, mit den Kindern nutzbaren Tablets ohne SIM-Karte wäre, gaben 20 (=57%) der 35 befragten Leitungen an,

dass sie keine WLAN-Verbindung in der Einrichtung zur Verfügung hätten. Von den 15 Einrichtungen mit WLAN-Anschluss wird dieser nur in sechs Kitas (17%) in der Arbeit mit den Kindern verwendet. Diese Zahlen werden durch aktuelle Studien gestützt, die immer wieder feststellen, dass in deutschen Kitas kaum Fortschritte in der Nutzung von internetfähigen Geräten und digitalen Medien zu verzeichnen sind (Friedrich & Meier, 2015).

Auch in dem bereits beschriebenen Tabletfragebogen wurden 53 Fachkräfte nach der Nutzung des Tablets mit den Kindern während des Befragungszeitraums gefragt. Die vorliegenden Daten deuten ebenfalls darauf hin, dass die Nutzung von digitalen Medien im Kita-Alltag noch nicht verankert ist. Im Kindergartenbereich liegen aktuell Dokumentationen von 40 Fachkräften vor, die den Fragebogen im Durchschnitt 13 Mal in vier Wochen ausgefüllt haben. In 78,6% der Fälle geben die Befragten an, dass sie an diesem Tag das Tablet nicht mit den Kindern gemeinsam genutzt haben (vgl. Abb 3). Wie zu erwarten, wird das Tablet im Krippenalltag noch weniger genutzt. Hier wird in 87,6% der Fälle angegeben, dass am Tag der Dokumentation kein Tablet verwendet wurde. Dazu liegen die Daten von 169 Fragebögen von 13 Fachkräften aus dem Krippenbereich vor (vgl. Abb. 3). Auch hier wurden die sprachanregenden Aktivitäten in den vier Wochen durchschnittlich 13 Mal dokumentiert.

Ergebnisse aus den Befragungen von Kita-Teams

Wie aber stehen pädagogische Fachkräfte in Kindertagesstätten zu diesem Thema, das selbsterklärend nicht nur Chancen und Bereicherung, sondern beinahe gleichermaßen Herausforderungen und Bedenken impliziert? Im Rahmen der Projekte BiSS-E1 und BiSS-E2 wurden acht Kita-Teams zu verschiedenen Themen befragt, u. a. war auch die Nut-

zung neuer Medien ein Thema der Diskussionen. In der qualitativ angelegten Studie wurden die Kita-Teams gefragt, ob sie das Internet für ihre pädagogische Arbeit nutzen.

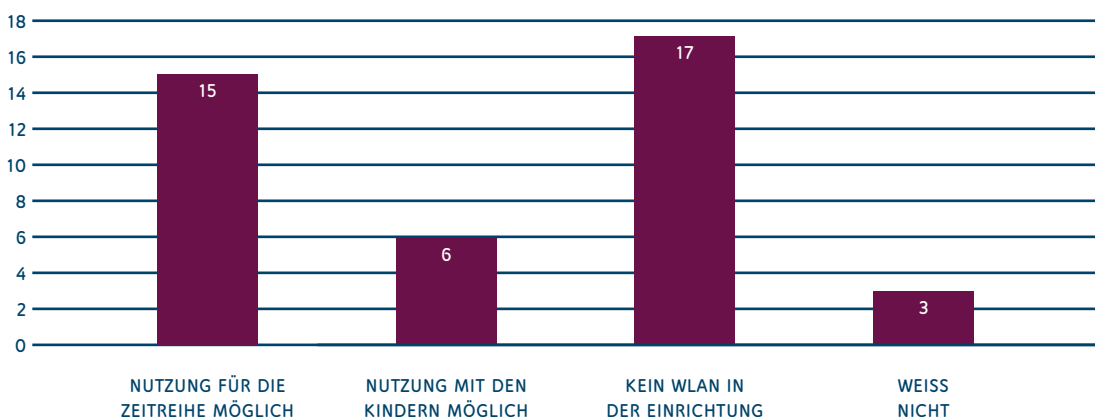
Die Antworten sind sehr unterschiedlich gelagert. Im Folgenden werden verschiedene Gesprächsverläufe skizziert und die Haltungen einiger pädagogischer Fachkräfte und der Einrichtungsleitungen, die in den Interviews zum Ausdruck gekommen sind, gegenüber der Verwendung von Internet und Tablets in Kitas beschrieben:

In einer Kita wird häufig ein Tablet genutzt, um Kinder zu beobachten. Die Bilder und Videos, die dabei entstehen, werden auch mit ins Elterngespräch genommen. Das Internet spielt eine große Rolle in der pädagogischen Arbeit, die Fachkräfte suchen häufig online nach Fachartikeln zu pädagogischen Themen. Dies findet größtenteils zu Hause statt, weil im Kita-Alltag weder genug Zeit noch eine hinreichende technische Ausstattung vorhanden ist. Die Leitung dieser Einrichtung schätzt die Situation ähnlich ein, sie weiß, dass ihre Mitarbeiterinnen sich häufig in ihrer Freizeit online mit pädagogischen Themen auseinandersetzen. In der Einrichtung besteht zwar die Möglichkeit, am PC und im Internet zu arbeiten, häufig hat man aber zu wenig Zeit und Ruhe.

» *Die Mitarbeiterinnen dieser Einrichtung nutzen zum Teil die Chancen und Möglichkeiten, die sich durch digitale Medien in der Kita ergeben, stehen aber vor der Herausforderung, die Medienarbeit adäquat in den Einrichtungsalltag zu integrieren.*

In einer Kita äußern die Fachkräfte den Wunsch, internetfähige Geräte „offiziell“ im Arbeitsalltag nutzen zu können. Sie berichten, dass sie häufig Suchmaschinen nutzen, um in ihrer Freizeit nach praktischen Anregungen für die Arbeit mit den Kindern oder nach Fachartikeln zu pädagogischen Themen zu suchen.

ABBILDUNG 2
WLAN IN DER EINRICHTUNG (MEHRFACHANTWORT MÖGLICH)





schen Themen zu suchen. Dabei greifen sie häufig auf Foren und Online-Communities zurück, um sich mit anderen Fachkräften auszutauschen. In der Arbeit mit den Kindern wurde das Tablet, das den Fachkräften im Rahmen des Projektes für einige Wochen zur Verfügung stand, häufig benutzt, beispielsweise wurden Kurzfilme gedreht, Bilderbuch-Apps verwendet oder im Garten Tierarten bestimmt. Außerdem würden die Fachkräfte das internetfähige Tablet gerne dazu nutzen, Eltern während der Anfangsphase Fotos ihrer Kinder zu schicken, um Fortschritte in der Eingewöhnung zu dokumentieren. Für die Leitung scheinen diese Themen keine Rolle zu spielen, sie betont lediglich, dass die Fachkräfte das Internet zu Hause nutzen können.

» Die Fachkräfte haben das Potenzial von digitalen Medien in der Kita (zum Teil) erkannt. In dieser Kita scheint die größte Herausforderung darin zu bestehen, die divergierenden Haltungen der Fachkräfte und der Einrichtungsleitung aufzudecken und zu bearbeiten.

In einer dritten Kita sind sich Leitung und Fachkräfte einig, dass weder die Tablets, die im Rahmen des Projektes über mehrere Wochen zur Verfügung standen, noch ein Computer in der Einrichtung eine Rolle in der pädagogischen Arbeit spielt. Einzelne Fachkräfte nutzen hin und wieder privat Suchmaschinen, um sich über pädagogische Themen zu informieren.

» Weder die technischen und zeitlichen Ressourcen, noch das Interesse der Mitarbeiterinnen sind in dieser Einrichtung gegeben, um sich aktiv mit digitalen Medien auseinanderzusetzen.

Obwohl die Auseinandersetzung mit der Digitalisierung in der Kita einen sehr unterschiedlichen Stellenwert in den befragten Teams einnimmt, wurde das Thema doch in allen Einrichtungen thematisiert. In sieben der acht Gruppendiskussionen äußerten die Fachkräfte eine Haltung, die als

technikaffin bis neutral gegenüber neuen Medien bezeichnet werden kann, und lediglich eine Einrichtung zeigte eine ablehnende Haltung gegenüber Digitalisierung in der Einrichtung.

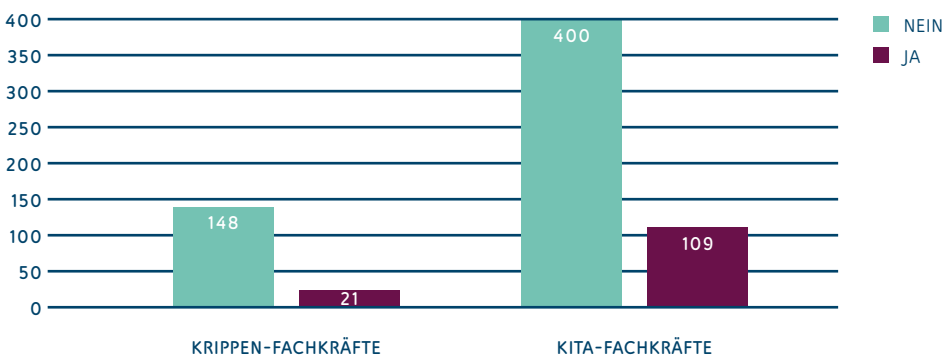
FAZIT

Insgesamt scheinen neue Medien in vielen Kindertageeinrichtungen auch als Ressource für die pädagogische Arbeit wahrgenommen zu werden. Wichtig ist daher in näherer Zukunft, dass insbesondere auf Trägerseite über eine Ausstattung der Kitas mit WLAN und sinnvolle Umgangsempfehlungen für die Nutzung neuer Medien entwickelt werden, damit das Risiko von Datenmissbrauch (z.B. Veröffentlichung von Fotos oder Videos ohne Einverständnis), das versehentliche Surfen auf kinderungeeigneten Seiten oder die Gefahr der unreflektierten und unbegleiteten Nutzung von Apps und Spielen durch die Kinder minimiert werden kann. Die miniKIM-Studie (2012) hat Eltern zum Umgang mit verschiedenen Medien befragt und insbesondere beim Wissen um Möglichkeiten des Kinderschutzes (z.B. Einsatz von Filterprogrammen) noch große Wissenslücken gefunden. Auch wünschen sich viele Eltern mehr Informationen zum Thema „Kinder und Medien“ (ebd.). Auch hier könnten zukünftig Kita und Schule eine wichtige Rolle spielen, sofern den pädagogischen Fachkräften in Aus-, Fort- und Weiterbildung Wissen zu diesen Themen zugänglich gemacht wird.

Autorinnen:

Sina Fischer
Nesiré Schauland
Claudia Wirts

ABBILDUNG 3
NUTZUNG DES TABLETS IM KITA-ALLTAG MIT DEN KINDERN



LITERATUR

Friedrichs, H. & Meier, D. (2015). Medienerziehung in Kindertagesstätten. Nachhaltigkeitsüberlegungen im Anschluss an eine Fortbildungsinitiative. Medien-Pädagogik. Themenheft Nr. 22: Frühe Medienerziehung, S. 1–23. URL: www.medienpaed.com/article/view/148/148.

Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77 (1), 81-112.

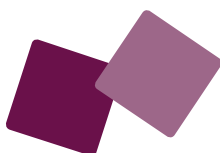
Institut für Demoskopie Allensbach (2015). Digitale Medienbildung in Grundschule und Kindergarten. Ergebnisse einer Befragung von Eltern, Lehrkräften an Grundschulen und Erzieher(innen) in Kindergärten im Auftrag der Deutschen-Telekom-Stiftung.

Mpfs-Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2015). miniKim 2014: Kleinkinder und Medien; Basisuntersuchung zum Medienumgang 2–5-Jähriger. URL: www.mpfs.de/studien/minikim-studie/2014/.

Pianta, R. C., La Paro, K. M. & Hamre, B. K. (2008a). Classroom Assessment Scoring System Pre-K. CLASS Pre-K (7. Aufl.). Baltimore: Paul Brookes.

Weiß, R. (2012). Medienkompetenz als neue Kulturtechnik. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 3: Lernen mit digitalen Medien. Bundesinstitut für Berufsbildung. S. 3 URL: www.foraus.de/media/bwp-2012-h3.pdf.

Wirts, C. & Reber, K. (2015). Fragebogen zu sprachlichen Bildungsaktivitäten in Kindertageseinrichtungen. Unveröffentlichtes Manuskript.



Entwicklungsprojekte

TRIO – „KOOPERATION ZWISCHEN GRUNDSCHULE UND KINDERTAGESSTÄTTE: ALLTAGSINTEGRIERTE SPRACHLICHE BILDUNG UND SPRACHFÖRDERUNG IN KLEINGRUPPEN“

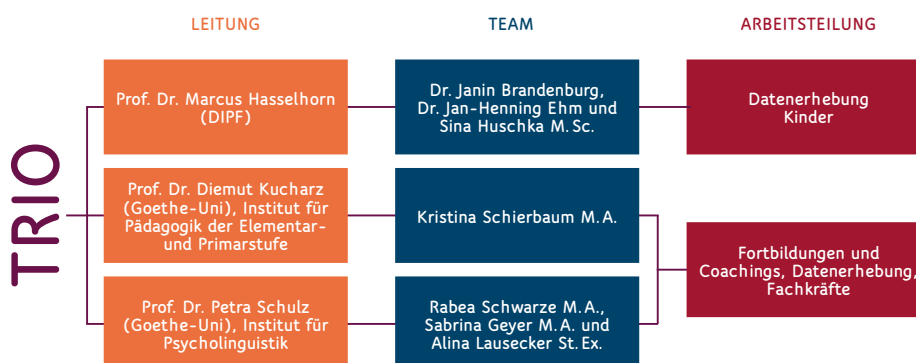
TRIO („Kooperation zwischen Grundschule und Kindertagesstätte: Alltagsintegrierte sprachliche Bildung und Sprachförderung in Kleingruppen“) ist ein seit dem 1. November 2015 vom BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) gefördertes BiSS-Entwicklungsprojekt in der Elementar- und Primarstufe, das alltagsintegrierte sprachliche Bildung mit der zusätzlichen Sprachförderung in Kleingruppen verknüpft. Das Entwicklungsvorhaben wird in Hessen (Rhein-Main-Gebiet) durchgeführt und evaluiert, seine Laufzeit endet am 31. Dezember 2018.

Wo setzt TRIO an?

Unter der Perspektive der durchgehenden sprachlichen Bildung stellt der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule für Kinder mit einem besonderen sprachlichen Förderbedarf häufig eine Hürde dar. Aus wissenschaftlicher Sicht ist noch ungeklärt, wie alltagsintegrierte sprachliche Bildung im Elementarbereich und Sprachförderkonzepte aus dem Primarstufenbereich besser aufeinander abgestimmt werden können und inwieweit durch diese Maßnahmen insbesondere Kinder mit festgestelltem Sprachförderbedarf oder auch mangelnden Deutschkenntnissen wirksam unterstützt werden können.

Projektziele und Umsetzung

Ziel von TRIO ist es, die Sprachförderkompetenzen pädagogischer Fach- bzw. Lehrkräfte im Elementar- und Primarbereich durch gezielte Fortbildungsmaßnahmen zu steigern, um so zu einer besseren Qualität in der Sprachförderung beizutragen. Zu diesem Zweck erhalten Tandems von Grundschullehrkräften (die für die Durchführung der hessischen Vorlaufkurse verantwortlich sind) und Erzieherinnen und Erzieher (die in den umliegenden Kitas mit den Kindern arbeiten) gemeinsame Fortbildungen (unter dem Titel „TandemFobi“) zu den Themen alltagsintegrierte sprachliche Bildung und additive Sprachförderung bei Sprachförderbedarfen in Kleingruppen. *TandemFobi* umfasst insgesamt fünf Module, welche aufeinander aufbauen und die Themenfelder (1) „Linguistische Grundlagen“, (2) „Spracherwerb und Mehrsprachigkeit“, (3) „Elternarbeit“, (4) „Sprachdiagnostik“ und (5) „Sprachförderung“ umfassen. Um die Fortbildungsinhalte erfolgreich in die Praxis zu implementieren, wird die Fortbildungsreihe durch ein „begleitendes Coachingangebot“ ergänzt, das die Sprachbildungs- und -förderaktivitäten der Tandems unterstützen soll. Die Coachings finden zu drei unterschiedlichen Zeitpunkten sowohl im Tandem, als auch einzeln statt.



Koordination, Leitung, Mitwirkung und Arbeitsteilung

Das Entwicklungsvorhaben TRIO wird von Prof. Dr. Marcus Hasselhorn vom Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Prof. Dr. Diemut Kucharz (Institut für Pädagogik der Elementar- und Primarstufe) und Prof. Dr. Petra Schulz (Institut für Psycholinguistik) von der Goethe-Universität Frankfurt am Main koordiniert und geleitet. Zum TRIO-Team gehören neben den MitarbeiterInnen vom DIPF Dr. Janin Brandenburg, Dr. Jan-Henning Ehm und Sina Huschka M.Sc., die für die Datenerhebungen auf Seiten der Kinder verantwortlich sind; sowie Kristina Schierbaum M.A., Rabea Schwarze M.A., Sabrina Geyer M.A. und Alina Lausecker St. Ex. von der Goethe-Universität. Sie führen die Fortbildungen und Coachings durch und erheben die Daten auf Seiten der pädagogischen Fach- und Lehrkräfte.

Evaluation des Projektes

Um die Wirksamkeit der Fortbildungsreihe *TandemFobi* zu evaluieren, untersucht TRIO neben der Kompetenzentwicklung der pädagogischen Fach- und Lehrkräfte auch die Sprachentwicklung der Kinder.

Die Evaluation der Kompetenzentwicklung der beteiligten Erzieherinnen und Erzieher und Grundschullehrkräfte erfolgt durch das an der Universität Mannheim entwickelte Instrument „SprachKoPFv07.2“ (Thoma, Ofner und Tracy, 2014). Beim SprachKoPF („Sprachliche Kompetenzen Pädagogischer Fachkräfte“) handelt es sich um einen standardisierten Wissenstest, der neben dem sprachlichen Fachwissen auch das „Handeln“ der pädagogischen Fach- und Lehrkräfte erfasst. Der Teilbereich „Wissen“ beinhaltet 55 Items mit geschlossenen Fragen, welche die Kenntnisse über Sprache auf den unterschiedlichen linguistischen Ebenen (Phonologie, Lexikon, Morphologie, Syntax, Semantik/Pragmatik und Soziolinguistik), Mehrsprachigkeit, Spracherwerb, Sprachdiagnostik und Sprachförderung testen (vgl. Thoma/Tracy 2014: 1f.). Zusätzlich werden im Teilbereich „Können“ Aufgaben gestellt, die konkrete Entscheidungssituationen in Form von Beschreibungen oder Video- und Audiosequenzen nachbilden. Die Durchführung des SprachKoPF dauert durchschnittlich 90 Minuten und soll Wissensveränderungen der Tandems im Rahmen eines Prä-Post-Designs erfassen.

Die Sprachentwicklung der Kinder wurde zu insgesamt vier Messzeitpunkten über einen Zweijahreszeitraum gemessen. Zu Beginn der Studie befanden sich die Kinder in ihrem letzten Kindergartenjahr. Untersucht wurde die gesamte

Kohorte des Kindergartens, die im Spätsommer 2017 eingeschult werden wird. Die 245 Kindergartenkinder (Alter: $M = 5.57$, $SD = 0.33$), die aktuell an der Studie teilnehmen, verteilen sich auf verschiedene Spracherwerbsgruppen: Die überwiegende Mehrheit spricht Deutsch als alleinige Muttersprache ($n = 131$). Die zweitgrößte Gruppe ($n = 68$) bilden Kinder, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, weil sie erst nach dem zweiten Lebensjahr mit dem Deutschen in Kontakt getreten sind. Daneben gibt es auch einige simultan-bilinguale Kinder ($n = 46$), die neben Deutsch noch eine weitere Muttersprache sprechen.

Das Sprachverständnis und die Sprachproduktion der teilnehmenden Kinder werden ausführlich mit dem LiSe-Daz (Schulz & Tracy, 2011) sowie mit dem SET 5-10 (Petermann, 2012) erhoben. Zusätzlich zu den sprachlichen Fähigkeiten werden die Kinder auch hinsichtlich kognitiver Faktoren und schriftsprachlicher Vorläuferfertigkeiten (d. h. phonologische Bewusstheit, Benennungsgeschwindigkeit, sprachliches Arbeitsgedächtnis und Buchstabenkenntnis) untersucht. Für den letzten Messzeitpunkt am Ende der ersten Klasse ist geplant, frühe Kompetenzen im Lesen und Schreiben mit standardisierten Leistungstests zu erfassen.

Mehrwert für das Gesamtvorhaben BiSS

Das Entwicklungsvorhaben TRIO schließt eine Lücke in der BiSS-Verbundlandschaft, indem es die Grundidee einer etappenübergreifenden Sprachbildung und -förderung unter Einbezug des BiSS-Schwerpunktes im Elementarbereich „alltagsintegrierte sprachliche Bildung“ fokussiert und dabei auf die gemeinsame Realisierung konkreter Bildungsmaßnahmen mit der Primarstufe setzt. In Ergänzung zu früheren und bereits abgeschlossenen Evaluationen der Wirksamkeit gezielter Fort- und Weiterbildungen zur alltagsintegrierten sprachlichen Bildung oder zur spezifischen Förderung von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache, geht TRIO der Frage nach, wie ein qualitativ hochwertiges Angebot an alltagsintegrierter und additiver Sprachförderung durch Tandem-Fortbildungen gewährleistet werden kann, dass den beteiligten Kindern den erwarteten Mehrwert ermöglicht.

Anstelle eines Resümees – TRIO steht für ...

Der Name TRIO wurde gewählt, weil er für eine Triplizität steht, die das Entwicklungsvorhaben in besonderem Maße charakterisiert. Denn TRIO steht für: (1) drei beteiligte und miteinander kooperierende wissenschaftliche Disziplinen (Erziehungswissenschaften, Sprachwissenschaften und Psychologie), (2) drei Akteure im Kontext der alltagsintegrier-





ten sprachlichen Bildung und Sprachförderung in Kleingruppen (Kind, ErzieherIn und Grundschullehrkraft) und (3) drei Bausteine des Entwicklungsvorhabens in Bezug auf die Fortbildungsmaßnahme *TandemFobi* (Diagnostik der Kinder, Fortbildung und Coaching der pädagogischen Fach- und Lehrkräfte).

LITERATUR

Petermann, F. (2012). Sprachstandserhebungstest für Kinder im Alter zwischen 5 und 10 Jahren (SET 5–10, 2. Auflage). Göttingen: Hogrefe

Schulz, P. & Tracy, R. (2011). Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache (LiSe-DaZ). Göttingen: Hogrefe.

Thoma, D. & Tracy, R. (2014). SprachKoPF-Onlinev07. Instrument zur standardisierten Erhebung der Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte. Mannheim: MAZEM.

Autorinnen:

Kristina Schierbaum

Janin Brandenburg

Diemut Kucharz

BiSS-Begleitforschung

WISSENSCHAFTLICHE BEGLEITUNG VON BISS-VERBÜNDEN

Die Zusammenarbeit mit wissenschaftlichen Kooperationspartnern ist ein wichtiger Bestandteil der BiSS-Verbundarbeit. Von den zurzeit 102 Verbänden werden insgesamt 53 Verbände wissenschaftlich begleitet; 38 Universitäten, Hochschulen oder wissenschaftliche Institute nehmen diese Aufgabe wahr. Vielfach waren sie von Anfang an aktiv und haben die Verbundkonzepte maßgeblich mitentwickelt, in anderen Fällen sind sie erst im Verlauf der Verbundarbeit dazugestoßen – je nachdem, ob in einem Bundesland bereits geeignete Kooperationen oder Projekte zwischen Praxis und Wissenschaft existierten, an die angeknüpft werden konnte, oder ob diese erst aufgebaut werden mussten.

Der Begriff der „wissenschaftlichen Begleitung“ ist in BiSS weit gefasst und bezeichnet verschiedene Formen der Kooperation zwischen Wissenschaft und Praxis. In einigen Verbänden ist der wissenschaftliche Partner für die Qualifizierung der Fach- oder Lehrkräfte verantwortlich und setzt Fortbildungen oder auch ganze Professionalisierungskonzepte. In anderen Verbänden beraten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler die Praxisverbände dabei, wie sie bereits evaluierte Konzepte an die lokalen Bedingungen in ihrem Verbund (z. B. eine veränderte Zielgruppe) anpassen können. Den Idealfall der wissenschaftlichen Begleitung bildet der sogenannte Design-Based-Research-Ansatz. Dabei handelt es sich um eine enge Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und Praxis, bei der das Ziel verfolgt wird, einen Sprachförderansatz gemeinsam zu entwickeln und mehrfach zu erproben und zu evaluieren. Die Erfahrungen und Ergebnisse aus den Evaluationen werden fortlaufend gemeinsam reflektiert und diskutiert. Auf diese Weise können die wissenschaftliche und praktische Perspektive miteinander verschränkt werden, um die inhaltliche und strukturelle Ausgestaltung des Konzeptes schrittweise immer besser der angestrebten Zielsetzung anzupassen. Diese Art der langfristigen Zusammenarbeit kann zu konkreten Verbesserungen in der pädagogischen Praxis führen und gleichzeitig das theoretische Verständnis über Prinzipien des Lehrens und Lernens erweitern (Cobb et al. 2003).

Im Dezember 2016 fand das erste Netzwerktreffen der wissenschaftlichen Begleitungen statt. Dabei wurde deutlich, dass ein großes Interesse an einem Austausch über die verschiedenen Inhalte und Formen der Praxis-Wissenschaft-Kooperation besteht. Gleichzeitig ist es wichtig, alle Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler zu vernetzen, die bei BiSS mitwirken – also auch diejenigen, die in den externen Evaluationsprojekten und den Entwicklungsprojekten tätig sind, sowie die Entwicklerinnen und Entwickler der Blended-Learning-Einheiten. Daher lädt das Trägerkonsortium alle wissenschaftlichen Partner zum ersten **BiSS-Wissenschaftsforum** ein, das am **30. November und 1. Dezember 2017** in Köln stattfinden wird. Die Arbeitstagung widmet sich den folgenden Fragen: Welche Erkenntnisse und Erfahrungen können bisher aus den wissenschaftlichen Begleitungen sowie Evaluations- und Entwicklungsprojekten im Rahmen von BiSS gewonnen werden? Welche Synergieeffekte zwischen den BiSS-Angeboten und den Beteiligungen der wissenschaftlichen Akteurinnen und Akteure im Rahmen von BiSS können genutzt werden? Es ist geplant, die zentralen Zwischenergebnisse und Arbeitsstände aus den einzelnen Projekten in einem Sammelband zusammenzufassen.

Ansprechpartnerin:

Dr. Meng Li, meng.li@mercator.uni-koeln.de

LITERATUR

Cobb, P., Confrey, J., diSessa, A., Lehrer, R. & Schauble, L. (2003). Design Experiments in Educational Research. *Educational Researcher*, 32, 9–13.

In BiSS arbeiten Praktikerinnen und Praktiker mit Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern eng zusammen.



Tool-Redaktion

Auf der BiSS-Homepage gibt es seit Anfang des Jahres die öffentlich zugängliche Seite „Qualitätscheck der Förder-Tools“ (www.biss-sprachbildung.de/biss.html?seite=182). Auf dieser Seite sind Überblickstabellen mit einer Bewertung von Förder-Tools für alle Bildungsetappen zu finden. Die Bewertung gibt Auskunft darüber, ob und welches konkrete Förderziel in der Beschreibung eines Tools genannt wird und für welche Zielgruppe es eingesetzt werden kann. Bei der Zielgruppe wurde neben der Altersgruppe auch berücksichtigt, ob das Tool für bestimmte Subgruppen innerhalb der angegebenen Altersgruppe vorgesehen ist, was entsprechend kenntlich gemacht wurde (z. B. Kinder mit Deutsch als Zweitsprache oder leseschwache Schülerinnen und Schüler). Es wurde außerdem geprüft, ob ...

- » die Vorgehensweise des Tools auf einer wissenschaftlich fundierten Theorie beruht,
- » es genaue Angaben zur Durchführung gibt,
- » es empirische Belege für die Wirksamkeit des Tools gibt.

Eines der Qualitätsmerkmale für ein Förder-Tool ist, dass sich seine Fördersritte auf gesicherte Erkenntnisse zum (Zweit-)Spracherwerb, Lernen oder Lesenerwerb beziehen, d. h., dass es aus einer wissenschaftlich fundierten Theorie abgeleitet wurde.

Der Qualitätscheck von Angaben zur Durchführung berücksichtigt vier Bereiche, nämlich (1) ob zum Tool angegeben ist, bei welchen Kindern oder Jugendlichen das Tool angewendet werden kann, (2) ob deutlich wird, wer das Tool durchführen kann, wie beispielsweise pädagogische Fachkräfte, Deutsch- oder Fachlehrkräfte, (3) ob angegeben wurde, in welchen Settings das Tool anzuwenden ist (z. B. Kleingruppenförderung, Schlüsselsituationen) sowie (4) ob klar beschrieben wird, mit welchen Materialien und Methoden das Tool durchgeführt werden kann (z. B. Bilderbücher, korrekatives Feedback).

Zur Frage der Wirksamkeit eines Tools in Bezug auf die im Tool genannten Zielbereiche wurden Studien gesichtet, die Belege für oder gegen die Wirksamkeit erbrachten. Hier gibt es allerdings bislang für die wenigsten Tools belastbare Studien, die zum einen die Zielerreichung prüfen und zum anderen bestimmten Qualitätsansprüchen genügen (wie beispielsweise eine Vergleichsgruppe, in der statt des Tools eine andere Vorgehensweise angewendet wurde).

Eine detaillierte Beschreibung der Tools, die dem Qualitätscheck unterzogen wurden, ist für Beteiligte der BiSS-Initiative im internen Bereich der Tool-Datenbank zu finden.

Primarstufe - Qualitätscheck der Förderkonzepte und Förderinstrumente

Zielbereiche und Erläuterungen werden angezeigt, wenn man mit der Maus auf die Zahlen und Punkte zeigt.

Name des Tools	Zielbereiche	Altersgruppe *ggfs. Subgruppe	Durchführ- barkeit	Theoretische Fundierung	Wirksamkeit
Antolin	0	6 bis 17	●	●	●
Generatives Schreiben	3,20,21	7 bis 12	●	●	●
Kieler Leseaufbau	11	6 bis 7*	●	●	●
Lautes Denken	5,12	8 bis 17	●	●	●
Lautlesetandem	11	7 bis 15*	●	●	●
Lautleseverfahren	11	6 bis 17*	●	●	●
Lesen(d) lernen!	5,11,12	9 bis 12	●	●	●
Nachhaltige Wortschatzentwicklung	2	0 bis 17	●	●	●
Viellese-Verfahren	0	7 bis 17*	●	●	●
Scaffolding	0	nicht festgelegt	●	●	●
Textdetektive	12	10 bis 12	●	●	●

** Das Tool ist innerhalb der angegebenen Altersgruppe auch für ausgewählte Zielgruppen bzw. Subgruppen geeignet, die angezeigt werden, wenn man mit der Maus auf das Sternchen zeigt.*

Termine 2017

- » **30. UND 31. MAI 2017**
BiSS-Clustertreffen „Lernende Institution“, Köln
- » **22. SEPTEMBER 2017**
Fachgruppe „Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche“, Ort steht noch nicht fest
- » **16. UND 17. NOVEMBER 2017**
BiSS-Jahrestagung „Sprachbildung mit BiSS – Veränderungen in Kita und Schule nachhaltig gestalten“, Münster
- » **16. NOVEMBER 2017 (IM VORFELD DER JAHRESTAGUNG IN MÜNSTER)**
 - BiSS-Clustertreffen
 - Treffen der Evaluationsteams
 - Treffen der Landeskoordinatorinnen und -koordinatoren
- » **30. NOVEMBER UND 1. DEZEMBER 2017**
BiSS-Wissenschaftsforum für alle an BiSS beteiligten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, Köln

Außerdem sind weitere regionale, eintägige Fortbildungen geplant. Die Termine werden noch bekannt gegeben.
Kontakt/weitere Informationen zu den Veranstaltungen des BiSS-Trägerkonsortiums:
veranstaltungen@biss-sprachbildung.de

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

Dr. Luna Beck
Sabrina Geyer
Johanna Griebach
Prof. Dr. Marcus Hasselhorn
Dr. Sofie Henschel
Charlotte Kohrs (verantwortlich)
Dr. Meng Li
Prof. Dr. Hans-Joachim Roth
Dr. Cora Titz

Gestaltung und Layout

Uta Oettel, Berlin

Lektorat

Bettina Hartz

Bildnachweise

- » © Trägerkonsortium BiSS, Annette Etges
(Seiten 3, 11, 19, 30)
- » © Kita der Dietrich-Bonhoeffer-Gemeinde Bremen
(Seite 12)
- » © Silke Beckmann-Trautrimms (Seite 6)
- » © Trägerkonsortium BiSS, Jan Ouwerkerk
(Titelseite, Seite 5)
- » © privat (Seiten 13 und 14)
- » © Universität Landau (Seite 17)
- » © Ministerium für Kultus, Jugend und
Sport Baden-Württemberg (Seite 18)
- » © Jan-Henning Ehm (Seite 29)

www.biss-sprachbildung.de