



#### Translanguaging

Durch reziprokes Lesen mehrsprachige Potenziale fördern Sprachförderung in der Kita

Mit Bilderbüchern inklusiv Sprache vermitteln Lese- und Schreibflüssigkeit trainieren

Das Entwicklungsprojekt FluLeS



## Sprach- und Leseförderung mit BiSS

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

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

## Inhalt

#### **Editorial**

#### Im Fokus

- » Sprachbildung in sprachlicher Vielfalt 6 Hans-Joachim Roth
- » "Wissen über den Spracherwerb als Kompass für die Sprachförderung nutzen" 10 Interview mit Sabrina Geyer

## Konzepte aus der Praxis

- » Leseförderung translingual 13 Ina-Maria Maahs und María José Sánchez Oroquieta
- » Inklusive Grammatikförderung mit Bilderbüchern 16 Claudia Müller-Brauers und Ines Potthast
- » Sprachförderung im Mathematikunterricht 19 Lena Wessel

## Forschung und Entwicklung

- » Der Bildungssprachtest *BiSpra 2–4* 23 *Birgit Heppt, Jenny Eglinsky und Anna Volodina*
- » Das Entwicklungsprojekt FluLeS 27 Sabine Stephany und Projektteam

#### Neues aus den Verbünden

- » BiSS in Hamburg: Film über die systematische Leseförderung an Grundschulen 32
- » BiSS in NRW: Sekundarschule Beckum für den Deutschen Lesepreis nominiert 34

#### Publikationen

- » Handreichung Sprachbezogene Unterrichtsentwicklung/Sprachliche Bildung im Elementarbereich veröffentlicht 36
- » Broschüre Hier könnt ihr über alles sprechen: Der Gesprächstisch in Kindertagesstätten erschienen 37

## **Impressum**



## Editorial

# Liebe Leserinnen und Leser des BiSS-Journals,

vielleicht erinnern Sie sich noch: Schon 2016 ging es bei der Jahrestagung und im Journal um das Thema "sprachliche Vielfalt". Damals sprach Prof. Stefan Jeuk in seiner Keynote darüber, dass pädagogische Fachkräfte und Lehrkräfte Sprachvorbilder und Sprachmittler seien, die Kinder möglichst ohne Druck und mit viel Sensibilität in ihrer sprachlichen Entwicklung begleiten können. Er betonte, wie wichtig es sei, bewusst und sensibel auf die sprachlichen Möglichkeiten der Kinder einzugehen – eine Haltung, die sich oft von ganz alleine einstellt, wenn man sich tiefgehender mit den Familiensprachen der Kinder, Spracherwerbsprozessen und möglichen Stolperstellen beim Zweitspracherwerb auseinandersetzt. Diese Haltung ist für alle BiSS-Beteiligten inzwischen zur Selbstverständlichkeit geworden.

2019, drei Jahre später, möchten wir Sie erneut zum Nachdenken und gemeinsamen Diskutieren über sprachliche Vielfalt einladen. Neben der Jahrestagung bietet dieses Journal dafür einige Impulse: Im Basisartikel macht sich Hans-Joachim Roth Gedanken über die historischen Hintergründe des Begriffs "sprachliche Vielfalt" und berichtet, wie BiSS diesem Thema begegnet ist. Sabrina Geyer vom Frankfurter BiSS-Team am DIPF erläutert im Interview, wie pädagogische Fachkräfte das Wissen über Spracherwerb für ihre Sprachförderpraxis in der Kita nutzen können. Und in der Rubrik "Konzepte aus der Praxis" stellen Ihnen Autorinnen und Autoren aus Praxis und Wissenschaft vor, wie sie das Thema "sprachliche Vielfalt" in didaktische Konzepte und Maßnahmen umsetzen.

Wie immer halten wir Sie außerdem über Neuigkeiten aus den Forschungs- und Entwicklungsprojekten und den Verbünden auf dem Laufenden.

Wir wünschen Ihnen einen schönen Winter und viel Freude beim Lesen, Ihr BiSS-Trägerkonsortium









## Sprachbildung in sprachlicher Vielfalt

#### Von Hans-Joachim Roth

Der thematische Fokus der BiSS-Jahrestagung und dieses Journals, Sprachbildung in sprachlicher Vielfalt, klingt zunächst plausibel und der aktuellen gesellschaftlichen Situation angemessen: Ein Großteil der Kinder und Jugendlichen, die unsere Kitas und Schulen besuchen, wächst mehrsprachig auf. Doch bei längerer Betrachtung können auch Zweifel kommen: Beim Terminus "sprachliche Bildung" werden alle im Feld Aktiven ein gemeinsames Grundverständnis haben, aber sobald man anfängt, ein solches explizit zu formulieren und über das Label hinauszugehen, tun sich schnell Unterschiede auf: Gehört die Mehrsprachigkeit mit in den Fokus einer sprachlichen Bildung? Brauchen Kinder und Jugendliche zusätzlich zu den im Alltag der pädagogischen Arbeit oder im Fachunterricht anfallenden sprachlichen Aktivitäten auch additive Fördermaßnahmen? Gehört es zu den Aufgaben sprachlicher Bildung, sich einen diagnostischen Einblick in das Sprachvermögen eines Kindes oder Jugendlichen zu verschaffen oder diese Beobachtungen sogar über den Bildungsprozess hinweg begleitend einzusetzen, um Fortschritte und Unterstützungsbedarfe zu identifizieren und im Lernprozess immer wieder neu zu justieren? Alleine über diese drei Fragen kann man länger diskutieren – und das ist in BiSS ja auch bei verschiedenen Anlässen geschehen. Noch unterschiedlicher sind die Definitionen des Begriffs "sprachliche Vielfalt". Vielfalt, Diversity, Heterogenität sind sogenannte Buzzwords unserer Zeit, über die wir schon seit Jahren sprechen, sodass sie uns selbstverständlich geworden sind. Aber was heißt das denn überhaupt?

## Vielfalt als Wirklichkeit und Problem historischer Hintergrund der aktuellen Situation

Es ist historisch betrachtet noch gar nicht so lange her - rund 200 Jahre -, da sprach man eben das, was man gelernt hatte - oft auch ohne dem einen genauen Namen geben zu können. Für mit Dialekten Aufgewachsene ist es auch heute noch möglich, das Sprechen im Dorf gegen das eines anderen abzugrenzen - und Herkunft anhand lautlicher wie auch anderer sprachlicher Merkmale erkennen und zuordnen zu können. Erst mit der Durchsetzung des Prinzips des Nationalstaats in Europa haben die uns geläufigen Sprachen ihre Gestalt erhalten. Daran war und ist die Schule als Institution maßgeblich beteiligt; ebenso der im 19. Jahrhundert von Friedrich Fröbel erfundene Kindergarten.

Mit der Entwicklung der Nationalstaaten wurden die nationalen Sprachen überhaupt erst geformt - manche sagen sogar "erfunden". Der Vorteil dieses Prozesses ist eine gewisse Homogenisierung im Wortbestand und in der Grammatik; die Verständigung über größere geografische Räume hinweg wird einfacher. Damit einher geht der Verlust der Vielfalt der Idiome wie auch die Fähigkeit, den Gast aus einem Nachbarort an seinem Sprechen zu identifizieren. Meine Großeltern aus dem Sauerland konnten sofort sagen, aus welchem Ort jemand kam, solange es in einem gewissen geografischen Radius blieb. Meine Mutter, in Duisburg geboren und aufgewachsen, war nicht in der Lage, Menschen aus Essen oder Mülheim an ihrem Sprechen zu erkennen. Dafür hörte sie aber etwas anderes heraus - "Die hat wat anne Füß" oder: die spricht aber "etepetete" – nämlich welcher Klasse oder sozialen Schicht eine Sprecherin oder ein Sprecher angehörte. Was kann man daraus zum Thema sprachliche Vielfalt ablesen? Zum einen scheint es sich um ein vielschichtiges Phänomen zu handeln: Es geht nicht nur um regionale Herkunft, sondern auch um soziale Zugehörigkeit. Das Spektrum solcher Differenzkategorien lässt sich sicher erweitern. Zum anderen fällt auf, dass



Prof. Dr. Hans-Joachim Roth ist Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Interkulturelle Bildungsforschung an der Universität zu Köln und seit 2014 stellvertretender Direktor des Mercator-Instituts. Seine Forschungsschwerpunkte sind theoretische und didaktische Fragen der interkulturellen Bildung sowie Fragen von Zwei- und Mehrsprachigkeit und sprachlicher Bildung. In BiSS verantwortet er u. a. den Bereich "Blended Learning".

1 Eine solche Diskussion tobte um die lahrtausendwende noch in der Hamburger Politik, in der die Hinzufügung des Wortbestandteils "Zweitsprache" als Abwertung verstanden wurde.

Vereinheitlichung der regionalen Sprachenvielfalt durch die Nationalsprachen - ihre Homogenisierung also - zu einem Verlust nicht nur sprachlicher Varietäten, sondern auch alltagsdiagnostischer Kompetenzen führte. Selbstverständlich spricht man in Wallau wie in Laasphe "Deutsch" und muss sich nicht die Mühe machen, genauer vom Hören her zu differenzieren, aus welchem Ort eine andere Person kommt. Die nationale Zugehörigkeit überwölbt die regionale. Wenn wir also heute von sprachlicher Vielfalt sprechen, so tun wir das in einer historischen Situation, die genau dieses Thema weitgehend beseitigt hat. Dialekt ist heute keine Kategorie sprachlicher Bildung mehr, sondern ein Museumsobjekt, das sich auch in Werbung und Tourismus als Etikett für Originalität einsetzen lässt, aber keinesfalls als Unterrichtsfach in der Schule präsent ist. De facto ist diese sprachliche Vielfalt beseitigt.

Als in den 1950er- bis 1970er-Jahren die Einwanderung zum Zweck der Anwerbung von Arbeitskräften forciert wurde, machten sich nur wenige Gedanken über sprachliche Bildung für diese Menschen. Erst als man in den 1970er-Jahren bemerkte, dass ein großer Teil inzwischen in Deutschland ansässig war und seine Kinder in das Bildungssystem schickte, begann eine Bewegung, sich über eine sprachliche Bildung Gedanken zu machen, die nicht aus der üblichen Sozialisation im Lebensumfeld erwuchs und in der Schule dann standardsprachlich eingerichtet wurde, sondern auf einem sprachlichen Vermögen aufbaute, das bereits in einer anderen Sprache vorhanden war. Genau das meint Deutsch als Zweitsprache. Es handelt sich eben nicht um die zweite Wahl oder den Zweitwagen<sup>1</sup>, sondern um eine Sprache, die auf der Basis einer oder auch mehrerer anderer Sprachen aufbaut.

## Sprachliche Vielfalt - ein umkämpftes Feld

Durch die Art und Weise der nationalstaatlichen Verpackung von Sprache - in der Schule z. B. in einzelnen Fächern - werden wir häufig auf den Weg geführt, sprachliche Bildung als Bildungsprozess in einer Sprache zu begreifen. Das wird sicherheitshalber argumentativ naturalisiert, dadurch dass man von "Muttersprache" spricht. Der historisch kurze Prozess der Reinigung von Sprachen - ihre Standardisierung - wird als Naturprodukt verpackt - und dann erscheint es jedem bzw. jeder auch normal, dass man zum Beispiel erst eine Sprache in sich lernt und diese auch möglichst nicht mit anderen mischt, damit da nichts durcheinander kommt.

Hiermit sind wir bei einem weiteren Diskussionspunkt der sprachlichen Bildung angekommen: der Frage der sprachlichen Reinheit. Dabei weiß jede bzw. jeder von uns, der bzw. die die Veränderung allein der deutschen Sprache unter den Bedingungen neuer medialer Kommunikationsmöglichkeiten wie z.B. Mail, SMS und Tweet verfolgen konnte – und das sind zumindest alle Menschen über 50 bzw. 30 Jahre – wie rasant sich diese Sprache verändert hat. Was man daran gut oder schlecht findet, muss jede bzw. jeder selbst entscheiden, aber den Befund sprachlicher Vielfalt wird niemand ernsthaft in Zweifel ziehen. Und warum sollten wir dann an anderer Stelle an rigiden Normvorstellungen festhalten, die wissenschaftlich gar nicht belegt sind?

Die Erweiterung des Kanons der Schulfremdsprachen ist ein unglaublich langsamer und zäher Prozess; die Einbeziehung von durch Migration nach Deutschland gelangten Sprachen in institutionelle Bildungsprozesse nicht minder. Das beste Beispiel ist das Türkische: Immerhin gab es für diese Sprache einmal zwei Universitäten in Deutschland, die eine Ausbildung in dieser Sprache als Schulfach anboten, seit einigen Jahren ist es nur noch eine. Der Aufschrei bei der Einstellung des Lehramts Türkisch war außerhalb Hamburgs matt und blieb ohne große Resonanz. Über bilinguale Schulmodelle wurde lange und ausführlich diskutiert; die Europaschulen in Berlin sind inzwischen nach allen Regeln der bildungswissenschaftlichen Kunst evaluiert, und zwar eindeutig positiv. Nach wie vor sind es aber nur vergleichsweise wenige Schulen, die nach einem solchen Konzept arbeiten.

Worüber sprechen wir also, wenn wir über sprachliche Vielfalt im Bildungssystem reden? Das Fremdsprachenangebot der Schule, die wenigen bilingualen Schulen und Kitas in öffentlicher Hand, das zurückgefahrene Angebot an herkunftssprachlichem Unterricht in einigen Bundesländern und die auch nicht gerade wuchernde Zahl derjenigen Lehrkräfte, die Deutsch als Zweitsprache aus Überzeugung als Bildungsprozess, ausgehend von den vorhandenen Sprachen ihrer Schülerinnen und Schüler, organisieren?

## Wie man von gesellschaftlichen Wirklichkeiten eingeholt wird - BiSS und sprachliche Vielfalt

Aber es hat wenig Sinn, nur zurückzublicken und zu lamentieren. Schauen wir auf das Erreichte. Es ist ein interessanter Befund, wie sehr sich zum Beispiel BiSS in Richtung Mehrsprachigkeit bewegt hat, obwohl das Programm von seiner Anlage her seinen Schwerpunkt auf der deutschen Bildungssprache hatte. Bei seiner Einsetzung schien die Auseinandersetzung mit elementaren Erwerbsstufen des Deutschen - im traditionellen Ansatz einer Didaktik des Deutschen als Zweitsprache eine Sache der Vergangenheit. Das galt nur kurz, weil dann in den Start von BiSS hinein eine neue Bewegung fluchtbedingter Einwanderung einsetzte und sich in Deutschland nicht nur auf der politischen Ebene, sondern auch auf der Ebene der Handelnden im Bildungssystem eine beispiellose Bereitschaft entwickelte, diese Herausforderung zu bewältigen.

BiSS reagierte bereits in der Startphase und begegnete dem Thema über die Einrichtung einer Reihe von Verbünden zur Beschulung neu Zugewanderter, einem Evaluationsprojekt (vgl. dazu den Projektatlas Evaluation von 2018) und der Einrichtung eines Clusters zur neuen Zuwanderung, das sich intensiv mit Fragen der didaktischen Weiterentwicklung des Bereichs Deutsch als Zweitsprache in der Praxis und für die Praxis beschäftigte. Weiterhin wurde eine Fachgruppe für die in den Ländern zuständigen Referate in den Kultusministerien und Fortbildungsinstituten der Länder eingerichtet - auf Initiative der BiSS-Landeskoordinatorinnen und -koordinatoren. Darüber hat sich eine neue Einstellung zur sprachlichen Vielfalt entwickelt, die Fragen eines elementaren Erwerbs des Deutschen als Zweitsprache deutlich an die in anderen Sprachen erworbenen Kompetenzen heranrückt. Weiterhin wird dieses elementare Lernen des Deutschen nicht mehr als eigener Bereich organisiert, sondern viel stärker als in früheren Zeiten in den Alltag integriert. Seinen Niederschlag findet das in den zum Teil ganz neu formulierten curricularen Maßgaben in einer Reihe von Bundesländern, zu denen die in der Fachgruppe versammelten Expertinnen und Experten zurzeit ein Rahmenpapier erarbeiten. In diesem wird die Bedeutung der sprachlichen Vielfalt hervorgehoben und als eigenständig zu bearbeitender Bildungsbereich definiert, der die Dimension des Spracherwerbs nicht nur in den typischen Stadien für das Deutsche verankert, sondern auch unter Berücksichtigung der mitgebrachten Sprachen. Neben der mehrsprachigen Sozialisation als Bedingung für eine Ausrichtung von Bildung und Unterricht in Deutsch als Zweitsprache werden auch andere Dimensionen sprachlicher Vielfalt maßgeblich einbezogen - so zum Beispiel eine frühe Orientierung an bildungs- und fachsprachlichen Anforderungen, die für anstehende Übergänge aus Vorbereitungsmaßnahmen in Regelklassen wie für den Bildungserfolg insgesamt von entscheidender Bedeutung sind.

An diesem Punkt ist der Entwicklungsprozess angekommen: Die zu berücksichtigenden Dimensionen sprachlicher Bildung in sprachlicher Vielfalt sind nicht nur als Rahmenbedingung, sondern als didaktisch zu bearbeitender Bereich geklärt - ihre Integration in ein systematisches Konzept mit entsprechenden didaktischen Handreichungen ist eine Aufgabe, die noch zu bewältigen ist. Welche Elemente sind auf diesem Weg zu berücksichtigen? Wie kann eine sprachliche Bildung aussehen, die über den Erwerb in den sprachlichen Teilbereichen hinaus innere und äußere Mehrsprachigkeit institutionell integriert? Die genannte Fachgruppe hat folgende Elemente herausgestellt, die in Curricula als Orientierung für die Lehrkräfte entfaltet werden sollten: Zweitspracherwerb – didaktische Prinzipien – Sprachdiagnostik - Alphabetisierung - Schrifterwerb - Lernprogression - sprachliche und fachliche Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern - Mehrsprachigkeit - Einbindung der sprachlichen Bildung in die Bildungsbiografie – Lernstrategien – Lernund Arbeitstechniken – Demokratiebildung im Kontext interkultureller Bildung – Grundlagen schulorganisatorischer Umsetzung - Entwicklung der Bildungssprache - Verhältnis von Sprachunterricht und Fachunterricht - Europäischer Referenzrahmen für Sprachen – Beurteilung und Bewertung – Bezug zu den Bildungsstandards - Begleitung im Übergang - Elternpartizipation.

Wie das im Detail gedacht ist, werden BiSS-Publikationen im Laufe der nächsten zwölf Monate sukzessive vorstellen. Eine zentrale Perspektive ist es, Deutsch als Zweitsprache für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler nicht als Technologie eines möglichst schnellen Deutscherwerbs zu verstehen, sondern als einen integrativen Bildungsbereich, der von einem umfassenden Verständnis von Bildung her denkt und die gesamte Sprachigkeit von Schülerinnen und Schülern bzw. Kindern als mehrsprachige Subjekte entwickeln will. Handlungsfähigkeit und Autonomie in der Sprachverwendung sind zentrale Ziele im Kontext eines interkulturellen Lernens, das nicht etwa kulturelle Nischen bearbeitet, sondern das sprachliche Bildung als Beitrag zur gesellschaftlichen Inklusion für alle positioniert. Der Bereich Deutsch als Zweitsprache kann darin eine emanzipatorische Wirkung entfalten, welche den gebildeten Subjekten in der Zukunft eine selbstbestimmte und zugleich effektive Verfügung über ihr sprachliches Vermögen erlaubt.

CC BY-ND 4.0 DE Hans-Joachim Roth

Im Fokus Kita Schule

# "Wissen über den Spracherwerb als Kompass für die Sprachförderung nutzen"

#### Interview mit Sabrina Geyer

Sabrina, in deiner Forschung beschäftigst du dich mit Sprachförderung für mehrsprachige Kinder. Was bedeutet sprachliche Vielfalt im Kontext von Mehrsprachigkeit?

Kinder verfügen abhängig von ihrer Spracherwerbsbiografie über ein ganz unterschiedliches sprachliches Wissen. In der Spracherwerbsforschung werden verschiedene Arten des Spracherwerbs unterschieden, mit denen ieweils unterschiedliche Besonderheiten einhergehen. Ein Kind erwirbt von Geburt an eine oder mehrere Sprachen als Muttersprache. Hinzukommen können Zweitsprachen und auch Fremdsprachen. Unabhängig davon verfügen wir alle auch innerhalb einer Sprache über verschiedene Varietäten, also Ausprägungen dieser Sprache, zwischen denen wir hin und her wechseln können. Das sind zum Beispiel Dialekte, Soziolekte, wie die Jugendsprache, oder auch Fachsprachen. Wir alle bringen somit ein sehr individuelles Sprachwissen und vielfältige sprachliche Ressourcen mit - und sind so betrachtet letztlich alle mehrsprachig.

Was ist besonders an der Situation neu zugewanderter Kinder, die Deutsch als Zweitsprache (DaZ) erwerben?

Von einem Erwerb des Deutschen als Zweitsprache spricht man dann, wenn ein Kind mit dem Deutscherwerb ab dem dritten Lebensjahr oder später, also zeitversetzt zum Erwerb einer oder mehrerer Muttersprachen beginnt. Entscheidend ist dabei nicht, ob ein Kind selbst zugewandert ist. Auch in Deutschland geborene Kinder können

Deutsch als Zweitsprache erwerben, zum Beispiel weil sie vor Eintritt in eine Kita in ihrer Familie keinen systematischen Kontakt zum Deutschen hatten. Alle Kinder mit Deutsch als Zweitsprache haben gemeinsam, dass sie aufgrund des späteren Erwerbsbeginns mit der deutschen Sprache weniger Kontaktzeit zum Deutschen hatten als einsprachige Kinder im gleichen Alter. Daher verfügen sie in den ersten Jahren naturgemäß über geringere sprachliche Fähigkeiten im Deutschen als ihre einsprachigen Altersgenossinnen und -genossen und können durch Sprachförderung unterstützt werden. Insgesamt handelt es sich bei Kindern mit DaZ um eine sehr heterogene Gruppe, deren sprachliche Fähigkeiten von verschiedenen Faktoren mitbestimmt werden. Daher ist es bei diesen Kindern generell schwieriger als bei einsprachigen Kindern, Aussagen zum Stand ihres Spracherwerbs zu treffen.

Was müssen pädagogische Fachkräfte bei der Beurteilung der sprachlichen Fähigkeiten beachten? Welche Faktoren sind relevant?

Um herauszufinden, ob ein Kind mit Deutsch als Zweitsprache den Erwerb des Deutschen auf typische Weise meistert, muss die Vielfalt der Erwerbsbedingungen berücksichtigt werden. Das chronologische Alter der Kinder ist hier wenig aussagekräftig. Vielmehr ist es wichtig, wie alt ein Kind war, als es mit dem Erwerb des Deutschen begonnen hat. Beginnt der Deutscherwerb mit zwei bis vier Jahren, zum Beispiel mit Eintritt in eine Kita, verläuft er in vielen Bereichen qualitativ ähnlich wie



Dr. Sabrina Geyer ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Deutsch als Zweitsprache von Prof. Dr. Petra Schulz an der Goethe-Universität Frankfurt und in der Arbeitseinheit von Prof. Dr. Marcus Hasselhorn am DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation. In ihrer Arbeit beschäftigt sie sich mit dem kindlichen Spracherwerb sowie der Sprachdiagnostik und Sprachförderung insbesondere von mehrsprachigen Kindern in Kitas und Grundschulen.

bei Kindern mit Deutsch als Muttersprache. Setzt der Erwerb jedoch später ein, zum Beispiel erst im Schulalter, verläuft er qualitativ anders, und es sind andere Erwerbsfortschritte erwartbar als bei jüngeren Kindern. Darüber hinaus sind die sprachlichen Fähigkeiten von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache immer davon abhängig, wie lange sie zu einem bestimmten Zeitpunkt bereits Kontakt zum Deutschen hatten. So können sich zwei Kinder mit Deutsch als Zweitsprache hinsichtlich ihrer Kontaktzeit zum Deutschen natürlich unterscheiden, auch wenn sie exakt gleich alt sind. Und das beeinflusst natürlich auch ihre Sprachfähigkeiten im Deutschen. Insofern hilft eine Berücksichtigung der Kontaktzeit pädagogischen Fachkräften dabei, angemessene Erwartungen an die sprachlichen Fähigkeiten eines Kindes zu entwickeln.

#### Kannst du das genauer ausführen?

Wenn ein Kind, das seit zwei Jahren Kontakt zum Deutschen hat, beispielsweise den Dativ noch nicht zielsprachlich verwendet, also zum Beispiel "Er hilft den Hund" statt "Er hilft dem Hund" sagt, fällt das schnell als Fehler auf. Aus der Spracherwerbsforschung wissen wir jedoch, dass der Erwerb des Dativs erst viel später abgeschlossen und nach zwei Jahren Deutscherwerb noch gar nicht 'dran' ist. Selbst Kinder mit Deutsch als Muttersprache arbeiten häufig noch bis ins Grundschulalter am Erwerb dieser Struktur. Generell gelingt der Erwerb komplexer sprachlicher Phänomene - auch trotz intensiver Förderung – nicht über Nacht. Fehler gehören zum Spracherwerbsprozess dazu, und Kinder brauchen Zeit, um sich die Feinheiten des Deutschen anzueignen. Diese Erkenntnis kann bei Fachkräften wesentlich zur Gelassenheit beitragen. Umgekehrt ist es natürlich auch gut zu wissen, wann man sich Sorgen machen sollte, falls sich Erwerbsfortschritte nicht einstellen. Auch hierfür ist eine Berücksichtigung der Erwerbsbiografie eines Kindes wesentlich.

## Wie sieht eine optimale Sprachförderung für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache aus?

Das hängt immer davon ab, über welche sprachlichen Fähigkeiten ein Kind bereits verfügt. Eine optimale Sprachförderung sollte immer entwicklungsorientiert erfolgen und möglichst individuell auf den Sprachstand des Kindes abgestimmt sein. Dabei hilft zum einen eine differenzierte Betrachtung der sprachlichen Ebenen, auf denen ein Förderbedarf vorliegen kann. Für die Planung von Sprachförderung ist es beispielsweise relevant, ob ein Kind im Bereich Wortschatz Förderbedarf hat oder ob seine Äußerungen vom grammatischen Regelsystem abweichen, weil beispielsweise das Verb noch nicht an der richtigen Stelle im Satz steht. Zum anderen hilft es. bei der Förderung Erkenntnisse zum natürlichen Verlauf des Spracherwerbs zu berücksichtigen. Aus der Spracherwerbsforschung wissen wir, dass der Erwerb in vielen grammatischen Bereichen klaren Erwerbsschritten folgt. Der Weg, den die Kinder beim Erwerb gehen, ist in diesen Bereichen also gut vorhersagbar. Wenn pädagogische Fachkräfte diesen Weg kennen und wissen, welche Herausforderungen an welcher Stelle des Weges auf ein Kind zukommen, können sie ihm diesen Weg ein Stück weit ebnen. So kommt es schneller voran, als es das ohne unsere Unterstützung tun würde. Etwas über typische Spracherwerbsverläufe zu wissen, ist für Fachkräfte daher enorm hilfreich. Sie können Wissen über den Spracherwerb als Kompass für die Sprachförderung nutzen: Es hilft ihnen dabei zu entscheiden, was als Nächstes gefördert werden sollte, damit das Kind optimale Unterstützung erhält - und die sieht zu jedem Zeitpunkt seiner Erwerbsbiografie ein bisschen anders aus.

# Welche Methoden eignen sich zur Förderung?

Wichtig ist zunächst, dass Sprachförderung in Gesprächssituationen eingebettet wird, die für das Kind interessant und inhaltlich bedeutsam sind. Unnatürliche oder stark inszenierte Fördermethoden wie das .Pauken' von Satzmustern oder das Nachsprechen von Sätzen sind hier nicht hilfreich. Vielmehr können pädagogische Fachkräfte bewusst - aber für das Kind unbemerkt - ein ausgewähltes sprachliches Phänomen in ihrer Sprache häufig verwenden, zum Beispiel beim Vorlesen einer Geschichte. Auch Sprachfördermethoden wie Erweiterungen oder das korrektive Feedback können eine Hilfe sein. Die eigene Sprache sollte insgesamt gezielt verwendet werden und auch die sprachlichen Strukturen enthalten, die ein Kind als Nächstes erwerben soll. Nur so erhält das Kind den Input, den es in der aktuellen Phase seines Spracherwerbs zur Weiterentwicklung benötigt. Das ist eine anspruchsvolle Aufgabe, die eine hohe Kompetenz seitens der Fachkraft und auch viel Übung erfordert.

## Stichwort Professionalisierung: Welche Kompetenzen benötigen Fachkräfte, um die Sprachförderung auf diese Weise umzusetzen?

In unseren Fortbildungen vermitteln wir pädagogischen Fachkräften aus Kitas und Grundschulen unter dem Titel Sprachförderprofis<sup>1</sup> Grundlagenwissen über die Sprache und den Spracherwerb und erproben mit ihnen Methoden, mit denen sie den Sprachstand eines Kindes erfassen und - darauf aufbauend - gezielt fördern können. Unser Ziel ist es, Erkenntnisse aus der Spracherwerbsforschung für pädagogische Fachkräfte praxisnah aufzubereiten und nutzbar zu machen. Das hilft ihnen dabei, einen noch differenzierteren Blick auf den Spracherwerb und auf Sprache insgesamt zu entwickeln - auch auf ihre eigene Sprache. Als Muttersprachlerinnen und -sprachler des Deutschen sind wir zwar

alle Sprachprofis. Um das Deutsche in der Sprachförderung effektiv vermitteln zu können, braucht es aber Personen mit einem fundierten Wissen über Sprache, den Spracherwerb, Sprachstandserfassung und Sprachförderung – Sprachförderung ben.

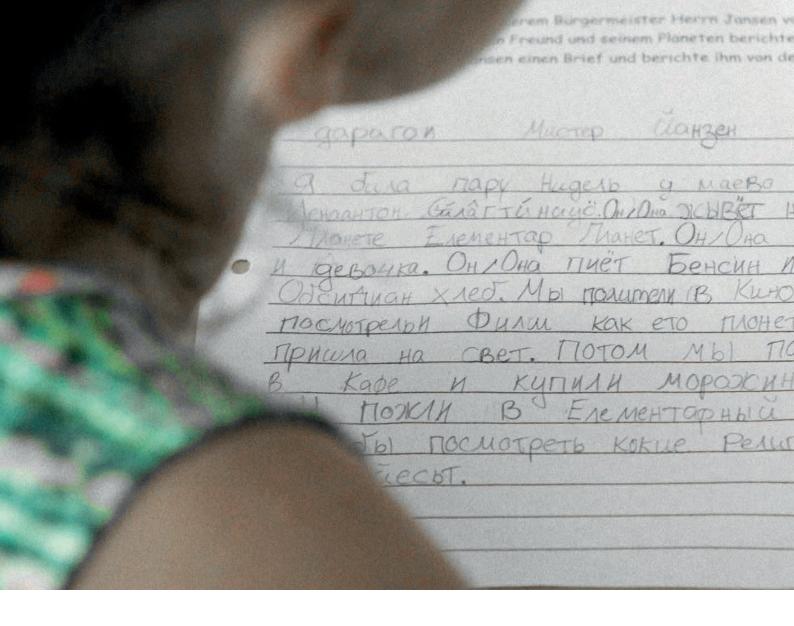
# Das klingt sehr anspruchsvoll. Was sagen die pädagogischen Fachkräfte dazu?

Wir machen in unseren Fortbildungen zu diesem linguistisch fundierten Ansatz der Sprachförderung die Erfahrung, dass pädagogische Fachkräfte sehr motiviert sind und dieses Wissen gern annehmen. Es unterstützt sie nicht nur dabei, angemessene Erwartungen an ein Kind zu entwickeln und zu entscheiden, welche sprachlichen Fähigkeiten zu welchem Zeitpunkt gefördert werden sollten. Es hilft auch dabei, Mehrsprachigkeit noch stärker als Ressource wahrzunehmen und die großartige Leistung zu sehen, die Kinder beim Spracherwerb in kürzester Zeit vollbringen. Es geht dann weniger darum, welche Fähigkeiten einem Kind noch fehlen, sondern darum, welche Fähigkeiten es schon mitbringt, auf die in der Sprachförderung aufgebaut werden kann. Und unsere aktuellen Forschungsergebnisse dazu sind sehr ermutigend: Im BiSS-Entwicklungsprojekt TRIO konnten wir nämlich zeigen, dass unsere Fortbildungen wirksam sind und bei den Kindern ankommen<sup>2</sup>: Die grammatischen Fähigkeiten von mehrsprachigen Kindern, deren pädagogische Fachkräfte an einer Fortbildung zu unserem Konzept der linguistisch fundierten Sprachförderung teilnahmen, verbesserten sich stärker als die Fähigkeiten von Kindern, deren Fachkräfte nicht an der Fortbildung teilnahmen. Das ist natürlich eine sehr schöne Bestätigung für unsere Arbeit und bestätigt auch den großartigen Einsatz der Fachkräfte in der Sprachförderung.

#### Vielen Dank für das Interview!

CC BY-ND 4.0 DE Sabrina Geyer

- Weitere Informationen zum Projekt Sprachförderprofis finden sich unter www.sprachfoerderprofis.de.
- 2 Die Studie wurde im Rahmen des BiSS-Entwicklungsprojekts TRIO durchgeführt. Die im Interview genannten Ergebnisse sind in folgender Publikation nachzulesen: Lemmer, R.; Huschka, S.; Geyer, S., Brandenburg, J.; Ehm, J.-H.; Lausecker, A.; Schulz, P. & Hasselhorn, M. (2019). Sind Fortbildungsmaßnahmen zu linguistisch fundierter Sprachförderung wirksam? Analysen zu den Kompetenzen von Fachkräften und mehrsprachigen Kindern. Frühe Bildung, S. 181-186.







Dr. Ina-Maria Maahs ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Mercator-Institut und an der wissenschaftlichen Begleitung des BiSS-Verbundes "Koordinierte Entwicklung von Leseund Schreibfähigkeiten in Deutsch und in der Herkunftssprache während der Primarstufe" beteiligt.

María José Sánchez Oroquieta ist Fachberaterin in der Arbeitsstelle Migration der Bezirksregierung Köln und Koordinatorin des BiSS-Verbundes "Koordinierte Entwicklung von Leseund Schreibfähigkeiten in Deutsch und in der Herkunftssprache während der Primarstufe".

Konzepte aus der Praxis Schule

# Leseförderung translingual -Mehrsprachige Potenziale fördern durch reziprokes Lesen in der Primarstufe

### Von Ina-Maria Maahs und María José Sánchez Oroquieta

Es ist Sommer, und wir befinden uns in einem Klassenzimmer in Hückelhoven, voll mit Schülerinnen und Schülern, die eifrig über möglicherweise existente Planeten diskutieren. Ihr Arbeitsauftrag lautet, einer Person über ihren neuen außerirdischen Freund sowie die gemeinsamen Erlebnisse auf seinem Planeten in einem Brief zu berichten. Die Sprache, die sie dafür nutzen, dürfen sie selbst wählen. An einem Gruppentisch sitzen fünf Kinder zusammen, die einzeln schreiben, sich parallel dazu aber über das Geschriebene unterhalten. Klarissa<sup>1</sup> schreibt einen Brief an den Bürgermeister Jansen auf Russisch "Дорогой Мистер Янсен, я была на Элементар планете ... " und unterhält sich zugleich mit ihren Mitschülerinnen und Mitschülern über den Inhalt ihres Briefes. Klarissa: "Er lebt auf dem Elementarplaneten ...". Samira liest ihren Text auf Türkisch vor: "Sevgili arkadaşlar, bir hafta boyunca yabancı

arkadaşımla geçirdim. Bana kendi okulunu gösterdi" und erläutert auf Deutsch: "Liebe Freundinnen und Freunde, ich habe eine Woche mit meinem ausländischen Freund verbracht. Er hat mir seine Schule gezeigt." Klarissa fügt hinzu: "Ja, das habe ich auch. [kleine Pause] Dann schreiben wir, dass wir mit dem Radiergummiraumschiff zurückgeflogen sind." Pascal ergänzt: "Am besten einen Tag später."

Die Schülerinnen und Schüler nutzen ihre eigenen mehrsprachigen Kompetenzen selbstständig und situativ, greifen flexibel auf verschiedene Bereiche ihres gesamtsprachlichen Repertoires zu, um den Arbeitsauftrag adäquat umzusetzen. Sie leben völlig natürlich das, was in der Wissenschaft als Translanguaging bezeichnet wird. Keine der Lehrkräfte im Raum beherrscht das Russische, nur eine das Türkische, deren sprachliche Kompetenzen kommen hier jedoch gar nicht zum Tragen. Die Schülerinnen und Schüler agieren völlig selbstständig, und dennoch entsteht ein fantasievoller, gut strukturierter und auch noch humorvoller Text, der am Ende in mehreren Sprachen vorgetragen wird, so dass alle Schülerinnen und Schüler im Raum verstehen, was auf dem Elementarplaneten passiert ist.

An Lernsituationen und Lernerfolgen solcher Art arbeitet der Kölner BiSS-Verbund "Koordinierte Entwicklung von Lese- und Schreibfähigkeiten in Deutsch und in der Herkunftssprache während der Primarstufe" in enger Kooperation aus Bildungsadministration, Wissenschaft und Schulpraxis seit fünf Jahren. Zusammen wurde im Rahmen des KOALA-Programms das Konzept des mehrsprachigen reziproken Lesens durch eine fortlaufende wissenschaftliche Evaluation sowie gemeinsame Hospitations- und Reflexionssitzungen beständig weiterentwickelt. Ziel der Methode ist, dass die Schülerinnen und Schüler in Kleingruppen selbstständig komplexe Texte bearbeiten. Diese erschließen sie sich kooperativ und abschnittsweise anhand der Strategien (Vor)lesen, schwierige Wörter und Textstellen klären, Fragen an den Text stellen, Zusammenfassen und Vorhersagen. Zudem erhalten sie das Textangebot im Sinne des Translanguaging auf Deutsch und in ihrer Herkunftssprache sowie die Freiheit, die Sprache(n) für die Bewältigung der verschiedenen Aspekte der Gruppendiskussion immer wieder selbst zu wählen. Wurden die Inhalte der Lesetexte umfassend erarbeitet, sind verschiedene Anschlussaufgaben wie beispielsweise die eigene Textproduktion im Beispiel oben möglich.

Die praxisorientierte Arbeit im Verbund hat jedoch schnell gezeigt, dass die Implementation der Methode nicht voraussetzungsfrei ist. Gerade in der Grundschule bietet es sich an, sie schrittweise anhand von vier aufeinander aufbauenden Phasen zu implementieren. In Phase 1 wird mit den Lernenden das Translanguaging, also der flexible und situative Zugriff auf die verschiedenen mehrsprachigen Kompetenzen, sowie die kooperative Gruppenarbeit erst einmal angebahnt und trainiert. Erst in Phase 2 werden die Strategien eingeführt und zunächst im Plenum, dann an einfachen Texten in der Kleingruppe geübt. In Phase 3 funktioniert die Gruppenarbeit der Schülerinnen und Schüler weitgehend selbstständig und in Bezug auf immer komplexere Texte. Das Ziel der Phase 4 schließlich ist eine Automatisierung der verschiedenen Lesestrategien, die die Schülerinnen und Schüler selbstständig in unterschiedlichen Kontexten sowohl in Deutsch als auch in ihrer Herkunftssprache einsetzen können.

Um mit der in den meisten Schulklassen der Grundschule üblichen Heterogenität der Lernenden in Bezug auf kognitive wie sprachliche Fähigkeiten adäquat umgehen zu können, wurden zudem Scaffolds entwickelt, die den Schülerinnen und Schülern sprachliche Hilfen für die Umsetzung der einzelnen Strategien in der gemeinsamen Diskussion oder weiterführende Anschlussaufgaben in verschiedenen Sprachen anbieten. Dazu gehören z. B. eine Sammlung sprachlicher Mittel, mehrsprachige Fragenfächer, Vorlagen zu semantischen Netzen sowie zum Frayer-Modell, das als Grafik-Organizer das Lernen und Verinnerlichen von Fachbegriffen erleichtern soll.

Auch in diesem Kontext hat sich die enge Zusammenarbeit zwischen Regellehr-

Der Begriff Translanguaging wurde ursprünglich von dem walisischen Sprachwissenschaftler Cen Williams geprägt und ist heute vor allem durch die Erziehungswissenschaftlerin Ofelia García bekannt. Vertreterinnen und Vertreter des Translanguaging-Ansatzes sind der Auffassung, dass Sprachen als aufzählbare und eindeutig voneinander zu unterscheidende Einheiten nur als soziale Konstrukte bestehen, die so nicht auf mentaler Ebene von mehrsprachigen Personen existieren. Translinquales sprachliches Handeln mit Sprachmischungen und Sprachwechseln ist daher nicht nur eine völlig normale und sinnvolle Form der Kommunikation mehrsprachiger Sprecherinnen und Sprecher, sondern kann auch didaktisch genutzt werden. Mehrsprachige Lernende werden bei ihrem Zugang zur Welt nicht auf eine Sprache beschränkt, sondern können und dürfen dafür all ihre sprachlichen Kompetenzen nutzen

Eine BiSS-Broschüre, die die Methode und ihre Implementation ausführlich beschreibt. wird voraussichtlich im Winter 2019 erscheinen. Ein Register mit sprachlichen Mitteln zu allen Lesestrategien des mehrsprachigen reziproken Lesens auf Deutsch und Türkisch sowie ein in 15 verschiedenen Sprachkombinationen vorliegender Fragenfächer, der den Lernenden Fragewörter auf Deutsch und in ihrer Herkunftssprache anbietet, werden in Kürze in der BiSS-Tool-Datenbank zu finden sein.

#### Literatur

- » Bezirksregierung Köln (2014). Koordinierte Alphabetisierung im Anfangsunterricht. Das KOALA-Konzept an Kölner Schulen (vorläufiges Exemplar). Unveröffentlichtes Manuskript. Verfügbar unter: https://www.bezreg-koeln.nrw.de/brk\_internet/publikationen/abteilung04/pub\_abteilung\_04\_koala.pdf
  [29.07.2019].
- » Gantefort, C.; Sánchez Oroquieta, M. J. (2015): Translanguaging-Strategien im Sachunterricht der Primarstufe: Förderung des Leseverstehens auf Basis der Gesamtsprachigkeit. Transfer Forschung ← Schule, 1 (1), 24-37.
- » García, O.; Ibarra Johnson, S.; Seltzer, K. (2016). The Translanguaging classroom. Leveraging student bilingualism for learning. Philadelphia: Caslon.
- » Maahs, I.-M.; Sánchez Oroquieta, M. J. (2016): Zweisprachiges koordiniertes Lernen in Grundschulen des Regierungsbezirks Köln – Ein Bericht über die Erfahrungen mit zweisprachigem Lernen in der Grundschule. BiSS-Journal, 5, 27–29.

kräften und Lehrkräften des Herkunftssprachlichen Unterrichts (HSU) im Verbund als äußerst produktiv erwiesen. Die Stärke dieser Kooperation ist jedoch sehr viel weitgreifender zu verstehen als nur in der Erstellung mehrsprachiger Unterrichtsmaterialien. Gülten Corlu, eine im Verbund tätige HSU-Lehrerin, fasst das wie folgt zusammen:

"Es gibt keine Berührungsängste mehr zwischen den Lehrkräften des Regelunterrichts und der Herkunftssprache, weil sie bei KOALA eng zusammenarbeiten. Die HSU-Lehrer arbeiten im Regelunterricht auf gleicher Augenhöhe als gleichberechtigte Teamkollegen mit. Die im Klassenverband vorgelebten positiven Lehrerbeispiele wirken sich auf die Lernatmosphäre, auf die Toleranz und Akzeptanz unter den Schülern aus. Mit der sprachlichen Förderung wird auch die kulturelle Identität gefördert."

#### KOALA

KOALA steht für das Programm "Koordinierte Alphabetisierung im Anfangsunterricht", das mehrsprachigen Kindern eine parallele Alphabetisierung im Deutschen und ihrer Herkunftssprache ermöglicht. Basis des KOALA-Unterrichts ist die systematische Verknüpfung zwischen Herkunftssprachlichem Unterricht (HSU) und Regelunterricht, was eine enge Zusammenarbeit zwischen der HSU-Lehrkraft und der jeweiligen Klassenlehrkraft erfordert. Unterrichtsthemen werden im Team-Teaching mehrsprachig und sprachvergleichend vermittelt, wodurch die Schülerinnen und Schüler ihr gesamtes sprachliches Repertoire nutzen können, um sich fachliche wie sprachliche Inhalte anzueignen.

CC BY-ND 4.0 DE Ina-Maria Maahs | María José Sánchez Oroquieta



Konzepte aus der Praxis Kita

# Inklusive Grammatikförderung mit Bilderbüchern

#### Von Claudia Müller-Brauers und Ines Potthast

Bilderbücher sind für die kindliche Entwicklung aus vielen Gründen bedeutsam. Für die Arbeit mit heterogenen Lerngruppen wird in Bilderbüchern ein pädagogisch-didaktisches Potenzial gesehen, da Bilderbücher verschiedene Handlungsformen - z. B. das szenische Spiel, Malen oder die musikalische Umsetzung zulassen. Unter Berücksichtigung eines inklusiven Konzepts von Vielfalt und Gemeinsamkeit können Bilderbücher deshalb allen Kindern Freude an Sprache und Literatur vermitteln und eignen sich als Ausgangspunkt von Sprachförderkonzepten und inklusiven Lernsettings.

## Sprachfördernde Bilderbücher

Sprachförderung ist ein zentraler Bestandteil frühkindlicher Bildungsarbeit. Bilderbücher können zeitlich variabel und thematisch kombinierbar in die alltäglichen Routinen des Kita-Alltags eingebettet werden und eignen sich deshalb in besonderer Weise für die alltagsintegrierte Sprachförderung. Zugleich laden Bilderbücher Kinder mit und ohne Förderbedarf ein, in einen Austausch über literarische, moralische und sachliche Themen zu treten und sich beim Verstehen von Bild und Text

- Die Litkey-Bilderbücher wurden an der Ruhr-Universität Bochum in dem von der VolkswagenStiftung geförderten Forschungsprojekt "Litkey-Literacy as the key to social participation" entwickelt.
- 2 Es wird angenommen, dass das häufige Hören einer spezifischen syntaktischen Struktur Kinder im Spracherwerb darin unterstützt, implizit mentale Schemata für diese anzulegen und auf dieser Basis gleichartige Strukturen mit neuen Wörtern produzieren zu können.

  Zusätzlich werden eine verdichtete Darreichung grammatischer Information sowie eine Kontrastierung sprachlicher Strukturen (Maskulinum vs. Femininum vs. Neutrum) vorgenommen. Dies wird ebenso als unterstützend für die Identifikation sprachlicher Strukturen im Vorlese-Input desehen.





Prof. Dr. Claudia Müller-Brauers ist seit 2018 am Institut für Sonderpädagogik der Leibniz-Universität Hannover tätig und leitet dort die Abteilung "Didaktik der Symbolsysteme – Deutsch". Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen im Bereich des (frühen) Schriftspracherwerbs, der Bilderbuchforschung sowie der Entwicklung und Evaluation von Sprachfördermaterialien.

Ines Potthast studierte Sonderpädagogik und Rehabilitationswissenschaften mit dem Studienschwerpunkt Sprach- und Kommunikationstherapie an der Leibniz-Universität Hannover. Seit 2018 ist sie wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Sonderpädagogik der Leibniz-Universität Hannover in der Abteilung "Didaktik der Symbolsysteme - Deutsch". Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich Interaktionen bei Hörbehinderung, Spracherwerb und Mehrsprachigkeit.

gegenseitig zu unterstützen. Mit Blick auf Fragen des nicht beeinträchtigten und beeinträchtigten Spracherwerbs, z. B. in Zusammenhang mit Hörstörungen, kommt vor diesem Hintergrund zunehmend das Potenzial von Bilderbüchern für die Förderung des Grammatikerwerbs in den Blick. Denn Bilderbücher beruhen nicht nur auf verschiedenen Genres und Gattungen oder medialen Gestaltungsformen (analog [Buch] vs. digital [z. B. Bilderbuch-App]), sondern divergieren auch sprachlich. Für den Spracherwerb des Kindes stellt die Beschaffenheit des vom Buch ausgehenden Inputs eine wichtige Ressource dar, da Kinder sprachliche Strukturen aus dem Vorlese-Input identifizieren, in die eigene Sprachproduktion übernehmen und diese kommunikativ-funktional nutzen können, um z. B. eine gehörte Geschichte nachzuerzählen. Betrachtet man Bilderbücher nach grammatischen Kriterien, so fällt auf, dass ihre Texte verschiedene Gelegenheiten für das grammatische Lernen bereitstellen können. Bereits Bilderbücher für Kleinkinder bieten z. B. die Möglichkeit, über ein festes, sich wiederholendes syntaktisches Schema mit Präpositionalphrasen vertraut zu werden, wie in dem Bilderbuch Wo wohnst du, kleines Küken?

"Wo wohnst du, kleines Pony? – Ich wohne bei meiner Mama im Stall. Wo wohnst du, kleiner Vogel? – Ich wohne bei meiner Mama im Nest."

Bilderbücher wie die Litkey-Bilderbücher¹ wiederum sind spezifisch zur Grammatikförderung entwickelt worden. Sie setzen systematisch bei grammatischen Themen an, die sich in der grammatischen Entwicklung von Kindern als herausfordernd erweisen (z. B. der Erwerb des Dativs) und bei Spracherwerbsstörungen typische Schwierigkeitsbereiche bilden. Durch eine optimierte Sprachdarbietung sollen diese Bücher die Identifikation der zu erwerbenden Sprachstruktur im Vorlese-Input erleichtern. Was konkret darunter zu verstehen ist, zeigt folgender Auszug aus dem Litkey-Bilderbuch *Unruhe im Zoo*. In diesem Buch geht es um eine diebische Beutelratte, die in einem Zoo für Unruhe sorgt, indem sie nachts anderen Tieren Gegenstände entwendet. Die Tiere vermissen ihre Sachen und kommen der Beutelratte langsam auf die Spur. Grammatisch fokussiert das Buch die Possessivartikel in den drei unterschiedlichen Genera Maskulinum, Femininum und Neutrum. Eine wichtige Rolle spielt dabei u. a. die Wiederholung und Gegenüberstellung der sprachlichen Strukturen²:

"Was sagt der Elefant? <u>Sein</u> Fahrrad ist verschwunden?", fragte die Robbe. "Meinen Schneebesen kann ich auch nicht finden".

"Was sagt die Robbe? <u>Ihr</u> Schneebesen ist weg?", fragte das Nashorn. "Ich suche schon seit Tagen nach meinem roten Kamm."

"Was sagt das Nashorn? <u>Sein</u> Kamm ist verschwunden?", brummte der kleine Eisbär. "Meine Mütze ist auch nicht mehr da."

## Bilderbücher sprachfördernd und inklusiv

Verdichtete Darreichungen von (grammatischen) Informationen und Wiederholungen sind ebenso in der Sprachförderung hörbehinderter Kinder grundlegend. Aufgrund sehr unterschiedlicher, oftmals stagnierender Sprachentwicklungsverläufe sollte sich Sprachförderung auf den Erwerb der Laut- und Gebärdensprache gleichermaßen konzentrieren. Der Verwendung von spracherwerbsförderlichen Sprachlehrstrategien kommt dabei eine zentrale Funktion zu. Dazu zählen z. B. einfache oder bestätigende Wiederholungen vorangegangener Aussagen mit einer anschließenden Korrektur und Erweiterung der Äußerungen. Entsprechend bieten Bilderbücher, in deren Texten eine häufige Wiederholung syntaktischer Strukturen auftritt, unmittelbar Anknüpfungspunkte zur Förderung hörbehinderter Kinder. Pädagogische Fachkräfte können z. B. im gemeinsamen Gespräch über das Buch die relevanten

Sprachstrukturen aufgreifen, hörbehinderte Kinder mit weiterführenden sprachlichen Wiederholungen versorgen und zugleich Impulse zur Sprachproduktion setzen. In dem Buch *Unruhe im Zoo* bieten sich hierfür Seiten an, die gezielt für Sprechanlässe und zur Produktion der sprachlichen Strukturen konzipiert wurden: "An was dachte der Panther?" ("Der Panther dachte an seine Zahnbürste") "Woran dachte der Pinguin?" ("Der Pinguin dachte an seinen Golfschläger"), "Woran dachte die Robbe?" ("Die Robbe dachte an ihren Schneebesen"), "Woran dachte das Nashorn?" ("Das Nashorn dachte an seinen Kamm").



Pädagogische Fachkräfte können zudem ein vielschichtiges, sensibel eingesetztes sprachliches Angebot in der Vorlesesituation schaffen, indem sie das Medium des Bilderbuchs und das Medium der mündlich gesprochenen Sprache um gebärdenbasierte Sprachangebote erweitern. Wiederholungen können dabei in beiden Sprachmodalitäten parallel realisiert werden, sodass es zu einer besonders sprachförderlichen Interaktion kommt.

## Zusammenfassung und Ausblick

Bilderbücher tragen das Potenzial in sich, in inklusiven, heterogenen Gruppen mit hörenden und hörbehinderten Kindern die Nutzbarkeit von verschiedenen Handlungsformen auszuschöpfen und Impulse für die Lernentwicklung sowohl auf Seiten der hörenden als auch auf Seiten der nicht hörenden Kinder zu geben. Bilderbuchtexte mit vielen Wiederholungen erscheinen als gemeinsamer Lerngegenstand besonders passend, da Wiederholungen das implizite Lernen von Sprachstrukturen fördern können. Beim Betrachten von Bildern sowie im Verhältnis von Bild und Text wird zudem der visuelle Wahrnehmungskanal angesprochen. Dieser Kanal ist für hörbehinderte Kinder im Erwerb der Gebärdensprache oder unterstützender gebärdenbasierter Sprachen essenziell. Er dient als Ressource und kann durch Gespräche über das Bild weiter gestärkt werden. Eine Hilfestellung in der Arbeit mit hörenden und hörbehinderten Kindern können außerdem digitale Bilderbuchformate sein, in denen Gebärden parallel zu Text und Bild integriert und inhaltliche Bearbeitungsmöglichkeiten genutzt werden können. Welche sprachlichen Lernzuwächse sich dabei für hörende und hörbehinderte Kinder im Bereich der Grammatik ergeben und welche Rolle dabei der vom Buch ausgehende Sprachinput sowie das Medium spielten (analog vs. digital), ist forschungsbezogen noch unklar. Für pädagogische Fachkräfte können daher nach sprachlichen Lernbereichen und Sprachförderschwerpunkten vorgenommene Systematisierungen von Bilderbüchern eine erste Orientierung bieten, um Bilderbücher dem Sprachentwicklungsstand eines Kindes oder einer Kindergruppe angepasst anbieten zu können.

#### Literatur

- » Müller-Brauers, C.; Stark, L. & von Lehmden, F. (2017). Einpassung literater Strukturen. Wie Kinder den Input aus Vorlesesituationen produktiv nutzen. Frühe Bildung, 6 (4), 199–206.
- » Trussel, J. W.; Dunagan, J.; Kane, J. & Cascioi, T. (2017). The Effects of Interactive Storybook Reading with Preschoolers Who Are Deaf and Hard-of-Hearing. Topics in Early Childhood Special Education, 37 (3), 147-163.
- » Vogel, H. (2016). Wo wohnst du, kleines Küken? München: Ars Edition.
- » Von Lehmden, F.; Bebout, J. & Belke, E. (2015). Effizienter Einsatz von Inputoptimierung beim Vorlesen in der Sprachförderung. In E. Gressnich, C. Müller & L. Stark (Hrsg.), Lernen durch Vorlesen. Sprach- und Literaturerwerb in Familie, Kindergarten und Schule (S. 42–56).
  Tübingen: Narr Francke Attempto.
- » Von Lehmden, F.; Müller-Brauers, C.; Belke, E. & Belke, G. (2017). Litkey-Bilderbücher: Unruhe im Zoo. Immer anders. Prinz Bärtram brummt wieder. Bilderbuch zum impliziten Grammatiklernen + Begleitheft. Baltmannsweiler: Schneider.



Konzepte aus der Praxis Schule

# Sprachförderung im Mathematikunterricht unter Berücksichtigung sprachlicher Vielfalt

#### Von Lena Wessel

Sprache ist im Mathematikunterricht ein wichtiges Lernmedium. Schülerinnen und Schüler bringen jedoch ganz unterschiedliche sprachliche Lernvoraussetzungen mit, die vor allem durch ihr soziales Umfeld und durch vorangegangene Lerngelegenheiten in ihrer Schule geprägt sind. Im Unterricht lässt sich dann beobachten, dass Lernende aufgrund begrenzter sprachlicher Möglichkeiten nicht gut teilhaben können. Dies kann sich z. B. darin äußern, dass eine Schülerin oder ein Schüler die für das Mathematiklernen wichtigen Sprachhandlungen (wie das Erklären von Bedeutungen, das Erläutern von Rechenwegen oder das Beschreiben allgemeiner Zusammenhänge) nicht nachvollziehen kann.

Als Reaktion darauf sollte im Sinne ganzheitlicher Sprachförderung initiiert werden, dass Lernende im Mathematikunterricht immer wieder zu mündlicher und schriftlicher Sprachproduktion angeregt werden. Diese sollte in sprachlich reichhaltigen Lehr-Lern-Umgebungen durch Erklär-, Begründungs- und Argumentationsaufträge eingefordert werden.

Auch wenn alle Lernenden von diesen Formen ganzheitlicher Sprachanregung profitieren, kann es für einige notwendig sein, zusätzliche Sprachunterstützung auf Wort- und Satzebene zu erhalten. Dazu eignen sich fokussierte Ansätze der Sprachförderung, mit denen am spezifisch notwendigen Sprachschatz gearbeitet wird (z. B. Satzbausteine oder grammatische Strukturen als Sprachmittelliste, individuelle und im Klassenraum aushängende Sprachspeicher, sprachlich reichhaltige Übungsaufgaben). Die folgende Abbildung zeigt den Unterschied beider Ansätze zur Sprachförderung: Während durch den Forscherauftrag auf der linken Seite die Jugendlichen lediglich aufgefordert sind, mathematische Beobachtungen zu beschreiben und zu begründen – also diskursiv reichhaltig tätig werden –, erhalten sie in der Variation auf der rechten Seite zusätzlich themen- und aufgabenspezifische Sprachmittel, die beim Beschreiben und Begründen und damit auch für die mathematische Konzeptentwicklung unterstützend wirken können.

Um allen Schülerinnen und Schülern Teilhabe an mathematischen Lerngelegenheiten zu ermöglichen, muss Sprache im Mathematikunterricht also ein wichtiger Lerngegenstand sein. Dies trifft auf Lernende mit Deutsch als Familiensprache genauso zu wie auf Lernende mit anderen Herkunftssprachen. Begrenzte Sprachkompetenzen im Deutschen gehen oft mit geringeren Mathematikleistungen einher – und zwar sowohl für mehrsprachige als auch für einsprachig deutsche Schülerinnen und Schüler.

Bezogen auf sprachbildenden Mathematikunterricht stellt sich die Frage, welche Art der Sprachförderung für welche Schülerinnen und Schüler geeignet ist. Benötigen einsprachige und mehrsprachige Lernende unterschiedliche Unterstützungsangebote? Inwiefern können auch sprachlich starke Lernende von der einen oder anderen Form sprachbildenden Unterrichts profitieren? Mit der Unterscheidung ganzheitliche Diskursanregung und ganzheitliche Diskursanregung mit fokussierter Sprachunterstützung als verschiedene Formen der Sprachförderung wurde diesen Fragen für den mathematischen Inhalt "Brüche verstehen und vergleichen" im DFG-Forschungsprojekt "Mesut" (Mathematisches Verständnis entwickeln mit und ohne Sprachunterstützung, Leitung von Prof. Dr. Susanne Prediger, TU Dortmund) nachgegangen. Sprachliche Vielfalt wurde hier als sprachliche Vielfalt der individuellen Sprachhintergründe – einsprachig, mehrsprachig, sprachlich stark, sprachlich schwach – berücksichtigt.

## Ergebnisse aus dem Projekt Mesut zur Wirkung von Sprachförderung bei sprachlicher Vielfalt

In dem Projekt wurde zunächst untersucht, wie sich vier Sprachgruppen (E+: einsprachig sprachlich stark, E-: einsprachig sprachlich schwach, M+: mehrsprachig sprachlich stark, M-: mehrsprachig sprachlich schwach) in Mathematikleistung, Sprachkompetenz und weitere Hintergrundfaktoren voneinander unterscheiden. Für die Daten von 1124 Siebtklässlerinnen und Siebtklässlern an Haupt-, Sekundarund Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen zeigte sich: zehn bis zwölf Prozent der Einsprachigen haben einen Migrationshintergrund und sieben bis zehn Prozent der Mehrsprachigen leben mindestens in der dritten Generation in Deutschland. Man sieht zudem, dass nicht alle sprachlich schwachen Lernenden einen niedrigen sozioökonomischen Hintergrund haben. Bezüglich der Mathematikleistung ist zu beobachten, dass sprachlich starke Einsprachige und Mehrsprachige vergleichbare



Jun.-Prof. Dr. Lena Wessel ist Juniorprofessorin am Institut für Mathematische Bildung an der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Nach dem Lehramtsstudium Mathematik an der TU Dortmund hat Lena Wessel in der Arbeitsgruppe von Prof. Dr. Susanne Prediger am Institut für Entwicklung und Erforschung des Mathematikunterrichts zum Thema "Fach- und sprachintegrierte Förderung durch Darstellungsvernetzung und Scaffolding" promoviert. Über den Schwerpunkt Sprache und Mathematiklernen forscht sie nach dem Referendariat in Dortmund und dem Abschluss des genannten DFG-Projekts seit 2017 auch am Standort Freiburg, u. a. für das Thema Proportionalität und bezogen auf berufliches Lernen am Berufskolleg.

## Ganzheitliche Diskursanregung

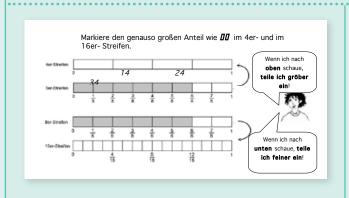
## Ganzheitliche Diskursanregung mit fokussierter Sprachunterstützung

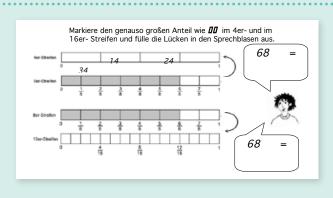
#### Schreibaufträge ohne und mit Sprachgerüst

	Untersucht die Tabelle noch einmal:
R.12	Was passiert mit dem Anteil, den Can von dem ganzen Duplo bekomm     Warum verändert sich Cans Anteil?
	Schreibt eure Entdeckungen hier gemeinsam auf:

<u>R</u> 2	Untersucht die Tabelle noch einmal:  Was passiert mit dem Anteil, den Can von dem ganzen Duplo bekommt Warum verändert sich Cans Anteil?				
Wört	erliste				
Wört	Was verändert sich? Wie verändert es sich?				
Wört	Was verändert sich? Wie verändert es sich?  Cans Anteil vom ganzen Duplo mehr bekomme				
Wört [	Was verändert sich? Wie verändert es sich?  Cans Anteil vom ganzen Duplo mehr bekomme weniger				
<b>Wört</b>	Was verändert sich? Wie verändert es sich?  Cans Anteil vom ganzen Duplo mehr bekomme				
<b>Wört</b>	Was verändert sich?  Cans Anteil vom ganzen Duplo  Mehr  Wei verändert es sich?  Mehr  Weniger  Gleich				
	Was verändert sich? Wie verändert es sich?  Cans Anteil vom ganzen				
	Was verändert sich?  Cans Anteil vom ganzen Duplo  mehr bekomme  der Zähler  der Nenner  die Anzahl der Jugendlichen  kleiner				

## Übungsaufgaben ohne und mit Angebot bedeutungsbezogener Sprachmittel





Mathematikleistungen erzielen; dies gilt ebenso für sprachlich schwache Einsprachige und Mehrsprachige, wobei sich erwartungsgemäß jeweils die sprachlich Starken und Schwachen in ihren Mathematikleistungen signifikant unterscheiden.

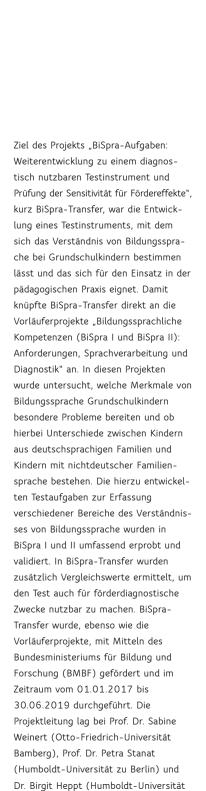
Zusätzlich war es das Ziel der Studie aufzuklären, von welcher Art der Sprachförderung (ganzheitliche Diskursanregung vs. ganzheitliche Diskursanregung mit fokussierter Sprachunterstützung) welche Gruppe von mathematisch schwachen Lernenden (E-, E+, M-, M+) bezüglich ihrer Mathematikleistung am meisten profitiert. Dazu wurden die Effekte zweier Mathematikförderungen für Lernende mit unterschiedlichen Sprachhintergründen verglichen. Zur allgemeinen Wirksamkeit beider Sprachfördervarianten zeigte sich: Lernende aller Sprachhintergründe erzielen in den beiden Varianten signifikant höhere Lernzuwächse in ihren Mathematikleistungen als die Kontrollgruppe ohne zusätzliche Förderung.

Bezogen auf die Variante ganzheitliche Diskursanregung mit fokussierter Sprachunterstützung wurde angenommen, dass sprachlich Schwache (unabhängig von ein- oder mehrsprachig) hiervon mehr profitieren als sprachlich Starke. Diese Hypothese wurde widerlegt: Ein- und mehrsprachig sprachlich Schwache haben mit dieser Variante sehr ähnliche Zuwächse wie die sprachlich Starken. Dieses Ergebnis ist insofern interessant, als es darauf hinweist, dass keine unterschiedlichen Förderformen für beide Gruppen "sprachlich stark" – "sprachlich schwach" notwendig sein könnten. Eine Ausnahme bilden nur die sprachlich starken Einsprachigen: Für diese Gruppe zeigt sich, dass sie wider Erwarten nicht von beiden Förderungen im gleichen Maße profitieren, sondern deutlich stärker von ganzheitlicher Diskursanregung mit fokussierter Sprachunterstützung. Letzteres ist auch insofern für die Unterrichtspraxis relevant, als dass sprachfördernde Maßnahmen im Mathematikunterricht zwar häufig für sprachlich schwache Lernende gedacht, letztlich aber insbesondere auch für sprachlich Starke mathematisch unterstützend wirken können!

CC BY-SA 4.0 DE Lena Wessel

#### Literatur

- » Prediger, S. & Wessel, L. (2018). Brauchen mehrsprachige Jugendliche eine andere fach- und sprachintegrierte Förderung als einsprachige? Differentielle Analysen zur Wirksamkeit zweier Interventionen in Mathematik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 21 (2), 361–382. doi:10.1007/s11618-017-0785-8
- » Wessel, L. & Prediger, S. (2017). Differentielle Förderbedarfe je nach Sprachhintergrund? Analysen zu Unterschieden und Gemeinsamkeiten zwischen sprachlich starken und schwachen, einsprachigen und mehrsprachigen Lernenden. In Leiss, D.; Neumann, A. & Schwippert, K. (Hrsg.), Mathematik und Sprache – Empirischer Forschungsstand und unterrichtliche Herausforderungen (S. 165–187). Münster: Waxmann.
- » Wessel, L.; Büchter, A. & Prediger, S. (2018). Weil Sprache zählt – Sprachsensibel Mathematikunterricht planen, durchführen und auswerten. Mathematik lehren, 206, 2-7.



Dr. Anna Volodina (Otto-Friedrich-Universität Bamberg) und Jenny Eglinsky (Humboldt-Universität zu Berlin).

zu Berlin). Wissenschaftliche Mitarbei-



Forschung und Entwicklung Schule

# Der Bildungssprachtest BiSpra 2-4: Erfassung bildungssprachlicher Kompetenzen bei Kindern im Grundschulalter

#### Von Birgit Heppt, Jenny Eglinsky und Anna Volodina

Mit den in BiSS durchgeführten und evaluierten Sprachbildungsmaßnahmen wird vor allem die Bildungssprache Deutsch gefördert. Heranwachsende sollen also beim Erwerb insbesondere derjenigen sprachlichen Kompetenzen unterstützt werden, die sie benötigen, um erfolgreich an Unterrichtsgesprächen teilzunehmen, anspruchsvolle Fachtexte zu erfassen sowie Aufgaben und Arbeitsaufträge zu verstehen und zu bearbeiten.

Damit Lehrkräfte geeignete Fördermaterialien entwickeln oder auswählen und gezielt in den Unterrichtsalltag integrieren können, müssen sie den Sprachstand ihrer Schülerinnen und Schüler möglichst genau bestimmen können. Dabei sollten sie idealerweise standardisierte Testverfahren verwenden, die sich als objektiv, reli-

abel und valide erwiesen haben und damit den Gütekriterien für diagnostische Verfahren genügen. Solche Testverfahren stehen bislang jedoch nicht zur Verfügung.

Das Projekt BiSpra-Transfer verfolgte daher das Ziel, ein standardisiertes und normiertes Testinstrument zu entwickeln, mit dem sich das bildungssprachliche Kompetenzniveau von Schülerinnen und Schülern der Klassenstufen zwei bis vier erfassen lässt. Dabei ist der Bildungssprachtest BiSpra 2-4 entstanden. Bei der Entwicklung von BiSpra 2-4 wurde besonders darauf geachtet, dass ...

- » ... das Testverfahren die Erfassung mehrerer Bereiche von Bildungssprache ermöglicht und sich die dazugehörigen Untertests unabhängig voneinander einsetzen lassen:
- » ... die heterogenen Lernbedingungen, unter denen Kinder mit unterschiedlichen Spracherwerbsbiografien die Bildungssprache im Deutschen erwerben, bei der Einschätzung des bildungssprachlichen Kompetenzniveaus angemessen berücksichtigt werden können;
- » ... sich das Testverfahren durch eine möglichst hohe Praxistauglichkeit und Anwendungsfreundlichkeit auszeichnet und sich somit für den Einsatz durch Lehrkräfte im Schulalltag eignet.

Die Güte eines Tests lässt sich anhand von Gütekriterien beurteilen. Zu den zentralen Gütekriterien zählen Objektivität, Reliabilität und Validität. Die Objektivität ist ein Maß dafür, inwieweit die Testergebnisse unabhängig von der durchführenden Person und der Testsituation sind. Die Reliabilität ist ein Maß für die Messgenauigkeit. Die Validität gibt an, ob ein Testverfahren auch wirklich das misst, was es messen soll. Ein weiteres wichtiges Gütekriterium ist die sogenannte Normierung bzw. Eichung. Damit ist gemeint, dass Vergleichswerte vorliegen, anhand derer Testergebnisse einzelner Testpersonen (z. B. einzelner Schülerinnen und Schüler) sinnvoll interpretiert werden

## Was erfasst BiSpra 2-4 und wie?

BiSpra 2-4 umfasst die drei Untertests BiSpra-Text, BiSpra-Satz und BiSpra-Wort (Abbildung 1). Bei der Aufgabenentwicklung wurden zentrale theoretische Annahmen zu den Merkmalen von Bildungssprache berücksichtigt und verschiedene mündliche (z. B. Aufzeichnungen von Unterrichtsgesprächen) und schriftliche (z. B. Arbeitsblätter, Testaufgaben) Daten authentischer schulbezogener Sprache einbezogen.

Alle Hörtexte und Testaufgaben werden den Kindern von CD vorgespielt. Dies ermöglicht eine standardisierte Testdurchführung durch die Lehrperson. Damit ist gemeint, dass die Aufgaben immer in derselben Reihenfolge, im selben Tempo und mit derselben Betonung vorgetragen werden, wodurch die Testbedingungen für alle

Abbildung 1: Übersicht über die drei Untertests von BiSpra 2-4

BiSpra-Text

- Erfassung des globalen Verständnisses bildungssprachlich anspruchsvoller Hörtexte
- · Acht kurze Phantasiegeschichten und dazugehörige Ja/Nein-Fragen

BiSpra-

- Erfassung des Verständnisses von Satzverbindungen mit Konnektoren (z. B. daher, obwohl, seit)
- 22 Aufgaben, bei denen die Lücke in einem Satz mit einem von vier vorgegebenen Konnektoren korrekt vervollständigt werden muss

BiSpra-Wort

- Erfassung des allgemeinen (fächerübergreifenden) bildungssprachlichen Wortschatzes (z. B. anlegen, aufweisen, Bestandteil)
- · 23 Aufgaben, bei denen die Lücke in einem Satz mit einem von drei vorgegebenen allgemeinen bildungssprachlichen Wörtern korrekt vervollständigt werden muss

#### Literatur

- » Heppt, B. (2016). Verständnis von Bildungssprache bei Kindern mit deutscher und nichtdeutscher Familiensprache. Dissertation, Humboldt-Universität zu Berlin. Verfügbar unter: http://edoc. hu-berlin.de/dissertationen/ heppt-birgit-2016-05-23/PDF/ heppt.pdf [08.07.2019].
- » Heppt, B.; Köhne-Fütterer, J.; Eglinsky, J.; Volodina, A.; Stanat, P. & Weinert, S. (2019). BiSpra 2-4. Test zur Erfassung bildungssprachlicher Kompetenzen bei Grundschulkindern der Jahrgangsstufen 2 bis 4. Manuskript eingereicht zur Veröffentlichung.
- » Köhne, J.; Kronenwerth, S.; Redder, A.; Schuth, E. & Weinert, S. (2015). Bildungssprachlicher Wortschatz – linguistische und psychologische Fundierung und Itementwicklung. In Redder, A.; Naumann, J. & Tracy, R. (Hrsg.), Forschungsinitiative Sprachdiagnostik und Sprachförderung (FiSS) – Ergebnisse (S. 67–92). Münster: Waxmann.
- Schuth, E.; Heppt, B.; Köhne, J.; Weinert, S. & Stanat, P. (2015). Die Erfassung schulisch relevanter Sprachkompetenzen bei Grundschulkindern. Entwicklung eines Testinstruments. In Redder, A.; Naumann, J. & Tracy, R. (Hrsg.), Forschungsinitiative Sprachdiagnostik und Sprachförderung (FiSS) – Ergebnisse (S. 93–112). Münster: Waxmann.

Kinder möglichst gleich sind. Durch das Vorspielen der Testaufgaben von CD wird zugleich sichergestellt, dass auch Kinder mit geringen Lesefähigkeiten an den Erhebungen teilnehmen können. *BiSpra 2–4* eignet sich sowohl für den Einsatz als Einzeltest als auch für die Testung im Klassenverband. Die Durchführungsdauer beträgt je Untertest zwischen dreißig und vierzig Minuten.

## Wie werden unterschiedliche Spracherwerbsbiografien bei der Einschätzung des bildungssprachlichen Kompetenzniveaus berücksichtigt?

Die Einschätzung der bildungssprachlichen Kompetenzen erfolgt mithilfe von Vergleichswerten, die anhand der Testergebnisse von 3625 Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufen zwei, drei und vier gewonnen wurden. Die Daten stammen aus einer Normierungserhebung, die im November und Dezember 2017 in sechs Bundesländern stattfand. Um die Heterogenität der Spracherwerbsbedingungen zu berücksichtigen und auch für mehrsprachige Schülerinnen und Schüler eine möglichst aussagekräftige Diagnostik zu ermöglichen, wurden Vergleichswerte für drei verschiedene Sprachgruppen ermittelt:

- » für monolingual deutschsprachige Kinder, die in den ersten drei Lebensjahren nur Deutsch gelernt haben;
- » für bilinguale Kinder, die in den ersten drei Lebensjahren Deutsch und gleichzeitig mindestens eine andere Sprache erworben haben und
- » für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ), die in den ersten drei Lebensjahren eine andere Sprache gelernt und mit dem Erwerb des Deutschen erst später begonnen haben.

Die Testergebnisse von bilingualen Kindern und DaZ-Kindern können somit nicht nur mit den Vergleichswerten von monolingual deutschsprachigen Kindern verglichen werden, sondern auch mit denjenigen von Kindern mit ähnlichem Sprachhintergrund.

# Wie wurde die Praxistauglichkeit von BiSpra 2-4 sichergestellt?

Um eine möglichst hohe Nutzerfreundlichkeit von *BiSpra 2–4* für Lehrkräfte sicherzustellen, wurde in unterschiedlichen Phasen des Entwicklungsprozesses die Expertise von (angehenden) Lehrkräften hinzugezogen und bei der Gestaltung und Optimierung des Testhandbuchs und der dazugehörigen Testmaterialien berücksichtigt.

Während der Konzeption des Testhandbuchs wurde eine Lehrkräftebefragung durchgeführt, die über die Erwartungen Aufschluss geben sollte, die Lehrpersonen an standardisierte Testverfahren zur Sprachstandsfeststellung haben, sowie über die Bedingungen, unter denen sprachdiagnostische Verfahren im Schulalltag eingesetzt werden. An der onlinebasierten Befragung nahmen 80 Lehrkräfte aus diversen BiSS-Verbünden teil.

Ausgehend von den Ergebnissen dieser Befragung wurde bei der Vorbereitung des Testhandbuchs und der Erstellung der dazugehörigen Testmaterialien auf die Formulierung von möglichst detaillierten und leicht verständlichen Instruktionen geachtet. Diese sollen eine einfache und objektive Testdurchführung, -auswertung und -interpretation gewährleisten. Zusätzlich zum Testhandbuch wurden handliche Begleithefte (sogenannte *Instruktionshefte*) entwickelt, in denen die wesentlichen Informationen zur Testdurchführung knapp zusammengefasst sind. Um die wissenschaftliche Qualität des Testverfahrens sicherzustellen, müssen die Grundlagen der Testentwicklung und wichtige psychometrische Kennwerte, wie etwa die Aufgabenschwierigkeiten oder die Angaben zur Messgenauigkeit (siehe hierzu auch

die Informationen zu den Gütekriterien auf S. 24), im Handbuch dargestellt werden. Um dennoch eine möglichst effiziente und zeitsparende Einarbeitung in das Testverfahren zu ermöglichen, werden die zentralen Abschnitte, die vor der Durchführung unbedingt gelesen werden müssen, im Handbuch deutlich gekennzeichnet (sogenannte Praxistipps). Relevante Fachbegriffe (z. B. Korrelation, Validität) werden in einem Glossar kurz und verständlich erklärt.

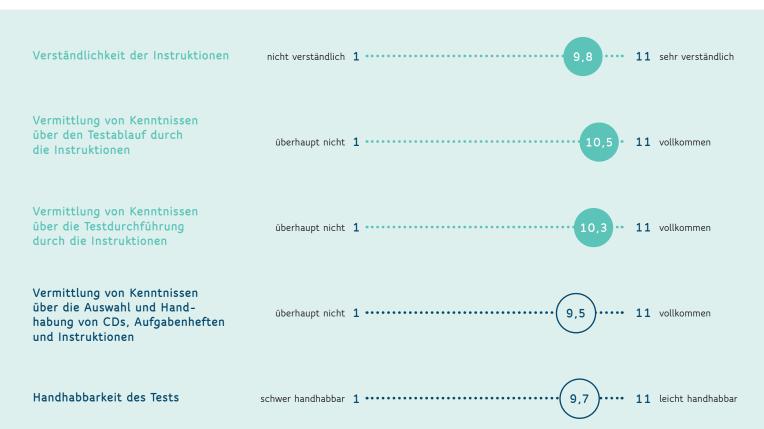
In einem nächsten Schritt erprobten 19 Lehramtsstudierende der Ludwig-Maximilians-Universität München, die im Rahmen des Projekts "Schule für alle" an studienbegleitenden Fortbildungen im Bereich Sprachförderung/Deutsch als Zweitsprache teilnahmen, die Testmaterialien in ihren Fördergruppen mit je drei bis sieben Schülerinnen und Schülern. Die Studierenden hatten zuvor eine neunzigminütige Seminarsitzung besucht, in der die theoretischen Grundlagen und Zielsetzungen von BiSpra 2-4 vorgestellt worden waren. Eine Einweisung in das Testhandbuch und die dazugehörigen Materialien erfolgte jedoch bewusst nicht. Um die Handhabbarkeit und Verständlichkeit der Testmaterialien möglichst realistisch einschätzen zu können, machten sich die Teilnehmenden erst im Anschluss an die Seminarsitzung und im Selbststudium mit den Testmaterialien vertraut und setzten anschließend je einen der drei Untertests in ihren Fördergruppen ein. Wie die Ergebnisse einer anonymen Online-Befragung zeigen, kamen die Studierenden mit BiSpra 2-4 sehr gut zurecht und bewerteten die Verständlichkeit der Instruktionen und die Handhabbarkeit der Testmaterialien insgesamt als äußerst positiv (Abbildung 2).

## Wie geht es nun weiter mit BiSpra 2-4?

BiSpra 2-4 wurde zur Veröffentlichung eingereicht und begutachtet und befindet sich aktuell in Überarbeitung. Perspektivisch kann der Test sowohl in der pädagogischen Praxis als auch in der pädagogisch-psychologischen Forschung eingesetzt werden, um bildungssprachliche Kompetenzen von Grundschulkindern mit unterschiedlicher Spracherwerbsbiographie zu bestimmen.

CC BY-ND 4.0 DE Birgit Heppt | Jenny Eglinsky | Anna Volodina

Abbildung 2: Einschätzung der Instruktionen und der Handhabbarkeit des Tests







Das Projekt "Lese- und Schreibflüssigkeit - Konzeption, Diagnostik und Förderung" ist ein BiSS-Forschungsund Entwicklungsprojekt, das vom 01.10.2015 bis zum 30.04.2019 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert wurde. Das Projekt wurde vom Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache der Universität zu Köln (Prof. Dr. Michael Becker-Mrotzek und Prof. Dr. Hans Joachim Roth) in Kooperation mit der Professur für Allgemeine Psychologie der Universität zu Köln (Prof.'in Dr. Hilde Haider) durchgeführt. Untersucht wurden Zusammenhänge zwischen der basalen Lese- und Schreibflüssigkeit und der komplexeren Lese- und Schreibkompetenz sowie die Frage, wie Lese- und Schreibflüssigkeit umfassend gefördert werden können

Forschung und Entwicklung Schule

# Das Projekt Lese- und Schreibflüssigkeit - Konzeption, Diagnostik, Förderung (FluLeS)

Von Sabine Stephany, Valerie Lemke, Evghenia Goltsev, Necle Bulut, Pia Claes, Marion Krause-Wolters, Markus Linnemann, Hilde Haider, Hans-Joachim Roth und Michael Becker-Mrotzek

Eine wesentliche Voraussetzung für eine entwickelte Lese- und Schreibfähigkeit ist das mühelose Beherrschen basaler Fertigkeiten. Hierzu gehören insbesondere die Lese- und Schreibflüssigkeit. Denn nur wer Texte flüssig lesen und schreiben kann, hat genügend kognitive Kapazitäten frei für andere, anspruchsvolle Teilaspekte der Textproduktion und -rezeption, wie das Planen des Textes oder das Schlussfolgern beim Lesen.

Texte zu verstehen bedeutet, das Geschriebene mit Hilfe des eigenen Wissens so zu verarbeiten, dass im Kopf ein kohärentes mentales Modell des Textes entsteht. Diese komplexen Prozesse des Textverstehens erfordern ausreichend kognitive Ressourcen. Ein langsames und mühsames Erlesen von Wörtern und hohe Fehleranfälligkeit führen zu einer Überlastung des Arbeitsgedächtnisses und erschweren damit alle weiteren Prozesse. Basale Prozesse wie das Erlesen von Wörtern oder das Herstellen von Zusammenhängen zwischen benachbarten Teilsätzen sollten daher weitgehend automatisiert ablaufen. Flüssiges Lesen zeichnet sich dadurch aus, dass diese basalen Prozesse mühelos erfolgen.

Während des Schreibprozesses müssen Schreibende ihre Ideen, also die Textinhalte, aus ihrem Gedächtnis abrufen und in Sprache umwandeln – sie also
formulieren und dann verschriften. Die Formulierungstätigkeit und das Aufschreiben der formulierten Wörter und Sätze können dabei zügig und mühelos oder aber
stockend erfolgen. Letzteres ist zum Beispiel der Fall, wenn der Schreiberin oder
dem Schreiber Formulierungen nicht schnell genug einfallen oder die Handschrift
bzw. die Rechtschreibung nicht automatisiert sind. Gerade bei Schreibanfängerinnen und Schreibanfängern kann man gut erkennen, wie das Nachdenken über die
richtige Schreibung oder das Suchen nach dem angemessenen Wort den Schreibfluss hemmt – oft so sehr, dass mitten im Satz vergessen wird, was eigentlich geschrieben werden wollte. Aber auch im weiteren Verlauf der Schulzeit kann eine
geringe Schreibflüssigkeit Ursache für Schwierigkeiten bei der Textproduktion und
damit für eine geringe Schreibkompetenz sein.

Ungeachtet der Bedeutung der Lese- und Schreibflüssigkeit für die Lese- und Schreibkompetenz sind die genauen Zusammenhänge ebenso wie Möglichkeiten ihrer Förderung nicht umfassend geklärt. Dies mag ein Grund dafür sein, warum insbesondere Übungen zur Schreibflüssigkeit in Lehr- und Lernmaterialien und in der Unterrichtspraxis nur einen sehr geringen Niederschlag finden. Hier setzt das Projekt FluLeS an.

## Ziele des Projekts

Das Projekt bestand aus zwei Phasen. In einer ersten Projektphase war es das Ziel, Konzepte und Definitionen von Lese- und Schreibflüssigkeit zu erarbeiten, Messinstrumente zu entwickeln und Zusammenhänge zwischen der Lese- und Schreibflüssigkeit mit der Lese- bzw. Schreibkompetenz genauer zu untersuchen. So sollte herausgefunden werden, an welchen Stellen eine Förderung der Lese- und Schreibflüssigkeit ansetzen kann. Die zweite Projektphase hatte das Ziel, basierend auf den Erkenntnissen der ersten Phase ein Lese- und ein Schreibflüssigkeitstraining zu entwickeln und in einer Interventionsstudie zu evaluieren.

Leseflüssigkeit ist die Fähigkeit, einen Text auf Wortebene richtig, automatisiert und damit mühelos und schnell sowie auf Satz- und Textebene sinngestaltend, z. B. durch Betonung, so zu lesen, dass die (Re-)konstruktion des Textes und somit sein Verstehen ermöglicht wird.

Schreibflüssigkeit umfasst zwei
Teilfertigkeiten: (1) Das schnelle,
mühelose und korrekte Aufschreiben
von Buchstaben, einzelnen Wörtern und
kurzen Sätzen und (2) das zusammenhängende und zügige Formulieren von
Ideen. Schreibflüssigkeit ist das
Zusammenspiel von (1) automatisierten
und (2) aufmerksamkeitsfordernden
(kontrollierten) Prozessen.

Tabelle 1: Vergleich zwischen zwei Schülern hinsichtlich Schreibflüssigkeit und Textqualität in einem für die Studie verfassten Text

	Durchschnittswerte vierte Jahrgangstufe	Kind mit geringer Schreibflüssigkeit	Kind mit hoher Schreibflüssigkeit
Wörter pro Burst*	4,1	1,3	7,7
Anzahl der Wörter	48,8	25	69
Wörter pro Minute	11,1	5	15
Textqualität		gering	hoch

<sup>\*</sup>Burst = Schreibphase zwischen zwei Pausen, die mindestens zwei Sekunden andauern

Deine Aufgabe im Team: Satzmelodie				
Lest euch die 13 Sätze gegenseitig vor. Lest jeden Satz als einen Aussagesatz 🗸 , 🖞 📜				
Fragesatz vund Ausrufe- bzw. Aufforderungssatz v. Setzt ein Häkchen				
nach jedem erledigten Satz in das farbige Kästchen.				
Hinweis: Satzzeichen helfen dir, beim Lesen den Sinn leichter zu erfassen und zu				
transportieren. Du kannst durch Veränderungen der Stimmmelodie, der Betonung und der				
trans	sportieren.	Du kannst durc	h Veränderungen der Stimmmelodie, der Betonung und	der
	•		n Veränderungen der Stimmmelodie, der Betonung und n des Satzes unterschiedlich für deinen Zuhörer gestalte	
	•		ů , , , , , , , , , , , , , , , , , , ,	
	•		ů , , , , , , , , , , , , , , , , , , ,	
Paus	sen in einer	m Satz, den Sir	n des Satzes unterschiedlich für deinen Zuhörer gestalte	
Paus	sen in einer	m Satz, den Sir	n des Satzes unterschiedlich für deinen Zuhörer gestalte	
Paus	sen in einer	m Satz, den Sir	n des Satzes unterschiedlich für deinen Zuhörer gestalte	
Paus	sen in einer	m Satz, den Sir	n des Satzes unterschiedlich für deinen Zuhörer gestalte g!  1) Dein Eis war einst meins	
Paus	sen in einer	m Satz, den Sir	n des Satzes unterschiedlich für deinen Zuhörer gestalte	
Paus	sen in einer	m Satz, den Sir	n des Satzes unterschiedlich für deinen Zuhörer gestalte g!  1) Dein Eis war einst meins	

Abbildung 1: Übung zur Intonation

1	Aufwärmtraining: Text abschreiben	
	Schreibe den Textabschnitt so schnell und so leserlich wie möglich ab. Beginne mit der Überschrift. Zeichne im Text einen senkrechten Strich hinter das letzte Wort, das du abgeschrieben hast.	
	Achtung Zeitnahme! Du hast 2 Minuten Zeit.	
	Wie viele Wörter hast du heute geschrieben?	ZWISCHENSTAND
	1 2 3 4	NSTA
ASTAND —	Wie leserlich ist der abgeschriebene Text? nicht leserlich leserlich leserlich	ND
- LWISCHENSIAND	Datum	

Abbildung 2: Aufgabenstellung zu den Abschreibaufgaben

Einzeltraining Ergänze passend	de Verben und schreibe anschließend Sätze dazu. itnahme!
1. Ergänze passende Verben.	
Skateboard fahren	Musik horen
Lippenstift benufzen	Fernsehen sehen
Fußball Spielen	Blumen gieben
Rollschuh pahren	Bücher (eser)
Schlagzeug Spielen	Hausaufgaben wachen

## Erste Projektphase: Lese- und Schreibflüssigkeit testen

In der ersten Projektphase wurden Materialien zur Messung der Teilaspekte der Lese- und Schreibflüssigkeit entwickelt bzw. adaptiert und erprobt.

Zur Messung der drei Dimensionen der Leseflüssigkeit wurden von den Schülerinnen und Schülern zwei Sachtexte laut vorgelesen und aufgenommen. Die entstandenen Lautleseprotokolle wurden hinsichtlich Akkuratheit, Automatisierung und sinngestaltendem Lesen ausgewertet. Die Akkuratheit wurde durch den Anteil der richtig gelesenen Wörter im Verhältnis zur Gesamtzahl der gelesenen Wörter erfasst, die Automatisierung über die richtig gelesenen Wörter innerhalb einer Minute. Zur Erfassung des sinngestaltenden Lesens wurde auf eigene Übersetzungen englischsprachiger Instrumente zurückgegriffen. Analysiert wurden beispielsweise die Satzbetonung und das Einhalten von Phrasengrenzen, ob also z. B. über Punkte am Satzende hinweggelesen oder Wort-für-Wort gelesen wird.

Für die Messung der Schreibflüssigkeit wurde auf Buchstaben-, Wort- und Satzebene die geschriebene Textmenge innerhalb einer bestimmten Zeit gemessen. Beispielsweise gibt die Anzahl der Wörter, die innerhalb einer Minute zu Papier gebracht wird, Auskunft darüber, wie gut Wörter automatisiert abgerufen und verschriftet werden können. Zusätzlich wurde beim Schreiben von Texten mit digitalen Smartpens die Länge der Schreibphasen zwischen zwei Pausen, die mindestens zwei Sekunden andauern (sogenannte *Bursts*), erfasst. Diese Messungen zeigen, wie viele Wörter die Schreiberin oder der Schreiber im Durchschnitt schreiben kann, ohne pausieren zu müssen, um über Formulierungen nachzudenken.

Eine Untersuchung mit Viert-, Sechst- und Neuntklässlern verschiedener Schulformen zeigt für alle Gruppen deutliche Zusammenhänge zwischen Aspekten der Lese- und der Schreibflüssigkeit und der Lese- und der Schreibkompetenz. Schülerinnen und Schüler, die langsam und mühevoll, mit vielen Pausen schreiben bzw. lesen, verfassen tendenziell deutlich kürzere und inhaltlich schwächere Texte bzw. verstehen Texte schlechter als Schülerinnen und Schüler, denen es gelingt, Wörter und Sätze flüssig aus dem Gedächtnis abzurufen, zu verschriften und flüssig zu lesen. Tabelle 1 zeigt zwei Schüler der vierten Klasse im Vergleich. Die Ergebnisse der Untersuchung lassen vermuten, dass eine Förderung aller Teilfertigkeiten der Leseund der Schreibflüssigkeit zu einer Verbesserung dieser Fertigkeiten und darüber hinaus zu einer Steigerung der Lese- und der Schreibkompetenz beitragen kann.

# Zweite Projektphase: Lese- und Schreibflüssigkeit trainieren

Basierend auf den Erkenntnissen der ersten Projektphase wurde in der zweiten Projektphase ein Lese- und ein Schreibflüssigkeitstraining entwickelt und mit Schülerinnen und Schülern der sechsten Klasse durchgeführt. Eine Interventionsgruppe erhielt das Leseflüssigkeitstraining, eine zweite Interventionsgruppe das Schreibflüssigkeitstraining. Eine dritte Gruppe erhielt kein Training, sondern hatte in der gleichen Zeit regulären Unterricht. Die Trainingseinheiten umfassten 18 Sitzungen mit jeweils 15 Minuten reiner Bearbeitungszeit.

Das Leseflüssigkeitstraining beinhaltete sowohl Übungen zur Automatisierung und Akkuratheit als auch zum sinngestaltenden Lesen. Technisches Kernelement des Trainings war der *Anybook-Reader*, ein digitaler Stift, auf dem gelesene Texte als Audiodateien in zwei unterschiedlichen Geschwindigkeiten gespeichert waren. Diese wurden von den Schülerinnen und Schülern durch Antippen spezieller Sticker im Fördermaterial abgespielt und dann halblaut mitgelesen. Ergänzend zur Arbeit mit dem Stift wurden dieselben Texte einer Lesepartnerin oder einem Lesepartner vorgelesen, die bzw. der die Aufgabe hatte, auf Lesefehler zu achten und Feedback

#### Literatur

- Alves, R. & Limpo, T. (2015). Progress in Written Language Bursts, Pauses, Transcription, and Written Composition across Schooling. Scientific Studies of Reading, 19, 374-391.
- » Chenoweth, A. & Hayes, J. (2001). Fluency in Writing. Generating Text in L1 and L2. Written Communication, Vol. 18. S. 80-98.
- Rosebrock, C. & Nix. D. (2006). Forschungsüberblick: Leseflüssigkeit (Fluency) in der amerikanischen Leseforschung und -didaktik. Didaktik Deutsch, 20, 90-112.
- Stephany, S.; Lemke, V., Linnemann, M.; Goltsev, E.; Bulut, N.; Claes, P.; Roth, H. J. & Becker-Mrotzek, M. (2019). Lese- und Schreibflüssigkeit diagnostizieren und fördern. In Titz, C.; Geyer, S.; Ropeter, A.; Wagner, H.; Weber, S. & Hasselhorn, M (Hrsg.), Sprach- und Schriftsprachförderung wirksam aestalten: Innovative Konzepte und Forschungsimpulse. Manuskript in Vorbereitung. Stuttgart: Kohlhammer.

zu geben. Während diese Übungen vor allem der Steigerung der Automatisierung und Akkuratheit dienten, wurden zur Förderung des sinngestaltenden Lesens auch solche Aufgaben integriert, die Aspekte wie Intonation, Betonung und Pausen fokussieren. Aufgaben zur Intonation zielten beispielsweise auf das Erkennen der Interpunktion und ihrer Bedeutung für die Intonation beim Lesen. Trainiert wird dabei u. a. das Erkennen der Interpunktion durch "hörbares" Vorlesen (vgl. Abbildung 1).

Die Förderung der Schreibflüssigkeit wurde wie ein Sporttraining mit den Phasen Aufwärmen, Üben und Auslaufen konzipiert. Dies hatte zum einen motivationale Gründe, zum anderen sollten die Schülerinnen und Schüler so die Erfahrung machen, dass flüssiges Schreiben eine trainierbare bzw. lernbare Fertigkeit ist. Thematisiert wurden beide Teilkomponenten der Schreibflüssigkeit: das automatisierte Abrufen und Verschriften auf Buchstaben-, Wort- und Satzebene sowie das flüssige Formulieren.

Die Schreibflüssigkeit wurde unter anderem durch Abschreibaufgaben (vgl. Abbildung 2), durch Wortproduktionsaufgaben, wie dem schnellen Benennen von abgebildeten Gegenständen, oder dem Ergänzen von Verben (vgl. Abbildung 3), dem Erweitern von Phrasen (das Handy, das neue Handy, das neue Handy mit zerkratztem Display) oder indem einfache Sätze durch Konjunktionen verbunden wurden, trainiert.

Erste Ergebnisse deuten darauf hin, dass das Schreibflüssigkeitstraining vor allem für "schwache" Schreiberinnen und Schreiber wirksam ist. Dies bedeutet, dass sie Buchstaben, ihnen bekannte Wörter und kurze Sätze schneller als vor dem Training abrufen und verschriften sowie flüssiger formulieren. Weitere Analysen müssen zeigen, ob sich diese Verbesserungen auch auf die Textqualität auswirken. Zukünftig sollen zudem die Schülerinnen- und Schülerprodukte aus den Trainingseinheiten genauer analysiert werden, um u. a. das Training zu optimieren. Ergebnisse zur Wirksamkeit des Leseflüssigkeitstrainings liegen aktuell noch nicht vor. In einem nächsten Schritt werden die vorliegenden Daten detaillierter ausgewertet, um differenzierte Einblicke in die Wirkungsweise beider Trainings zu erhalten.

#### **Fazit**

Während die Leseflüssigkeit auf der BiSS-Landkarte bereits vergleichsweise gut vertreten ist, ist die Erhebung und Förderung der Schreibflüssigkeit – in der Primarund Sekundarstufe - immer noch ein blinder Fleck. Auch wenn über die Wirksamkeit von Maßnahmen, die die Schreibflüssigkeit fördern sollen, bisher noch wenig bekannt ist, sprechen die vorliegenden wissenschaftlichen Erkenntnisse dafür, dass Lehrkräfte basale Schreibfertigkeiten als Teil der Schreibkompetenz auch über die Grundschule hinaus fördern müssen. Hierzu bedarf es - vor allem mit Blick auf Diagnostik und Förderung – weiterer Forschung und der Entwicklung von Unterrichtsmaterialien.

CC BY-ND 4.0 DE



Neues aus den Verbünden Schule

# BiSS in Hamburg: Ein Film über die systematische Leseförderung an Hamburger Grundschulen

#### Von Eric Vaccaro und dem BiSS-Trägerkonsortium

Wie steht es um die Lesekompetenz der Hamburger Schülerinnen und Schüler? Nach dem Salzburger Lese-Screening (SLS) sollten Kinder zu Beginn der zweiten Klasse mindestens 20 Sätze in drei Minuten lesen können. Gilt das auch für Schülerinnen und Schüler aus Schulen in schwieriger sozialer Lage? Lesetests ergaben, dass Kinder aus Schulen in Stadtteilen wie Wilhelmsburg, Osdorfer Born oder Billstedt deutlich langsamer lesen als ihre Altersgenossinnen und -genossen.

Im Rahmen von BiSS wurde deshalb an sechs Hamburger Schulen mit niedrigem Sozialindex über drei Jahre hinweg ein neues Konzept zur Leseförderung erprobt. Diese Arbeit zeigt der Film Systematische Leseförderung an Hamburger Grundschulen, der seit September 2019 online zur Verfügung steht. Anhand von Einblicken in den Unterricht und Interviews mit Lehrkräften und Schulleitungen geht er der Frage nach, was es für die Kinder bedeutet, noch nicht ausreichend gut lesen zu können, und wie Lehrkräfte sie dabei unterstützen können, bessere Leserinnen und Leser zu werden.

Der Film zeigt auch die Ergebnisse der wissenschaftlichen Evaluation des BiSS-Projekts: Schülerinnen und Schüler aus weniger privilegierten Familien können durch eine systematische Leseförderung zum Durchschnitt ihrer Altersgenossen aufschließen.

Der Film wurde im Auftrag der Hamburger Schulbehörde von den Filmemachern Corinna und Ben Lobgesang erstellt. Die Kurz- und Langfassung (10 bzw. 30 Minuten) sind auf der Webseite https://www.hamburg.de/steigerung-der-bildungschancen zu finden.

## Das Projekt

Kern des Konzepts ist die Einführung eines schulweiten Lesebands, welches ab der zweiten Klasse an mindestens drei Tagen pro Woche eingesetzt wird. In dem Leseband wird zunächst mit verschiedenen Lautleseverfahren, wie dem Tandemlesen, der Würfelmethode, dem Vorlesetheater und dem Hörbuchlesen, die Leseflüssigkeit trainiert. Mit wachsendem Lernfortschritt der Kinder kommen weitere Methoden zum Einsatz, insbesondere zur Vermittlung von Lesestrategien.

Der an sechs Schulen erprobte Ansatz wurde im letzten Schuljahr allen Grundschulen des Hamburger Programms "23+ starke Schulen" vorgestellt. Daraufhin haben sich 14 weitere Schulen entschlossen, das Programm auch an ihrer Schule einzuführen.

Die insgesamt 20 Schulen (6 + 14) bilden nun einen erweiterten Pilotverbund, mit dem die Schulbehörde ein Unterstützungssetting für den Transfer an eine grö-Bere Zahl von Schulen entwickelt und erprobt. Die teilnehmenden Schulen werden von Prof. Steffen Gailberger geschult, erhalten ein kleines Budget zur Anschaffung von Büchern und eine Liste mit motivierender Literatur. Zudem führen sie jährlich Tests zur Ermittlung der Leseflüssigkeit und weiteren Lesekompetenz durch und tauschen sich in regelmäßigen Treffen über ihre Umsetzungserfahrungen aus. Damit die im Pilotverbund entwickelten Strukturen auf die Regelstrukturen übertragen werden können, ist der Aufbau eines Fortbildungs- und Begleitsystems am Hamburger Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung geplant. Anfang Dezember findet eine erste Fortbildungsveranstaltung für die Lehrkräfte von 30 weiteren Schulen statt.

CC BY-ND 4 0 DF Fric Vaccaro

#### Der Hamburger BiSS-Verbund

Der Verbund "Systematische Leseförderung in der Grundschule" setzt ein eigens für BiSS entwickeltes Lesecurriculum für die Klassen zwei bis vier um, in dem regelmäßig und unterrichtsintegriert Leseflüssigkeit und Wortschatz trainiert werden. Damit sollen vor allem Kinder unterstützt werden, die in schriftfernen Kontexten aufwachsen oder die eine zusätzliche Förderung der Lesekompetenzen benötigen. Für sie ist auch die Förderung der Lesemotivation wichtig. Um die Kinder zum Lesen zu motivieren sollen u. a. Hörbücher zum Einsatz kommen (nach dem Verfahren "Lesen mit Hörbüchern", Gailberger 2010). Prof. Steffen Gailberger von der Universität Wuppertal begleitet die Arbeit der Schulen. Aufgabe der Universität ist insbesondere die Qualifizierung der beteiligten Lehrkräfte für die Vermittlung und das Training von Lesestrategien (im Rahmen von Fortbildungen) und die Evaluation des Programms.

#### Verbundschulen:

- Grundschule Kirchdorf Hamburg
- Schule Langbargheide Hamburg
- Stadtteilschule Wilhelmsburg/ Grundschulabteilung - Hamburg
- Schule Wildschwanbrook Hamburg
- Schule Charlottenburger Straße -Hamburg
- Schule Friedrich-Frank-Bogen -Hamburg



Neues aus den Verbünden Schule

# Sekundarschule Beckum für den Deutschen Lesepreis nominiert

Von Marietheres Bieckmann, Marion Bönnighausen, Evelyn Hilbk

Die Sekundarschule Beckum des BiSS-Verbunds "Leseschule NRW" wurde für den Deutschen Lesepreis 2019 nominiert. Für die Schulgemeinschaft, die schon seit mehreren Jahren im Bereich der Leseförderung arbeitet, ist das eine ganz besondere Anerkennung.

## Auf dem Weg zur "Leseschule": Die ersten Schritte

Die Sekundarschule Beckum ist eine junge Schule, die erst 2013 als Ersatz für die auslaufenden Haupt- und Realschulen der Stadt gegründet wurde. Bereits in der Planungsphase waren sich die Verantwortlichen einig, dass das Lesen zu einem besonderen Schwerpunkt werden und die Leseförderung im Konzept der integrativen Schulform eine zentrale Rolle einnehmen soll.

Der erste Schritt in Richtung Leseschule war damit erfolgt. Doch wie sollte der weitere Weg aussehen? Die Schulentwicklungsgruppe setzte auf eine Mischung aus eigener Erfahrung und externer Expertise. Noch in der Gründungsphase bewarb sich die Schule um die Mitarbeit im BiSS-Verbund "Leseschule NRW", der vom Schreib-Lese-Zentrum der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster koordiniert wurde. Dies eröffnete der Schule die Möglichkeit, eigene Ideen zur Leseförderung in ein erprobtes Gesamtkonzept der systematischen Leseförderung zu integrieren. Marietheres Bieckmann ist Didaktische Leiterin der Sekundarschule Beckum und zuständig für das BiSS-Projekt "Leseschule NRW".

Prof. Dr. Marion Bönnighausen ist Professorin für Literatur- und Mediendidaktik und Leiterin des Schreib-Lese-Zentrums der Universität Münster.

Dr. Evelyn Hilbk war als Schulleiterin der Sekundarschule Beckum eng in das BiSS-Projekt "Leseschule NRW" und den Schwerpunkt Leseförderung eingebunden.

Dirk Reimann koordiniert als abgeordnete Lehrkraft im Schreib-Lese-Zentrum der Universität Münster den BiSS-Verbund "Leseschule NRW".

## Herausforderungen und Chancen

Der weitere Weg verlief jedoch alles andere als linear. Der Status als Schule im Aufbau bot zwar die Chance, in allen Bereichen der Schulentwicklung (Personal, Organisation und Unterricht) die Voraussetzungen für eine erfolgreiche Umsetzung eines Leseförderkonzepts zu schaffen. Gleichzeitig mussten aber viele andere Aufgaben des Aufbauprozesses erfüllt werden. Eine besondere Herausforderung war die schnelle personelle Erweiterung der Schule, durch die immer wieder neue Lehrkräfte in den laufenden Entwicklungsprozess integriert werden mussten. Für den Bereich der Leseförderung bedeutete das, dass verbindliche Strukturen im Lehrplan geschaffen und die Wissensweitergabe im Kollegium gewährleistet werden mussten. Die Kolleginnen und Kollegen mussten außerdem motiviert, fachlich und methodisch qualifiziert und kollegial unterstützt werden.

### Eine Schule, die bereit ist zu lernen

Der Schlüssel zum Erfolg war die Bereitschaft der Schule, zu lernen und regelmäßig nachzusteuern. Hierbei half es vor allem, externe Expertise über die Kooperation mit dem Schreib-Lese-Zentrum und der Öffentlichen Bücherei Beckum einzubinden. Für die Umsetzung der Bausteine der "Leseschule NRW" zur Leseanimation hat die Schule in enger Zusammenarbeit mit der Bücherei ein curriculares Konzept für alle Jahrgangsstufen entwickelt, das vielfältige Maßnahmen zur Förderung der Lesefreude und Lesemotivation anbietet. Um das Training zur Verbesserung des Textverständnisses einbinden zu können, traten die Lehrkräfte der Sekundarschule von Beginn an in einen engen persönlichen Austausch mit dem Schreib-Lese-Zentrum, besprachen Probleme und artikulierten dezidiert den erforderlichen Unterstützungsbedarf. So gelang es der Schule, die Beratungsgespräche, die Bereitstellung von Unterrichtsmaterialien und die zusätzlichen schulinternen Fortbildungen, das BiSS-Fortbildungsprogramm und die Netzwerktreffen gezielt für die Implementationsprozesse zu nutzen.

## Drei Bereiche der Leseförderung

Das Ergebnis ist ein umfassendes und systematisches Gesamtkonzept der Leseförderung, mit dem sich die Sekundarschule Beckum für den Deutschen Lesepreis 2019 beworben hat und nominiert wurde. Drei Bereiche sind dabei hervorzuheben:

- 1. Förderung besonders leseschwacher Schülerinnen und Schüler zur Verbesserung der Leseflüssigkeit sowohl im Klassenunterricht als auch in speziell gebildeten Kleingruppen.
- 2. Vermittlung von Lesestrategien durch gezielte Trainingsphasen im regulären Deutschunterricht auf Grundlage des Programms "Lesend lernen".
- 3. Maßnahmen und Projekte zur Lese-Animation innerhalb und außerhalb der Schule insbesondere in Kooperation mit der Städtischen Bücherei Beckum. Die Schule nimmt dadurch an außerschulischen Projekten teil (z. B. SommerLeseClub, Welttag des Buches), an deren Gestaltung und Durchführung Sekundarschülerinnen und -schüler als Praktikantinnen und Praktikanten mitwirken. Auch die Schulbücherei, die im Rahmen des Ganztagsangebots intensiv genutzt wird, animiert durch ihr räumliches Angebot zum Lesen.

Falls die Schule den Lesepreis gewinnt, wäre das für alle Beteiligen ein großer Erfolg (Anm. d. Red.: zum Zeitpunkt der Drucklegung des Journals hatte die Preisverleihung noch nicht stattgefunden). Doch auch schon die Nominierung hat gezeigt: Die Mühen haben sich gelohnt, und die Sekundarschule Beckum ist auf einem guten Weg!

## Deutscher Lesepreis

Eine Initiative von Stiftung Lesen und Commerzbank-Stiftung

Der Deutsche Lesepreis ist eine Initiative der Stiftung Lesen und der Commerzbank-Stiftung. Er wird einmal jährlich an innovative und bewährte Leseförderprojekte vergeben. Die diesjährige Preisverleihung findet am 6. November in Berlin statt. Weitere Informationen: www.deutscher-lesepreis.de







# Neue Handreichung veröffentlicht: Mit Videocoaching und Musteraufgaben sprachliche Bildung entwickeln

Wie können Fach- und Lehrkräfte sprachliche Bildung in Kitas und Schulen entwickeln? Antworten auf diese Frage gibt die Handreichung Sprachbezogene Unterrichtsentwicklung/Sprachliche Bildung im Elementarbereich. Konzepte und Berichte aus der Praxis des Trägerkonsortiums, die im Juli 2019 erschienen ist.

Die Handreichung bietet Basiswissen zur Entwicklung von Unterricht und sprachlicher Bildung in der Kita und zeigt anhand von zwei Umsetzungsbeispielen, wie eine solche Entwicklung gestaltet werden kann. Das erste Beispiel richtet sich an pädagogische Fachkräfte und präsentiert das Videocoaching als Methode zur Entwicklung der frühen Sprachbildung in der Kita. Das zweite Beispiel richtet sich an Lehrkräfte und stellt anhand von Musteraufgaben vor, wie Unterricht weiterentwickelt werden kann, um die Sprachkompetenzen von Schülerinnen und Schülern zu stärken.

Autorinnen und Autoren der Handreichung sind die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler Prof. Dr. Michael Becker-Mrotzek (Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache), Prof. Dr. Afra Sturm, Prof. Dr. Thomas Lindauer (beide Fachhochschule Nordwestschweiz), Prof. Dr. Dieter Isler (Pädagogische Hochschule Thurgau) und Claudia Neugebauer (Pädagogische Hochschule Zürich), die sich mit der Umsetzung sprachlicher Bildung in der Praxis befassen. Im Rahmen von BiSS haben sie das Themencluster "Sprachbezogene Unterrichtsentwicklung in der Schule und sprachliche Bildung im Elementarbereich" geleitet - eine Arbeitsgruppe, an der Lehrkräfte und Fachkräfte aus den BiSS-Verbünden teilgenommen haben, die seit 2013 Konzepte zur sprachlichen Bildung in Kitas und Schulen erprobt haben. Ihre Erkenntnisse und Erfahrungen bilden die Grundlage der Handreichung.

Die Handreichung steht auf der BiSS-Webseite im Bereich "Publikationen" kostenfrei als PDF-Download zur Verfügung.



#### Publikationen Kita



# Broschüre Hier könnt ihr über alles sprechen: Der Gesprächstisch in Kindertagesstätten erschienen

Kinder haben oft das Bedürfnis, sich über Themen auszutauschen, die sie im Alltag beschäftigen. Dieses Bedürfnis können pädagogische Fachkräfte in Kitas nutzen, um sie sprachbildend zu fördern. Die im September 2019 veröffentlichte BiSS-Broschüre Hier könnt ihr über alles sprechen: Der Gesprächstisch in Kindertagesstätten stellt die Methode Gesprächstisch vor, die einen geschützten Rahmen für diesen Austausch bietet. Gleichzeitig ist es den Fachkräften durch kleine Gruppenkonstellationen möglich, Kinder individuell darin zu unterstützen, herausfordernde Sprachhandlungen wie beispielsweise Erzählen, Berichten oder Erklären zu meistern.

Die zwölfseitige Broschüre richtet sich an pädagogische Fachkräfte, die sich für die Methode des Gesprächstischs interessieren oder ihn bereits in ihrer Kita umsetzen. Sie erfahren darin, wie man beispielsweise einen Gesprächstisch im Kita-Alltag vorbereitet und durchführt, oder warum die Methode besonders geeignet ist, um auch mit zurückhaltenderen Kindern ins Gespräch zu kommen.

Die Broschüre ist auf der BiSS-Webseite im Bereich "Publikationen" kostenfrei als PDF-Download verfügbar.

Zur BiSS-Jahrestagung am 21. und 22. November 2019 werden drei weitere Publikationen erscheinen:

- » Broschüre Alle mal herhören! Präsentieren mit Strukturierunashilfen in der Kita und der Grundschule
- » Broschüre Mit Notizen zum auten Vortrag. Unterrichtserfahrungen mit der Musteraufgabe "Mit Notizen einen Vortrag halten"
- » Projektatlas BiSS-Entwicklungsprojekte. Ergebnisse und Empfehlungen



#### Impressum

Herausgeber BiSS-Trägerkonsortium

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

E-Mail: kontakt@biss-sprachbildung.de

Telefon: 0221 470-2041 www.biss-sprachbildung.de

Creative-Commons-

Lizenzen

Die Beiträge dieser Publikation sind unter verschiedenen, jeweils unter den Beiträgen stehenden Creative-Commons-Lizenzen veröffentlicht. Das gesamte Werk ist unter

folgender Lizenz veröffentlicht: BY-ND 4.0

Die Lizenzbedingungen sind nachzulesen unter: https://creativecommons.org/licenses.

Zitiervorschlag BiSS-Trägerkonsortium (Hrsg.) (2019). Sprachliche Vielfalt – vielfältig bilden.

BiSS-Journal, 11. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.

Redaktion Inka Baumgarte, Johanna Grießbach

**Lektorat** Bettina Hartz

Titelbild BiSS-Trägerkonsortium/Annette Etges

Gestaltung Gabriel Tecklenburg

**Druck** Polyprint GmbH, www.polyprint.de

Diese Publikation wurde klimaneutral und auf FSC-zertifiziertem Papier gedruckt.





#### BiSS ist eine Initiative von:







JUGEND- UND FAMILIENMINISTER-KONFERENZ DER LÄNDER



