



Bildung durch
Sprache und Schrift

Projektatlas Evaluation

Erste Ergebnisse aus den BiSS-Evaluationsprojekten

Eine Initiative von:



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

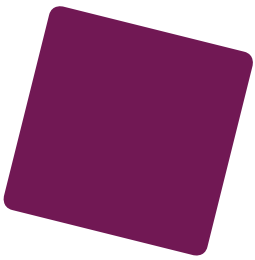


Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend



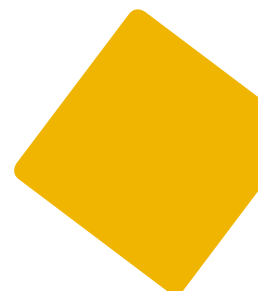
KULTUSMINISTER
KONFERENZ

JUGEND- UND FAMILIENMINISTER-
KONFERENZ DER LÄNDER



Inhalt

Evaluation im BiSS-Programm: Anlage und Zielsetzungen der zehnten Evaluationsprojekte	4
Zahlen und Fakten	10
Alltagsintegrierte sprachliche Bildung im Elementarbereich	12
1. BiSS-E2	14
2. BiSS-E1	18
3. alle	22
4. SPRÜNGE	26
Gezielte sprachliche Bildung in der Schule	30
5. Eva-Prim	32
6. BiSS-EOS	35
7. EvaFa	39
8. EVA-Sek	43
Diagnostik und Förderung der Lesefähigkeit sowie Vermittlung von Lesestrategien	48
9. BiSS-EvalLesen	50
10. EILe	54
Impressum	58



Evaluation im BiSS-Programm: Anlage und Zielsetzungen der zehn Evaluationsprojekte

Sofie Henschel | Sarah Gentrup | Petra Stanat

In Deutschland verfehlen im Durchschnitt etwa 13% der Viertklässlerinnen und Viertklässler (IQB-Bildungstrend 2016; Stanat, Schipolowski, Rjosk, Weirich und Haag, 2017) und 23% der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler (IQB-Bildungstrend 2015; Stanat, Böhme, Schipolowski und Haag, 2016) den Mindeststandard im Lesen. Diese Kinder und Jugendlichen sind demnach nicht ausreichend auf die Anforderungen vorbereitet, die der Alltag an ihre Sprach- und Lesefähigkeiten stellt. In der institutionellen Bildung wird diesen Ergebnissen in den letzten Jahren verstärkt mit zahlreichen Maßnahmen zur Sprachbildung und Sprachförderung, insbesondere zur Leseförderung, begegnet. Diese Bemühungen sind zunächst ermutigend. Jede dieser Maßnahmen muss sich allerdings daran messen lassen, ob sie tatsächlich zur Weiterentwicklung professioneller Sprachförderkompetenzen der pädagogischen Fach- und Lehrkräfte sowie zu einer Verbesserung sprachlicher Kompetenzen der geförderten Kinder und Jugendlichen beiträgt. Eine solche systematische Überprüfung der Qualität und Wirksamkeit der umgesetzten Maßnahmen steht aber oft noch aus. Ein wesentliches Ziel der Bund-Länder-Initiative „Bildung durch Sprache und Schrift“ (BiSS), an der seit dem Jahr 2013 etwa 200 Kindertageseinrichtungen und 400 Schulen aus allen Ländern beteiligt sind, besteht deshalb darin, die Qualität und Wirksamkeit vielversprechender Maßnahmen, die in den BiSS-Verbänden umgesetzt werden, genauer zu untersuchen. Ein BiSS-Verbund setzt sich aus drei bis zehn Schulen oder

Kindertageseinrichtungen zusammen, die sich gemeinsam auf den Weg gemacht haben, Konzepte der Sprachbildung, Sprachförderung bzw. Leseförderung umzusetzen.

Wie gut und erfolgreich die Konzepte in insgesamt 51 ausgewählten BiSS-Verbänden mit etwa 100 Kindertageseinrichtungen und 200 Schulen tatsächlich umgesetzt werden, wird in zehn externen Evaluationsprojekten untersucht (vgl. Deutschlandkarte, Abb. 1). Jedes Projekt begleitet die Umsetzung und Weiterentwicklung von drei bis sieben Verbänden, die sich über mehrere Länder verteilen. Die Verbände eines Evaluationsprojekts verfolgen typischerweise ein gemeinsames Ziel (z. B. die Verbesserung des Leseverständnisses). Die Art und Weise, wie dieses Ziel erreicht werden soll (z. B. welche Diagnoseinstrumente und Fördermaterialien eingesetzt werden), und die lokalen Kontextbedingungen, unter denen die Umsetzung stattfindet (z. B. Heterogenität der Lernenden), unterscheiden sich aber teilweise auch zwischen den Verbänden innerhalb eines Evaluationsprojekts. Um mit dieser Heterogenität umzugehen und gleichzeitig möglichst aussagekräftige Ergebnisse zu erzielen, wurde vom BiSS-Trägerkonsortium in Abstimmung mit Bund und Ländern ein entwicklungsorientiertes Evaluationskonzept erarbeitet (vgl. Henschel, Stanat, Becker-Mrotzek, Hasselhorn und Roth, 2014). Dieses gibt vor, dass die Verbände durch regelmäßige Rückmeldungen von Zwischenergebnissen dabei unterstützt werden sollen, die umgesetzten Maßnahmen fortlau-

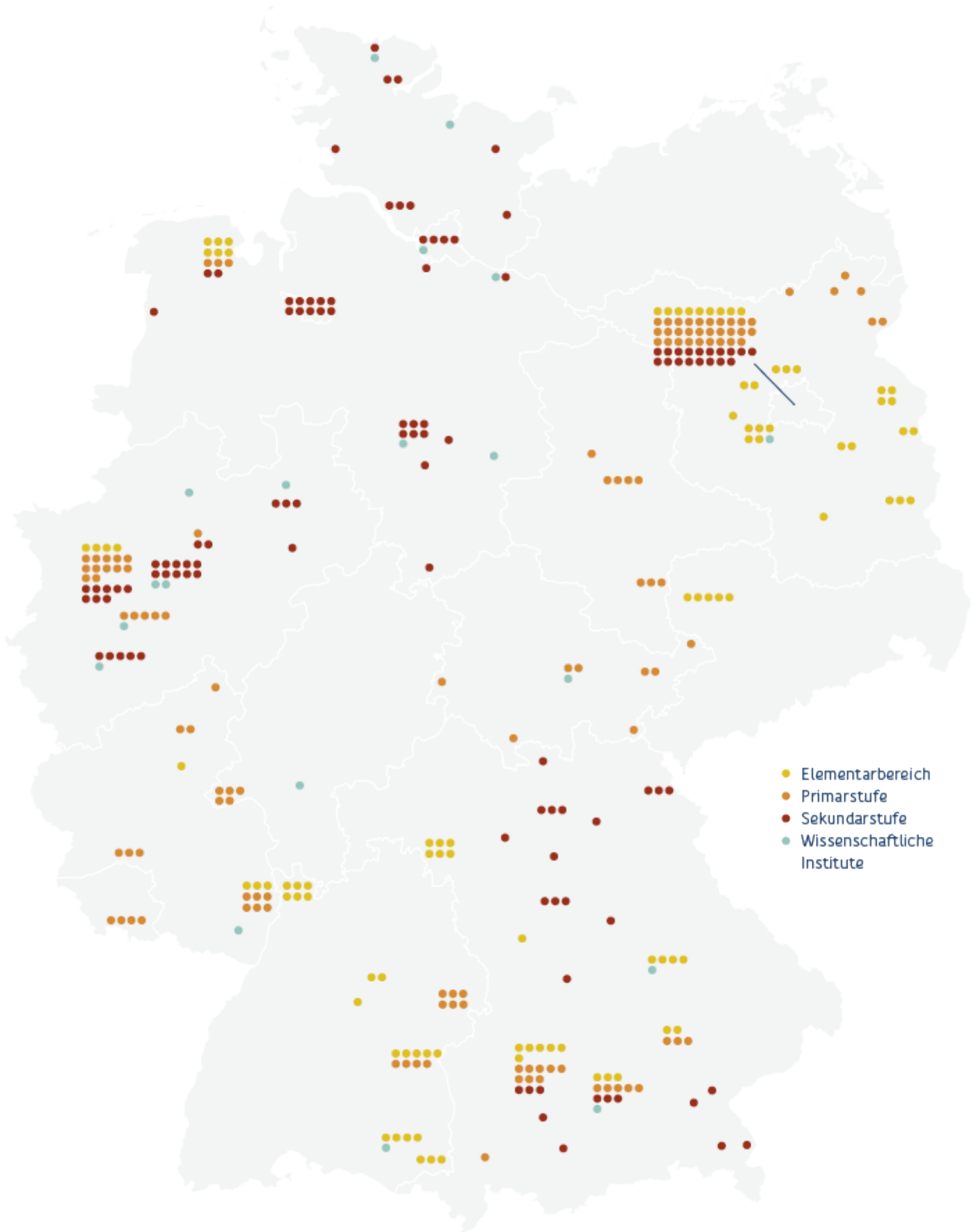


Abb. 1: Übersicht über die an Evaluationsprojekten beteiligten BiSS-Einrichtungen und wissenschaftlichen Institute.

fernd weiterzuentwickeln und Bedingungen für eine nachhaltige Umsetzung unter den lokalen Voraussetzungen zu schaffen. Der Schwerpunkt der im Rahmen von BiSS durchgeführten Evaluationsprojekte liegt auf formativer Evaluation, die auf eine prozessbegleitende Optimierung der Maßnahmen für die Praxis abzielt.

Zum Zeitpunkt der Fertigstellung dieses Projektatlases wird die Arbeit in allen zehn Projekten noch fortgeführt. Gleichzeitig beschäftigen sich die Länder bereits jetzt mit möglichen Transferperspektiven, die sich aus dem BiSS-Programm für die zukünftige Gestaltung und Weiterentwicklung von Maßnahmen zur Sprachbildung, Sprachförderung sowie zur Leseförderung ergeben. Die zu erwartenden Ergebnisse aus den Evaluationsprojekten werden bei der Planung der Transfervorhaben eine wesentliche Rolle spielen. Umso wichtiger ist es daher, mit diesem Projektatlas bereits jetzt einen Einblick in die Fragestellungen zu Maßnahmen der Sprachbildung, Sprachförderung und Leseförderung zu geben, mit denen sich die Projekte beschäftigen. Zudem werden zu ausgewählten Teilaspekten erste Zwischenergebnisse berichtet und deren Implikationen für die Praxis sowie ihr Potenzial zur Weiterentwicklung der eingesetzten Maßnahmen diskutiert. Vor allem Personen mit Steuerungsfunktionen auf Landesebene und pädagogischen Fach- und Lehrkräften auf Funktionsstellen, die sich mit den aus BiSS abzuleitenden Transferperspektiven befassen, sowie Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, die zu sprachlicher Bildung und Förderung arbeiten, liefert der Projektatlas einen ersten kompakten Überblick über die laufenden Evaluationsprojekte im BiSS-Programm.

Um welche Themenschwerpunkte geht es in den Evaluationsprojekten?

Die BiSS-Evaluationsprojekte befassen sich mit drei übergeordneten Themenschwerpunkten. Diese orientieren sich an den sogenannten BiSS-

Modulen, die in Abb. 2 dargestellt sind. Bei den Modulen handelt es sich um inhaltliche Arbeitsfelder, denen sich die Maßnahmen der Verbände zur Sprachbildung, Sprachförderung und Leseförderung zuordnen lassen und die alle drei Bildungsetappen vom Elementarbereich über die Primarstufe bis zur Sekundarstufe I verbinden.

Themenschwerpunkt 1:

Alltagsintegrierte sprachliche Bildung im Elementarbereich

Im Kindergartenalltag sollen pädagogische Fachkräfte in möglichst vielen Situationen, wie beispielsweise beim gemeinsamen Essen, Spielen oder Bilderbuchbetrachten, vielfältige Lerngelegenheiten schaffen, um die sprachliche Entwicklung der Kinder zu fördern. Der großen Relevanz einer alltagsintegrierten sprachlichen Bildung und Förderung stehen bisher allerdings nur wenige belastbare Ergebnisse zur Qualität und Wirksamkeit der umgesetzten Fördermaßnahmen und Professionalisierungsangebote für die pädagogischen Fachkräfte gegenüber. Vier der zehn BiSS-Evaluationsprojekte (BiSS-E2, BiSS-E1, alle, SPRÜNGE) beschäftigen sich mit diesem Themenschwerpunkt und gehen unter anderem der Frage nach, inwieweit und unter welchen Bedingungen es gelingt, die vielfältigen Lerngelegenheiten, die sich im Kita-Alltag ergeben, systematisch zur sprachlichen Bildung der Kinder zu nutzen. Über alle Projekte hinweg zeigen erste Ergebnisse, dass im Sprachförderwissen und Sprachförderhandeln sehr große Unterschiede zwischen pädagogischen Fachkräften bestehen. Umso wichtiger ist es, Professionalisierungsmaßnahmen so weiterzuentwickeln, dass diese nicht nur Wissen vermitteln, sondern die pädagogischen Fachkräfte dabei unterstützen (z. B. durch Coaching), sprachförderliche Interaktionsstrategien im Kita-Alltag erfolgreich anzuwenden.

Themenschwerpunkt 2:

Gezielte sprachliche Bildung in der Schule

Während im Elementarbereich wesentliche Grundlagen sprachlicher Bildung gelegt

werden, geht es im Schulkontext darum, sie – gerade auch in fachlichen Kontexten – weiterzuentwickeln. Lehrkräfte sollen in die Lage versetzt werden, den Unterricht in allen Fächern und unter teils sehr heterogenen Bedingungen sprachanregend zu gestalten. Diese anspruchsvolle Forderung ist mittlerweile in fast allen Rahmenlehrplänen der Länder verankert. Allerdings fehlen auch im Schulkontext nach wie vor gut beschriebene und evaluierte Ansätze sowie geeignete Fördermaterialien. Vier weitere BiSS-Evaluationsprojekte gehen deshalb unterschiedlichen Fragestellungen nach, die sich auf die Weiterentwicklung und Wirksamkeitsprüfung

von Ansätzen zur sprachlichen Bildung im Primarbereich (Eva-Prim, BiSS-EOS) und in der Sekundarstufe I (EvaFa, EVA-Sek) in verschiedenen fachlichen Kontexten beziehen. Die ersten Ergebnisse der Projekte identifizieren u. a. Herausforderungen und Entwicklungspotenziale von Professionalisierungsmaßnahmen und Diagnoseverfahren. Weiterhin werden unterschiedliche Modelle zur Beschulung von neu zugewanderten Jugendlichen mit sehr geringen Deutschkenntnissen dargestellt und die damit verbundenen Chancen und Herausforderungen beschrieben, die sich im pädagogischen Alltag für Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler ergeben.

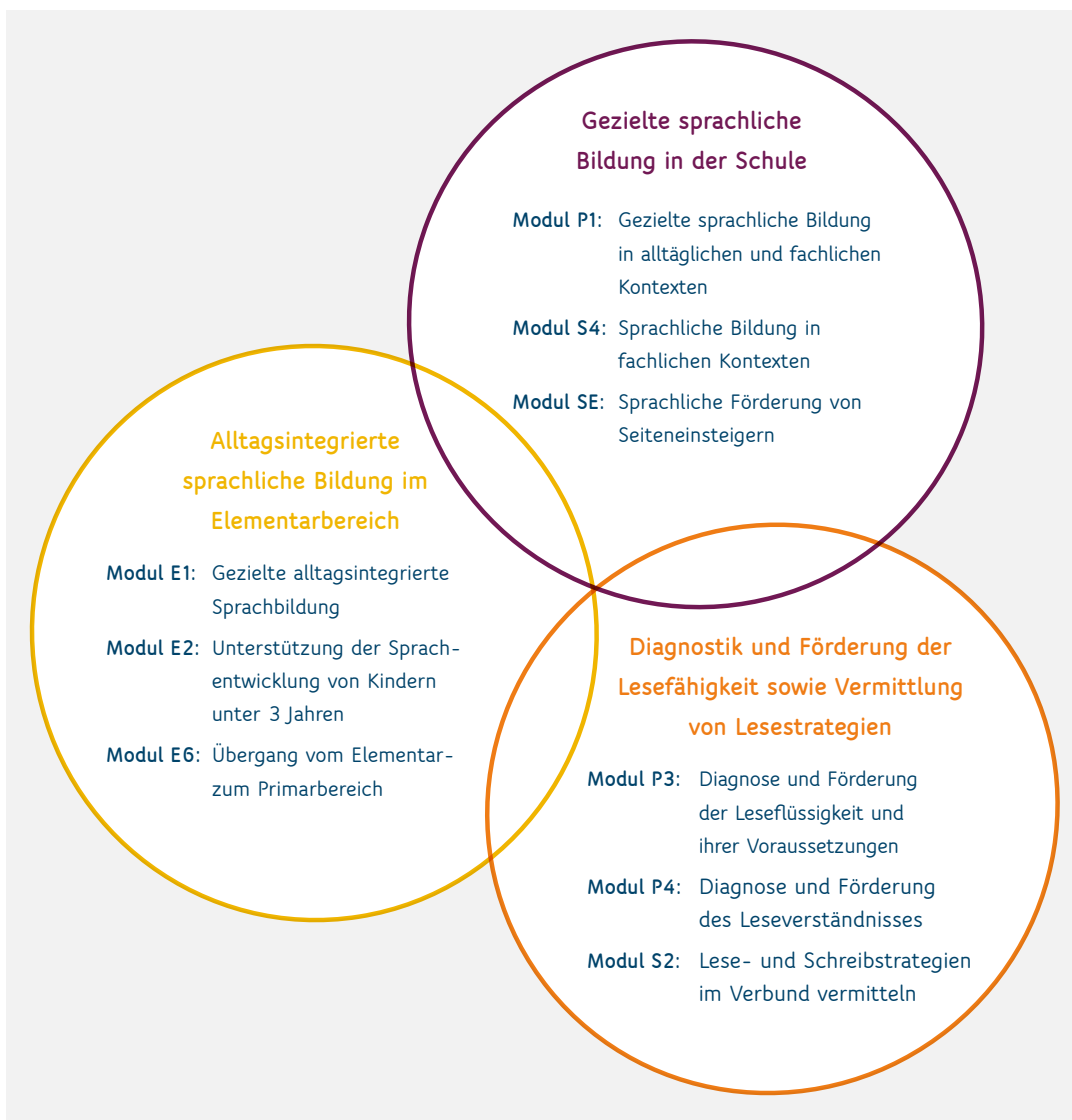


Abb. 2: Themenschwerpunkte der BiSS-Evaluationsprojekte und zugehörige BiSS-Module.

Themenschwerpunkt 3: Diagnostik und Förderung der Lesefähigkeit sowie Vermittlung von Lesestrategien

Der dritte Themenschwerpunkt bezieht sich auf die Evaluation von Maßnahmen zur Diagnostik und Förderung von Lesefähigkeiten sowie zur Vermittlung von Lesestrategien. In der Primarstufe zielen diese Maßnahmen vor allem auf grundlegende Fähigkeiten, insbesondere die Förderung der Leseflüssigkeit und des Leseverständnisses, ab. In der Sekundarstufe I knüpfen die Maßnahmen daran an und legen den Fokus auf die Vermittlung (meta)kognitiver Lesestrategien. Jeweils ein Evaluationsprojekt im Primarbereich (BiSS-EvalLesen) und in der Sekundarstufe I (EILe) befasst sich mit der Frage, unter welchen Bedingungen die Förderung gelingt. Erste Ergebnisse zeigen, dass die Materialien zur Leseförderung in den meisten Klassen zwar vorhanden sind, diese aber noch zu selten und zu unsystematisch eingesetzt werden. Die Umsetzung der Lesefördermaßnahmen fällt den Lehrkräften leichter, wenn sie häufiger Gelegenheit dazu haben, sich mit Kolleginnen und Kollegen auszutauschen (z. B. in Form von regelmäßigen Teamtreffen und

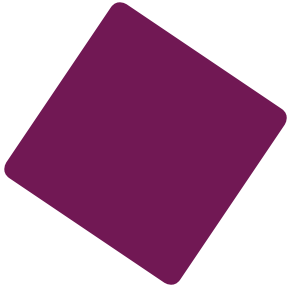
gegenseitigen Hospitationen). Zudem scheint eine verbindliche Verankerung der Fördermaßnahmen im Schulprogramm sinnvoll zu sein, um eine kontinuierliche Umsetzung zu begünstigen und dadurch sicherzustellen, dass die Lernenden die vermittelten Fähigkeiten und Strategien erwerben und festigen.

Insgesamt liefern die vorliegenden Beiträge aus den zehn BiSS-Evaluationsprojekten einen ersten, kompakten Einblick in ausgewählte Themenbereiche, mit denen sich die Projekte aktuell beschäftigen. Über den hier dargestellten Einblick hinaus werden in den einzelnen Projekten weitere Fragestellungen – insbesondere zur Qualität und Wirksamkeit der umgesetzten Maßnahmen – in den Blick genommen. Oft handelt es sich um noch laufende längsschnittliche Studien mit mehreren Messzeitpunkten, teilweise werden Vergleiche mit einer Kontrollgruppe vorgenommen, die nicht an der Maßnahme teilnahm, und mitunter fließen neben quantitativen Fragebogen- und Testdaten auch qualitative Beobachtungen im Kita-Alltag oder in der Schule (z. B. mit Hilfe von Videodaten) in die fortlaufenden Analysen ein. Zum Zeitpunkt der Fertigstellung dieses Projektatlases hatte noch kein Projekt seine Arbeit vollständig abgeschlossen. Insbesondere Ergebnisse zu Wirksamkeits- und Gelingensbedingungen und daraus abzuleitende Entwicklungs- und Transferpotenziale für die zukünftige Gestaltung von Maßnahmen zur Sprachbildung, Sprachförderung und Leseförderung werden daher in weiteren BiSS-Publikationen – wie etwa dem fünften Band der Reihe „Bildung durch Sprache und Schrift“, der voraussichtlich im Winter 2019 erscheinen wird – vertieft.

Aber zunächst freuen wir uns, Ihnen pünktlich zur Jahrestagung des BiSS-Programms den Projektatlas der BiSS-Evaluationsprojekte präsentieren zu dürfen, und wünschen Ihnen im Namen der Autorinnen und Autoren und des BiSS-Trägerkonsortiums eine bereichernde Lektüre.

Verwendete Literatur

- Henschel, S., Stanat, P., Becker-Mrotzek, M., Hasselhorn, M. & Roth H.-J. (2014). *Evaluationskonzept der Bund-Länder-Initiative „Bildung durch Sprache und Schrift“*. Online verfügbar unter: http://www.biss-sprachbildung.de/pdf/141209_Evaluationskonzept-BiSS.pdf
- Stanat, P., Böhme, K., Schipolowski, S. & Haag, N. (Hrsg.) (2016). *IQB-Bildungstrend 2015. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich*. Münster: Waxmann. Online verfügbar unter: <http://www.iqb.hu-berlin.de/bt/BT2015/Bericht>
- Stanat, P., Schipolowski, S., Rjosk, C., Weirich, S. & Haag, N. (Hrsg.) (2017). *IQB-Bildungstrend 2016. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich*. Münster: Waxmann. Online verfügbar unter: <http://www.iqb.hu-berlin.de/bt/BT2016/Bericht>



Zahlen und Fakten

Evaluationsprojekte



10

Projektleitungen

28



Verbünde

51



Fach- und Lehrkräfte



933

Vorträge und Symposien



67

Fachartikel und Bücher

25



Mitarbeitende



58

Wissenschaftliche Institute

19



Schulen und Kitas

306



Kinder und Jugendliche



7.793

Entfernung Institute zu
Verbänden (km)



39.240

Präsentierte Poster



18

Alltagsintegrierte sprachliche Bildung im Elementarbereich





BiSS-E2

Alltagsintegrierte Sprachbildung und -diagnostik in Kitas: Formative Prozessevaluation der Bund-Länder-Initiative „Bildung durch Sprache und Schrift“

Sina Fischer | Claudia Wirts



Dr. Claudia Wirts,
Prof. Dr. Fabienne Becker-
Stoll
(IFP)

Nicole Baginski*
Dr. Anne-Kristin Cordes*
Dr. Erik Danay*
Dr. Franziska Egert
Sina Fischer
Julia Horvath
Nesiré Schauland
Andrea Steeger

*nicht aus Projektmitteln finanziert

Was sind der Hintergrund und die Ziele des Projekts?

Das Evaluationsprojekt BiSS-E2 begleitet BiSS-Verbünde in Brandenburg, Berlin und Sachsen bei ihren Bemühungen zur Optimierung alltagsintegrierter Sprachbildung wissenschaftlich. Ziel des Projekts ist die formative und summative Evaluation des Moduls E2 „Unterstützung der Sprachentwicklung von Kindern unter drei Jahren“ (es waren im Projekt aber auch zahlreiche Fachkräfte beteiligt, die mit Kindern im Alter von 3–6 arbeiten, vgl. auch Ergebnisse zum Projekt BiSS-E1).

Dabei werden drei Hauptziele verfolgt:

- Die formative Prozessbegleitung der teilnehmenden Verbünde im Modul E2.
- Die summative Evaluation von Wirkungen der implementierten Konzepte zur sprachlichen Bildung im Prä-Post-Vergleich (angepasst an die Implementierungsziele der BiSS-Verbünde).
- Die Weiterentwicklung bzw. Ergänzung von Qualifizierungsmaterialien für die Sprachbildung in Kindertageseinrichtungen (Qualitätsentwicklung).

Im Folgenden werden Ergebnisse für das Krippenalter im Bereich Interaktionsqualität und Sprachliche Bildungsaktivitäten sowie die Zusammenhänge von Sprachförderplanung und Interaktionsqualität im Kindergartenalter aus den Prätestdaten der Evaluation (vor der Qualifizierung erhoben) vorgestellt. Des Weiteren

wird der Stand der Entwicklung von Qualifizierungsmaterialien dargestellt.

Wie wurde methodisch vorgegangen?

Die Umsetzungsqualität wurde vor und nach der BiSS-Qualifizierung mit dem siebenstufigen Interaktionsbeobachtungsverfahren „CLASS Toddler“ (La Paro, Hamre und Pianta, 2012) in unterschiedlichen Alltagssituationen am Vormittag erhoben. Werte von 1 bis 2 auf der Skala der CLASS Toddler indizieren ein niedriges Niveau der Interaktionsqualität in den einzelnen Dimensionen, Werte von 3 bis 5 ein mittleres Niveau und Werte von 6 bis 7 ein hohes Niveau. Über einen Zeitraum von vier Wochen nach den Erhebungen wurde der Tablet-Fragebogen „SpraBi“ (Wirts und Reber, 2015) zu sprachlichen Bildungsaktivitäten im Kita-Alltag eingesetzt. Hierfür protokollierten die teilnehmenden Fachkräfte tagesrückblickend ihre pädagogischen Aktivitäten im Bereich der alltagsintegrierten Sprachbildung und tagesaktuelle Bedingungsfaktoren. Außerdem wurden Informationen zu strukturellen Rahmenbedingungen und zur Orientierungsqualität mittels schriftlichem Fragebogen erhoben.

Was sind die (vorläufigen) Ergebnisse?

Interaktionsqualität

Zur Umsetzungsqualität alltagsintegrierter Sprachbildung wurden zum ersten Messzeit-

punkt die Interaktionen von 43 Fachkräften, die Kinder im Krippenalter betreuten, mit der CLASS Toddler eingeschätzt. In die Analysen flossen Daten aus BiSS-E1 und BiSS-E2 ein. Die Qualität der Interaktionen im Krippenalter wird in zwei Bereichen erfasst. Der Bereich **Unterstützung von Emotionen und Verhalten** erfasst das emotionale Klima, die Feinfühligkeit der Fachkräfte, die Orientierung an kindlichen Bedürfnissen sowie das Verhaltensmanagement. Der zweite Bereich ist die **Begleitende Lernunterstützung**. Diese umfasst die Unterstützung sprachlichen Lernens, die Feedbackqualität und die Unterstützung von Lernen und Entwicklung. Die Ergebnisse zur Interaktionsqualität sind in Abb. 1 dargestellt. Im Krippenalter liegt die Qualität der **Unterstützung von Emotionen und Verhalten** bei den beteiligten Fachkräften im mittleren bis hohen Qualitätsbereich ($M=5,73$). Das heißt, es gelingt den pädagogischen Fachkräften gut, ein positives Klima zu schaffen. Die Fachkräfte sind meist feinfühlig und orientieren sich an den Bedürfnissen der Kinder. Ausgedrückte Negativität (z. B. Schreien, Sarkasmus) in der Gruppe ist kaum zu beobachten. Die Qualität der Verhaltensunterstützung hingegen ist im oberen Mittelfeld angesiedelt.

Die Qualität der **begleitenden Lernunterstützung** liegt im Mittelfeld ($M=3,72$). Diese Qualitätseinschätzung setzt sich zusammen aus einem Wert im niedrigen Bereich für die Qualität des individuellen Lernfeedbacks und zwei Werten im unteren Mittelfeld in den Dimensionen Unterstützung sprachlichen Lernens und Unterstützung von Lernen und Entwicklung.

Sprachliche Bildungsaktivitäten

Insgesamt konnten Daten von 39 pädagogischen Fachkräften aus Kindertagesstätten, die mit Kindern im Alter von 0 bis 3 Jahren arbeiten, in die Datenanalyse eingeschlossen werden. Die Fachkräfte machten im Mittel an elf Tagen Angaben mithilfe des Tablet-Fragebogens „SpraBi“. Es liegen insgesamt Angaben von 291 Vormittagen vor (siehe Abb. 2).

Im Krippenalter kommen kommunikativ genutzte Pflegeaktivitäten mit knapp drei Mal ($M=2,87$) pro Vormittag am häufigsten vor. Es folgen Einzelgespräche ($M=2,35$) und aktiv begleitete Spielaktivitäten ($M=1,73$). Am seltensten finden sich auch im Krippenbereich die Aktivitäten im Bereich Mehrsprachigkeit, hier sogar durchschnittlich nur 0,03 pro

Verbünde

Sprachberatung – Video-gestützte Interaktionsanalyse (BB)

BIK e.V. – Berliner Institut für Kleinkindpädagogik und familienbegleitende Kinderbetreuung e.V. (BE)

Kindertageseinrichtungen des AfjFB (Amt für Jugend, Familie und Bildung) Leipzig (SN)

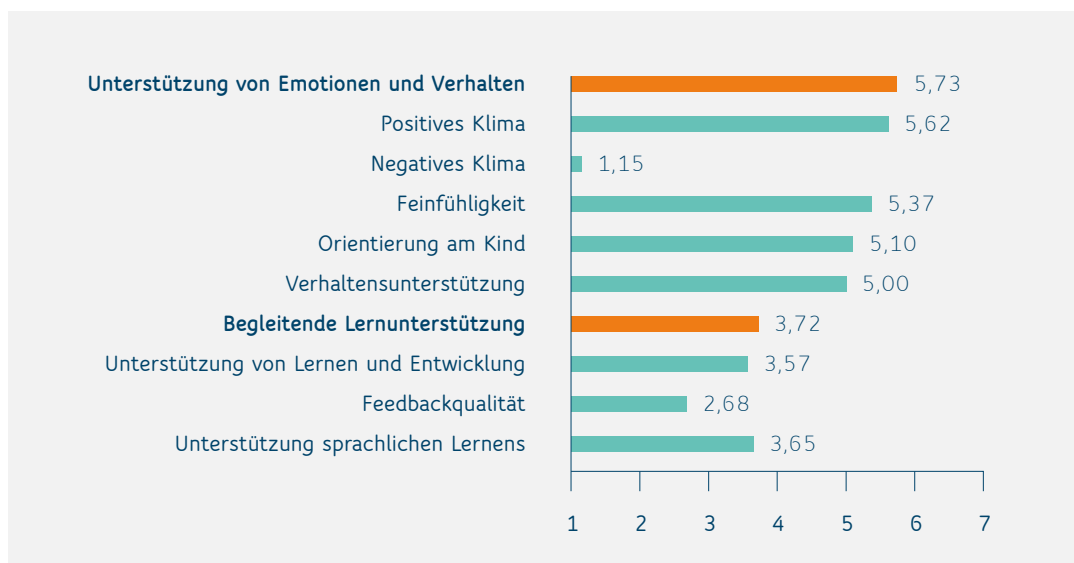


Abb. 1: Ergebnisse zur Interaktionsqualität im Krippenalter vor Beginn der Qualifizierung (1 und 2 = niedrige Qualität, 3 bis 5 = mittlere Qualität, 6 und 7 = hohe Qualität; $N=43$).

Vormittag, gefolgt von Aktivitäten zu phonologischer Bewusstheit und Schrift ($M=0,08$). Pro Vormittag wird durchschnittlich ein Krippenkind gezielt beobachtet.

An einem Vormittag begleiten Fachkräfte in der Kinderkrippe im Schnitt sieben sprachliche Aktivitäten aus durchschnittlich drei der sechs Aktivitätsbereiche.

Fallvignetten zur Planung von gezielten Unterstützungsangeboten

Die Kompetenzen der Fachkräfte im Bereich der Planung sprachlicher Unterstützung wurden mit einer Fallvignette zur Sprachförderung nach Hendler et al. (2011) erhoben. Analysiert wurden Daten von 75 Kindergartenfachkräften aus fünf Bundesländern, die im Rahmen der Studien BiSS-E1, BiSS-E2 und BIKE befragt wurden. Die Fachkräfte waren aufgefordert, zu einer sprachlichen Problemstellung eines Kindes passende, konkrete Förderangebote zu formulieren. Es zeigte sich ein signifikanter positiver Zusammenhang zwischen der Kompetenz der Fachkräfte zur Sprachförderplanung (erhoben mittels Fallvignette) und der sprachlichen Unterstützung (gemessen mit der CLASS Pre-K; Pianta, La Paro und Hamre, 2008). Das bedeutet, dass Fachkräfte, denen die Unterstützungsplanung besser gelingt, auch häufig bessere Interaktionen mit den Kindern zeigen.

Weitere und vertiefend dargestellte Ergebnisse finden sich bei Wirts et al. (2018).

Was bedeutet das für die Praxis?

Die Ergebnisse zeigen vor allem Handlungsbedarf bezüglich der Interaktions**qualität** im Bereich der Lernunterstützung und bezüglich der **Quantität** von sprachlichen Bildungsaktivitäten im Kita-Alltag. In Aus-, Fort- und Weiterbildung sollte hier der Fokus gezielt auf die konkrete Umsetzung lernunterstützender Interaktionen und Aktivitäten und deren Umsetzung in konkreten Alltagssituationen gerichtet werden.

Aufgrund der oben beschriebenen Studienergebnisse, wurde die **Qualifizierungsplattform „Fachlich fit – Sprachliche Bildung in der Kita“** konzipiert. Hier finden sich zu Themen, die noch Optimierungsbedarf zeigen, Materialien zur Qualifizierungsunterstützung (online ab Herbst 2018 unter www.ifp.bayern.de). Zu verschiedenen Alltagssituationen (Freispiel drinnen und draußen, Bilderbuchsituation, Essenssituationen) und sprachlichen Bildungsaktivitäten (Thematisierung von Schrift und phonologischer Bewusstheit, Aktivitäten im Bereich Mehrsprachigkeit, Portfolioarbeit) werden auf der Qualifizierungsplattform Fachtexte, Filmbeispiele mit Arbeitshinweisen (entwickelt

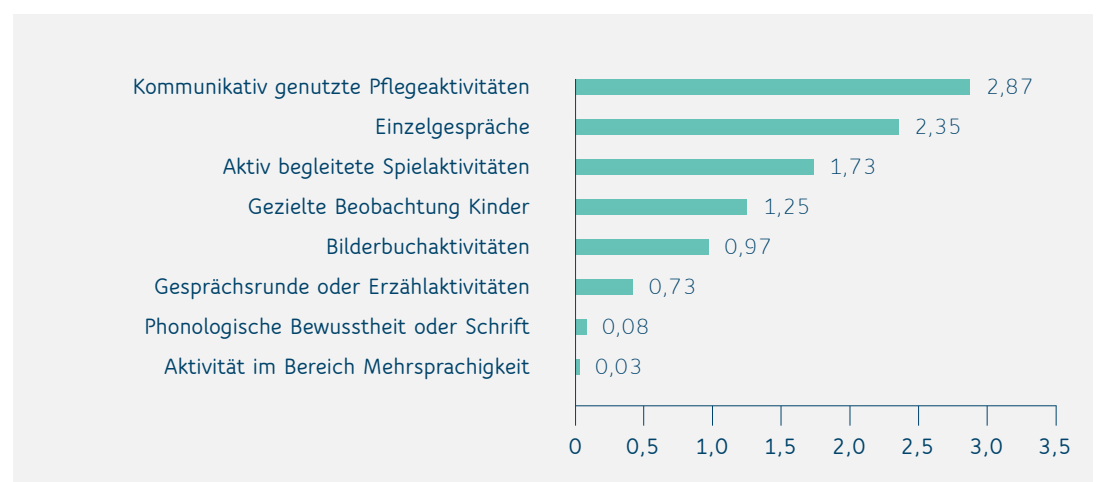


Abb. 2: Häufigkeit sprachlicher Aktivitäten pro Vormittag im Krippenalter basierend auf Angaben zu 291 Vormittagen.

im Projekt BiSS-E1) sowie weitere Materialien zusammengestellt. Fort- und Weiterbildnerinnen, aber auch pädagogische Fachkräfte finden hier geeignete Informationen praxisnah und verständlich aufbereitet.

So soll der Prozess von der strukturierten oder freien Beobachtung zur zielgerichteten Planung pädagogischer Aktivitäten in der Praxis erleichtert werden.

App zum Beobachtungstransfer: Der beobachtete Zusammenhang zwischen der Kompetenz zur spezifischen Unterstützungsplanung (Fallvignetten) und der Interaktionsqualität (CLASS) deutet darauf hin, dass die kindbezogene, spezifische Planung sprachlicher Bildungsaktivitäten in der Aus-, Fort und Weiterbildung stärker in den Fokus gerückt werden sollte. Um den Transfer von Beobachtungsergebnissen in die pädagogische Planung zu unterstützen, wurden daher eine Android-Applikation und eine Browser-Anwendung für Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen entwickelt. Diese sollen pädagogischen Fachkräften helfen, aus Beobachtungsergebnissen gezielt pädagogische Schritte für die alltagsintegrierte Sprachbildung der Kinder abzuleiten. Die Anwendungen bieten hierfür verschiedene Zugänge: Über die Auswahl von sprachlichen Bildungsbereichen, eingesetzten Beobachtungsverfahren oder Interessen und Themen können passgenau Ideen für sprachliche Bildungsaktivitäten ausgewählt werden.

Verwendete Literatur

- Hendl, J., Mischo, M., Wahl, S. & Strohmer, J. (2011). Das sprachbezogene Wissen angehender frühpädagogischer Fachkräfte im Wissenstest und in der Selbsteinschätzung. *Empirische Pädagogik*, 25(4), 518-542.
- La Paro, K., Hamre, B. & Pianta, R. (2012). *Classroom Assessment Scoring System. Manual (Toddler)*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Pianta, R., La Paro, K. & Hamre, B. (2008). *Classroom Assessment Scoring System. Manual (Pre-K)*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

- Wirts, C., Egert, F., Fischer, S., Radan, J., Reber, K., Reichl, S., Schauland, N., Quehenberger, J., Danay, E. & Becker-Stoll, F. (2018). *Zwischenbericht zu den formativen und summativen Evaluationen (BiSS-E1 und BiSS-E2) der Bund-Länder-Initiative Bildung durch Sprache und Schrift*. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik. Online verfügbar unter: www.ifp.bayern.de
- Wirts, C. & Reber, K. (2015). Fragebogen zu sprachlichen Bildungsaktivitäten in Kindertageseinrichtungen. Unveröffentlichtes Manuskript.

Zum Weiterlesen

- Wirts, C., Egert, F., Fischer, S., Radan, J., Reber, K., Reichl, S., Schauland, N., Quehenberger, J., Danay, E. & Becker-Stoll, F. (2018). *Zwischenbericht zu den formativen und summativen Evaluationen (BiSS-E1 und BiSS-E2) der Bund-Länder-Initiative Bildung durch Sprache und Schrift*. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik. Online verfügbar unter: www.ifp.bayern.de
- Wirts, C., Egert, F. & Reber, K. (2017). Early Literacy in deutschen Kindertageseinrichtungen. Eine Analyse der Häufigkeit von Literacy-Aktivitäten im Kita-Alltag. *Forschung Sprache*, 5(2), 96-106. Online verfügbar unter: www.forschung-sprache.eu

BiSS-E1

Alltagsintegrierte Sprachbildung und -diagnostik in Kitas: Formative Prozessevaluation der Bund-Länder-Initiative „Bildung durch Sprache und Schrift“

Sina Fischer | Claudia Wirts



Prof. Dr. Fabienne Becker-Stoll,
Dr. Claudia Wirts
(IFP)

Nicole Baginski*
Dr. Anne-Kristin Cordes*
Dr. Erik Danay*
Sina Fischer
Julia Quehenberger
Julia Radan
Nesiré Schauland

*nicht aus Projektmitteln finanziert

Was sind der Hintergrund und die Ziele des Projekts?

Das Evaluationsprojekt BiSS-E1 hat den Schwerpunkt einer formativen Evaluation von Qualifizierungsmaßnahmen in Bezug auf alltagsintegrierte sprachliche Bildung (BiSS-Modul E1) in Kindertageseinrichtungen in Bayern, Sachsen und Baden-Württemberg.

Das Evaluationsprojekt verfolgt drei Ziele:

- Erfassen der Umsetzungsqualität alltagsintegrierter Sprachbildung
- Untersuchen des Einflusses von Bedingungsfaktoren auf die alltagsintegrierte Sprachbildung
- Unterstützen der Verbünde bei der Qualitätsentwicklung

Die Wahl dieser Schwerpunkte zielt darauf ab, Forschung und Praxis zu alltagsintegrierter Sprachbildung in Kindertageseinrichtungen nachhaltig zu fördern. Basierend auf den Ergebnissen der Studie werden, neben wissenschaftlichen Publikationen, verschiedene Praxispublikationen erstellt und Qualifizierungstools entwickelt, um den Praxistransfer der Forschungserkenntnisse zu unterstützen.

Wie wurde methodisch vorgegangen?

Die Umsetzungsqualität wurde bei der Teilstichprobe mit bereits fortgeschrittener Qualifizierungsmaßnahme (ein Verbund aus Sachsen

(1. Qualifizierungsrunde) und drei aus Bayern) einmalig nach Abschluss der ersten Qualifizierungsetappe erfasst. Bei den Verbänden, die zum ersten Messzeitpunkt noch nicht mit der Hauptqualifizierung begonnen hatten (Baden-Württemberg), wurde jeweils vor und nach der Qualifizierung erhoben. In die hier präsentierten Auswertungen flossen zudem Daten aus dem Altersbereich 3-6 aus dem Projekt BiSS-E2 (Verbünde aus Berlin, Brandenburg und Sachsen) ein.

Die Interaktionsqualität im Alltag wurde mit dem Beobachtungsinstrument „CLASS Pre-K“ (Pianta, La Paro und Hamre, 2008) eingeschätzt. Über einen Zeitraum von vier Wochen nach den Hospitationen wurde der Tablet-Fragebogen „SpraBi“ (Wirts und Reber, 2015) eingesetzt. In diesem protokollierten die Fachkräfte tagesrückblickend ihre pädagogischen Aktivitäten im Bereich der alltagsintegrierten Sprachbildung und tagesaktuelle Bedingungsfaktoren.

Was sind die (vorläufigen) Ergebnisse?

Interaktionsqualität

Insgesamt wurde die Interaktionsqualität vor Beginn der Hauptqualifizierung bei 65 Fachkräften mittels CLASS Pre-K eingeschätzt, die drei Bereiche von Interaktionsqualität erfasst. Die **Emotionale Unterstützung** erfasst das emotionale Klima in der Einrichtung, die Feinfühligkeit der Fachkraft und ob diese sich flexibel an den Bedürfnissen der Kinder orientiert. Die **Organisation des Kita-Alltags** umfasst

ein effektives Verhaltensmanagement der Fachkräfte genauso wie den Beschäftigungsgrad der Kinder und die Qualität des Lernarrangements (Angebot an Materialien und Aktivitätengestaltung). Der dritte Bereich schätzt die **Qualität der Lernunterstützung** ein, welche die kognitive Anregung, die Qualität des Feedbacks bezüglich individueller Lernprozesse und die Unterstützung des sprachlichen Lernens in den Blick nimmt. Alle Dimensionen werden jeweils auf einer siebenstufigen Skala eingeschätzt, wobei die Werte 1 und 2 als niedrige Qualität, 3 bis 5 als mittlere Qualität und 6 und 7 als hohe Qualität interpretiert werden. Die Ergebnisse zur Interaktionsqualität sind in Abb. 1 dargestellt. Die **Emotionale Unterstützung** liegt durchschnittlich im mittleren bis hohen Qualitätsbereich ($M=5,76$), die **Organisation des Kita-Alltags** im oberen Mittelfeld ($M=5,22$). Die **Qualität der Lernunterstützung** liegt über alle Unterbereiche hinweg gemittelt im niedrigen bis mittleren Qualitätsbereich ($M=2,61$). Dabei fällt die Qualität in der Dimension kognitive Anregung sowie die Qualität des Feedbacks bezüglich individueller Lernprozesse gering aus. Nur die Unterstützung sprachlichen

Lernens liegt im unteren Mittelfeld. Diese Durchschnittswerte sind mit deutschen Kitas anderer Stichproben vergleichbar (Suchodoletz et al., 2014; Wildgruber et al., 2016). Die Daten zeigen eine große Varianz zwischen den Fachkräften, was bedeutet, dass einige Fachkräfte einzelne oder mehrere Bereiche besonders gut umsetzen, während andere sehr niedrige Werte erzielen und so Entwicklungsbedarf deutlich wird. Dies ist insbesondere für die Interpretation der Werte im Bereich der Lernunterstützung wichtig, da hier einzelne Fachkräfte trotz niedriger Mittelwerte durchaus im hohen Qualitätsbereich agieren.

Die Verbünde, die bereits eine BiSS-Qualifizierung durchlaufen hatten, zeigen bei den meisten CLASS-Dimensionen etwas höhere Werte als die oben genannte Stichprobe vor der Qualifizierung. Dabei liegt die Emotionale Unterstützung auch hier an der Spitze, gefolgt vom Bereich Organisation des Kita-Alltags und einer deutlich niedrigeren Lernunterstützung. Eine kausale Interpretation der Unterschiede als Qualifizierungseffekt lässt sich aufgrund der fehlenden Erfassung der Interaktionsqualität vor

Verbünde

Bildung durch Sprache und Schrift in Mannheimer Kitas – BiSS (BW)

Waiblinger Verbund zur Alltagsintegrierten Sprachförderung (BW)

Qualitätsentwicklung alltagsintegrierter Sprachbildung und -diagnostik in Kitas – Region Augsburg (BY)

Qualitätsentwicklung alltagsintegrierter Sprachbildung und -diagnostik in Kitas – Region Regensburg (BY)

Qualitätsentwicklung alltagsintegrierter Sprachbildung und -diagnostik in Kitas – Region Würzburg (BY)

Kindertageseinrichtungen des AfjFB (Amt für Jugend, Familie und Bildung) Leipzig (SN)

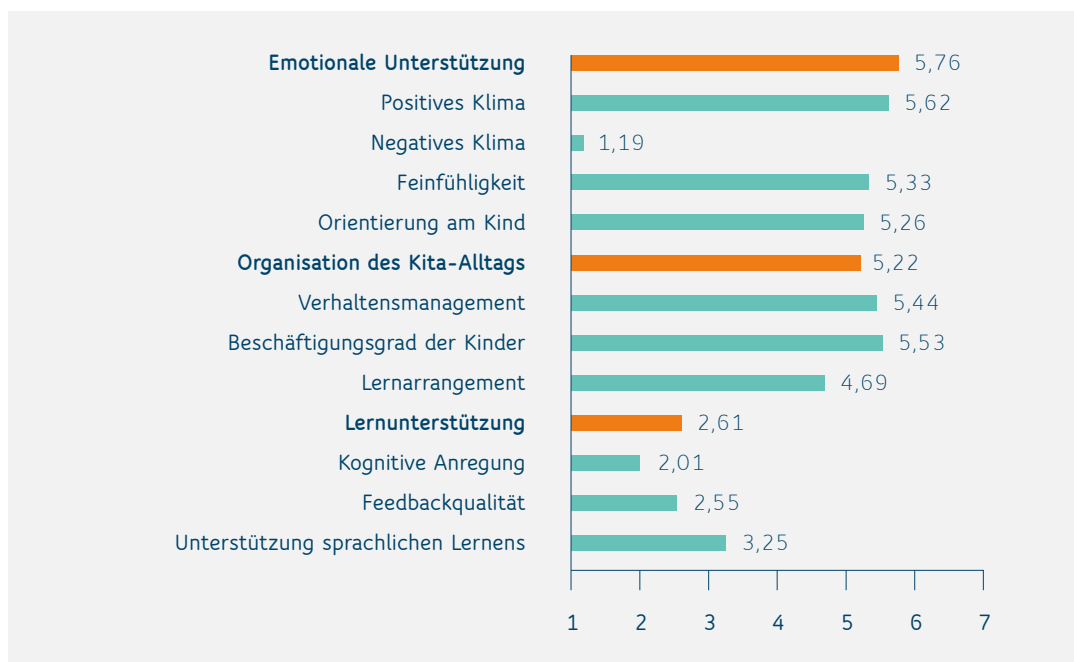


Abb. 1: Ergebnisse zur Interaktionsqualität im Kindergartenalter vor Beginn der Qualifizierung (1 und 2 = niedrige Qualität, 3 bis 5 = mittlere Qualität, 6 und 7 = hohe Qualität; $N=65$).

der Qualifizierung bei den Einrichtungen mit Einmalerhebung nicht ableiten, da das Startniveau nicht bekannt ist.

Sprachliche Bildungsaktivitäten

Insgesamt können Daten von 63 pädagogischen Fachkräften in die Datenanalyse eingeschlossen werden. Die Fachkräfte machen im Durchschnitt an 12 Tagen Angaben mithilfe des Tablet-Fragebogens „SpraBi“ (siehe Abb. 2).

Die häufigste sprachliche Bildungsaktivität sind längere Einzelgespräche (inhaltliche Gespräche mit mindestens vier Sprecherwechseln), von denen pro Vormittag durchschnittlich drei Kinder profitieren. Dies bedeutet, dass von durchschnittlich 17 betreuten Kindern pro Fachkraft mit drei Kindern pro Vormittag längere Gespräche geführt werden. Aktiv begleitete Spielaktivitäten sind die zweithäufigste Aktivität. Sie erfolgen durchschnittlich einmal pro Vormittag. Hierunter fallen Regelspiele genauso wie begleitete Bau- oder Rollenspiele oder Malen und Basteln. Gesprächsrunden und Erzählaktivitäten finden ebenfalls durchschnittlich einmal pro Vormittag statt. Am seltensten werden Aktivitäten im Bereich Mehrsprachigkeit (z. B. Begrüßungsrituale, Lieder) durchgeführt. Durchschnittlich erfolgen solche Aktivitäten nur 0,16 mal pro Vormittag, also etwa alle sechs Vormittage einmal, wobei viele Fachkräfte (55%) angeben, im Befragungszeitraum gar

keine Aktivitäten im Bereich Mehrsprachigkeit durchgeführt zu haben. Auch Aktivitäten im Bereich phonologischer Bewusstheit und Schrift ($M=0,2$) finden nur selten statt. 42 % der Fachkräfte geben an, im Befragungszeitraum nie eine solche Aktivität durchgeführt zu haben. Eine gezielte Beobachtung von Kindern (frei oder strukturiert) fand im Schnitt einmal pro Vormittag statt.

Insgesamt waren die Fachkräfte pro Vormittag durchschnittlich an vier sprachlichen Bildungsaktivitäten beteiligt.

Aus den Verbänden, bei denen nur einmal nach erfolgter BiSS-Qualifizierung erhoben wurde, konnten Daten von 29 pädagogischen Fachkräften für 312 Vormittage ausgewertet werden. In diesen Verbänden liegen die Werte in fast allen Bereichen (außer mehrsprachige Aktivitäten und Gesprächsrunden) tendenziell etwas höher, als in den anderen Verbänden. Durchschnittlich wurden hier fünf sprachliche Bildungsaktivitäten pro Vormittag berichtet. Insbesondere die Anzahl an Einzelgesprächen (durchschnittlich fünf Kinder/Vormittag) ist höher. Diese Unterschiede sind jedoch nicht kausal vergleichend zu interpretieren, da es sich um unterschiedliche Stichproben handelt und ein bereits höheres Startniveau der Verbände mit erfolgter Qualifizierung nicht auszuschließen ist.

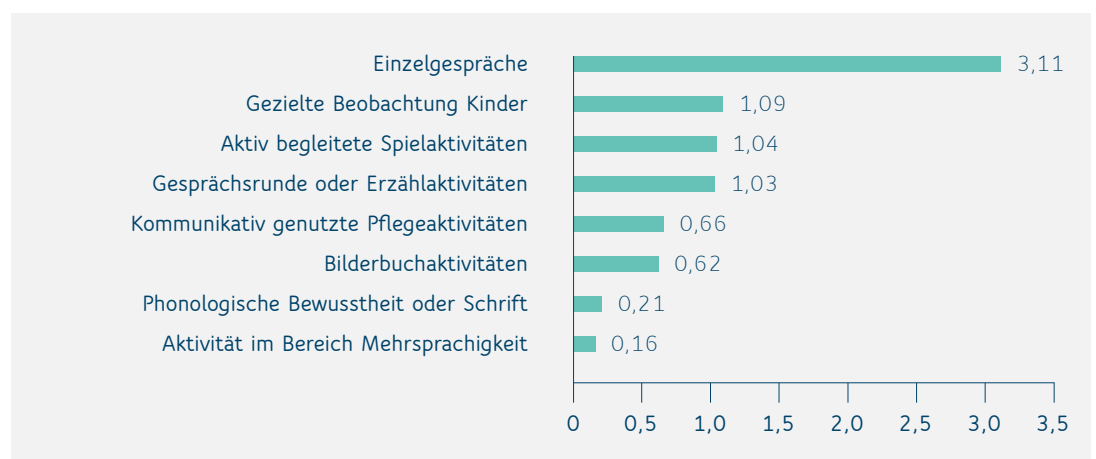


Abb. 2: Häufigkeit sprachlicher Aktivitäten pro Vormittag im Kindergartenalter basierend auf Angaben zu 581 Vormittagen.

Weitere und vertiefend dargestellte Ergebnisse finden sich bei Wirts et al. (2018).

Was bedeutet das für die Praxis?

Transferpotenziale: Die Ergebnisse zum Zeitpunkt vor der Qualifizierung zeigen einen grundsätzlichen Handlungsbedarf hinsichtlich der Qualität und Häufigkeit sprachlicher Bildungsaktivitäten im Kita-Alltag. Es wird daher empfohlen, in Qualifizierungsmaßnahmen nicht nur auf die Vermittlung neuen Wissens zu setzen, sondern verstärkt auf Möglichkeiten der häufigeren Umsetzung von sprachlichen Bildungsaktivitäten und sprachförderlichen Interaktionsstrategien im Kita-Alltag zu fokussieren. Wie Wildgruber, Wertfein, Wirts, Kammermeier und Danay (2016) zeigen konnten, gelingt die Umsetzung sprachlicher Lernunterstützung in moderierten Situationen (wie z. B. Bilderbuchbetrachtung, Morgenkreis) vielen Fachkräften besser als in Freispielsituationen und ist insbesondere in Essenssituationen und im Garten sehr niedrig. Dies bestätigen auch die Daten aus den Projekten BiSS-E1 und BiSS-E2.

Filmbeispiele guter Praxis: Um deutlich zu machen, wie in Alltagssituationen sprachliche Bildung umgesetzt werden kann, sind im Projekt Filmsequenzen zu Beispielen guter Praxis

entstanden. Dabei wurden verschiedene Alltagssituationen und sprachliche Aktivitäten gefilmt und durch erläuternde Fachkraft- und Expertinneninterviews didaktisch so ergänzt, dass sie ein möglichst hohes Lernpotenzial für Praktikerinnen und Praktiker haben. Geplant ist die Bereitstellung als DVD mit Begleitmanual und online (www.ifp.bayern.de). Es sind Filmsequenzen zu sieben Themenbereichen entstanden, die aufgrund der vorab beschriebenen Projektergebnisse ausgewählt wurden (z. B.: Bilderbücher dialogisch betrachten, Essenssituationen sprachanregend gestalten, Sprachanlässe im Garten nutzen, Mehrsprachigkeit unterstützen).

Online-basiertes Videofeedback: Angelehnt an Erkenntnisse und Ergebnisse aus der Weiterbildungsforschung wurde ein (online-basiertes) Video-Feedback-Konzept entwickelt. Dabei werden gemeinsam mit der Fachkraft Videosequenzen aus ihrem pädagogischen Alltag hinsichtlich ihres sprachförderlichen Verhaltens reflektiert. Das Konzept sowie Materialien zur Durchführung von Videofeedbackgesprächen (online oder face-to-face) werden 2018 veröffentlicht (Schauland, Fischer und Wirts, in Vorbereitung). Ergebnisse einer Evaluationsstudie im Kontrollgruppendesign belegen die Effektivität des Feedbacks (Schauland, eingereicht).

Verwendete Literatur

- Pianta, R., La Paro, K. & Hamre, B. (2008). *Classroom Assessment Scoring System*. Manual (Pre-K). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Schauland, N. (eingereicht). *Interaktionsverhalten von frühpädagogischen Fachkräften – Qualitätsentwicklung durch online-basiertes Videofeedback*. Dissertation, Ludwig-Maximilians-Universität München.
- Schauland, N., Fischer, S. & Wirts, C. (in Vorbereitung). *Konzept für ein online-basiertes Videofeedback*. München: Staatinstitut für Frühpädagogik.
- Suchodoletz, A. v., Fäsche, A., Gunzenhauser, C. & Hamre, B. K. (2014). A typical morning in preschool: Observation of teacher-child interactions in German preschools. *Early Childhood Research Quarterly*, 29, 509-519.
- Wildgruber, A., Wertfein, M., Wirts, C., Kammermeier, M. & Danay, E. (2016). Situative Unterschiede der Interaktionsqualität im Verlauf des Kindergartenalltags. *Frühe Bildung*, S. 206-213.
- Wirts, C., Egert, F., Fischer, S., Radan, J., Reber, K., Reichl, S., Schauland, N., Quehenberger, J., Danay, E. & Becker-Stoll, F. (2018). *Zwischenbericht zu den formativen und summativen Evaluationen (BiSS-E1 und BiSS-E2) der Bund-Länder-Initiative Bildung durch Sprache und Schrift*. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik. Online verfügbar unter: www.ifp.bayern.de
- Wirts, C. & Reber, K. (2015). *Fragebogen zu sprachlichen Bildungsaktivitäten in Kindertageseinrichtungen*. Unveröffentlichtes Manuskript.

Zum Weiterlesen

- Fischer, S., Schauland, N. & Wirts, C. (2017). Digitale Medien im Kita-Alltag – Möglichkeiten der Nutzung im frühpädagogischen Kontext. *BiSS-Journal*, 6, 22-26.
- Wirts, C., Egert, F. & Reber, K. (2017). Early Literacy in deutschen Kindertageseinrichtungen. Eine Analyse der Häufigkeit von Literacy-Aktivitäten im Kita-Alltag. *Forschung Sprache*, 5(2), 96-106. Online verfügbar unter: www.forschung-sprache.eu

alle

Gelingensbedingungen alltagsintegrierter sprachlicher Bildung im Elementarbereich

Katja Koch | Tina von Dapper-Saalfels | Katja Mackowiak | Christine Beckerle | Cordula Löffler | Ina Pauer | Julian Heil



Prof. Dr. Katja Mackowiak
(Uni Hannover)
Dr. Christine Beckerle

Prof. Dr. Katja Koch
(TU Braunschweig)
Tina von Dapper-Saalfels

Prof. Dr. Cordula Löffler
(PH Weingarten)
Julian Heil
Ina Pauer

Was sind der Hintergrund und die Ziele des Projekts?

Das Evaluationsprojekt „Gelingensbedingungen alltagsintegrierter sprachlicher Bildung im Elementarbereich“ (alle) untersucht die Wirksamkeit unterschiedlicher Weiterbildungskonzepte zur alltagsintegrierten Sprachförderung in drei Bundesländern (Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Baden-Württemberg). Analysiert werden Verbesserungen in den Sprachförderkompetenzen der pädagogischen Fachkräfte sowie den sprachlichen Leistungen der Kinder. In den vier am Projekt beteiligten Verbänden nahmen die pädagogischen Fachkräfte an Fortbildungen teil, in denen der Einsatz von Sprachfördertechniken (korrekatives Feedback, Modellierungstechniken, Fragetechniken) in drei sprachlichen Schlüssel-situationen (Freispiel, Bilderbuchbetrachtung, Essenssituationen) im Kindergartenalltag einen der inhaltlichen Schwerpunkte darstellte. Zusätzlich wurden die Kitas bei der Umsetzung des Gelernten durch ein Coaching unterstützt. Die Verbände unterschieden sich dabei in der Organisation der Weiterbildung: In drei Verbänden wurde für alle beteiligten pädagogischen Fachkräfte gemeinsam eine aus mehreren aufeinander aufbauenden Modulen bestehende Fortbildungsreihe zur alltagsintegrierten Sprachförderung (bestehend aus neun Fortbildungen und drei (Video-)Coachings) innerhalb von einem Jahr durchgeführt. Neben der Vermittlung und Übung von Sprachfördertechniken standen die Wortschatzarbeit

und das situierte Lernen im Mittelpunkt. Das Konzept wurde von den diese drei Verbände begleitenden Wissenschaftlerinnen erarbeitet und von geschulten Fortbildnerinnen durchgeführt (Konzept A). Der vierte Verbund knüpfte an ein in diesem Verbund bereits seit zehn Jahren etabliertes Weiterqualifizierungskonzept an. Dieses besteht zum einen aus einem von der Kommune erstellten Fortbildungskatalog zu unterschiedlichen frühkindlichen Themen (u. a. zum Bereich Sprache), aus dem die Fachkräfte individuell Veranstaltungen aus-suchen, zum anderen aus einem Coaching zu alltagsintegrierter Sprachförderung, das durch geschulte Projektmitarbeiterinnen der begleitenden Universität durchgeführt wurde (Konzept B).

Die Evaluationsstudie wird gemeinsam von der Leibniz Universität Hannover (Katja Mackowiak, Christine Beckerle), der TU Braunschweig (Katja Koch, Tina von Dapper-Saalfels) und der PH Weingarten (Cordula Löffler, Ina Pauer, Julian Heil) durchgeführt. Im Folgenden werden für den ersten Messzeitpunkt Ergebnisse zum Wissen über und zum Einsatz von Sprachfördertechniken in Bilderbuchbetrachtungen berichtet.

Wie wurde methodisch vorgegangen?

In die Auswertung einbezogen wurden 84 pädagogische Fachkräfte aus 27 verschiedenen Kindertageseinrichtungen mit jeweils

einem Kind im Alter von drei bis fünf Jahren. Das sprachdiagnostische und sprachförderrelevante Wissen der pädagogischen Fachkräfte wurde über eine kurze Filmvignette mit einem ausführlichen begleitenden Interview erhoben. Den pädagogischen Fachkräften wurde ein authentischer Filmausschnitt einer Bilderbuchbetrachtung in einer Kindertageseinrichtung gezeigt. Anschließend wurden sie gebeten, jene Situationen zu identifizieren, in denen die Erzieherin sprachfördernd agierte, und die in den Situationen zu beobachtenden Sprachfördertechniken zu benennen. Zudem wurden sie um eine Einschätzung der Sprachfähigkeiten des Kindes und des Sprachförderhandelns der beobachteten Erzieherin gebeten (Itel, in Vorbereitung). Für die Auswertung der meist halbstündigen Interviews der pädagogischen Fachkräfte wurde ein Kategoriensystem entwickelt, das die Bereiche Wissen über Sprachfördertechniken, Kontextwissen zur Gestaltung einer Bilderbuchbetrachtung sowie Transferwissen zur Sprachförderplanung erfasst.

Das Sprachförderhandeln der pädagogischen Fachkräfte wurde über Videographien von jeweils drei typischen Situationen des Kindergartenalltags erfasst: eine dialogische Bilderbuchbetrachtung mit einem Kind, eine Freispielphase in der Kindergruppe und eine Essenssituation mit mehreren Kindern. Die Videographien, in denen die an der Untersuchung beteiligten pädagogischen Fachkräfte selbst agierten, dauerten jeweils 15 Minuten. Die Auswertung erfolgte über ein im Projektkontext weiterentwickeltes Kategoriensystem (Beckerle, 2017). Es beinhaltet 13 Einzeltechniken, die den Bereichen des korrektiven Feedbacks (z. B. Kind: „Ich bin Kindergarten gekommen.“, pädagogische Fachkraft: „Ja, du bist in den Kindergarten gekommen.“), der Modellierungstechniken (z. B. Kind: „Ich habe ein schnelles Auto.“, pädagogische Fachkraft: „Ein rotes Rennauto hast du.“) und der Fragetechniken (z. B. pädagogische Fachkraft: „Was siehst du auf dem Bild?“) zuzuordnen sind.

Was sind die (vorläufigen) Ergebnisse?

Welche Unterschiede lassen sich im Hinblick auf das Wissen über und die Anwendung von Sprachfördertechniken bei den pädagogischen Fachkräften bereits zum ersten Messzeitpunkt finden?

Im Hinblick auf das Erkennen (Wissen) bestand die Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte darin, beim Betrachten der Filmvignette das Video an den Stellen zu stoppen, an denen sie den Einsatz von Sprachfördertechniken beobachten konnten. Beobachtbar waren korrekatives Feedback, Modellierungstechniken und (offene und geschlossene) Fragen. Insgesamt enthielt die Vignette 22 Situationen, in denen die Erzieherin insgesamt 37 Sprachfördertechniken benutzte. Die Auswertung zeigt, dass die 84 pädagogischen Fachkräfte im Durchschnitt 3,7 der 22 Situationen, in denen eine Sprachfördertechnik vorkam, richtig erkannten. Durchschnittlich nannten sie 5,3 von insgesamt 37 Sprachfördertechniken. Es fiel ihnen leichter, Fragen zu erkennen, während korrekatives Feedback und Modellierungstechniken seltener identifiziert wurden. Zugleich zeigten sich große Unterschiede zwischen den einzelnen pädagogischen Fachkräften. Einige erkannten keine Situation, während andere bis zu 14 Situationen und 16 Techniken identifizierten.

Ähnliches zeigt sich auch im Hinblick auf das Können und Handeln der pädagogischen Fachkräfte. Ausgewertet wurden die Videographien der 15-minütigen Bilderbuchbetrachtung dahingehend, welche Sprachfördertechniken die pädagogischen Fachkräfte selbst anwenden und wie häufig diese auftreten. Dabei zeigte sich, dass die pädagogischen Fachkräfte in 15 Minuten durchschnittlich 87 Sprachfördertechniken einsetzen. Am häufigsten verwendeten sie Fragetechniken (41 im Durchschnitt), gefolgt von Modellierungstechniken (30 im Durchschnitt) und korrektivem Feedback

Verbünde

Ulm – Sprachbildung in Kindertageseinrichtungen (BW)

Gezielte alltagsintegrierte Sprachbildung in Schlüssel-situationen (BW)

Gezielte alltagsintegrierte Sprachbildung in Schlüssel-situationen (RP)

Gezielte alltagsintegrierte Sprachbildung in Schlüssel-situationen (NW)

(17 im Durchschnitt). Auch hier zeigten sich wieder individuelle Unterschiede (zwischen 19 und 192 Sprachförderertechniken).

Interessante und statistisch bedeutsame Unterschiede lassen sich zum ersten Messzeitpunkt zwischen den beiden Weiterbildungsgruppen nachweisen. Die pädagogischen Fachkräfte der Gruppe B identifizierten mehr Situationen und Sprachförderertechniken, zeigten also ein größeres Wissen in diesem Bereich als die pädagogischen Fachkräfte der Gruppe A (Gruppe A im Durchschnitt 7, Gruppe B im Durchschnitt 9). Umgekehrt setzten die pädagogischen Fachkräfte der Gruppe A häufiger selbst Sprachförderertechniken bei der Bilderbuchbetrachtung ein, agierten also sprachförderlicher als die pädagogischen Fachkräfte der Gruppe B (Gruppe A im Durchschnitt 87, Gruppe B im Durchschnitt 60). Da es sich allerdings um den ersten Messzeitpunkt handelt, der vor Beginn der gemeinsamen Fortbildung für die pädagogischen Fachkräfte der Gruppe A lag, sagen diese Ergebnisse noch nichts über die Wirksamkeit der beiden Konzepte aus, sondern

belegen, dass die pädagogischen Fachkräfte die Weiterbildungen mit jeweils unterschiedlichen Kompetenzen beginnen. Die Unterschiede erklären sich möglicherweise auch dadurch, dass die pädagogischen Fachkräfte der Gruppe B bereits seit längerem an sprachbezogenen Fortbildungen teilnehmen.

Was bedeutet das für die Praxis?

Zum ersten Messzeitpunkt zeigen sich sowohl individuelle Unterschiede zwischen den einzelnen pädagogischen Fachkräften als auch zwischen den Verbänden. Insgesamt finden sich sehr niedrige Werte im Bereich des Wissens. Es werden nur knapp 8% der in der Filmvignette vorhandenen Sprachförderertechniken erkannt. Betrachtet man jedoch die von den Befragten selbst angewandten Sprachförderertechniken bei der dialogischen Bilderbuchbetrachtung, dann finden sich hier hohe durchschnittliche Werte. So werden im Durchschnitt etwa sechs Techniken pro Minute eingesetzt. Grundsätzlich wird in der Literatur angenommen, dass es einen Zusammenhang zwischen dem Wissen über Sprache und dem

Verwendete Literatur

- Beckerle, C. (2017). *Alltagsintegrierte Sprachförderung im Kindergarten und in der Grundschule. Evaluation des „Fellbach-Konzepts“*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Itel, N. (in Vorbereitung). *Professionelle Kompetenzen von frühpädagogischen Fachkräften im Bildungsbereich Sprache. Vergleich von sprachförderbezogenem Wissen und Handeln*. Dissertation. Hannover: Leibniz Universität Hannover, Institut für Sonderpädagogik.
- Müller, A., Smits, S., Geyer, S. & Schulz, P. (2014). Was ist Sprachförderkompetenz? Fachwissen und Handlungskompetenz von

pädagogischen Handeln gibt. Empirischen Befunden zufolge fallen die Zusammenhänge zwischen dem spezifischen fachlich-linguistischen Wissen und dem Sprachförderhandeln eher gering aus (z.B. Wirts, Wildgruber und Wertfein, 2017). Bisher stützen unsere Befunde die Ergebnisse anderer Studien, die belegen, dass pädagogische Fachkräfte sehr unterschiedlich kompetent hinsichtlich ihres Sprachförderwissens und Sprachförderhandelns sind (z.B. Müller, Smits, Geyer und Schulz, 2014). Ob und wie sich das Wissen und Können der pädagogischen Fachkräfte durch die beiden Weiterbildungskonzepte A und B weiterentwickelt, kann zum jetzigen Zeitpunkt noch nicht geklärt werden. Erkenntnisse darüber, welches Konzept wie wirkt, wird es erst nach der Auswertung des zweiten Messzeitpunkts zum Projektende geben.

Zum Weiterlesen

pädagogischen Fachkräften in der vorschulischen Sprachförderung, In B. Lütke & I. Petersen (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache: erwerben, lernen und lehren*. Beiträge aus dem 9. Workshop Kinder mit Migrationshintergrund (S. 247-262). Stuttgart: Klett Filibach.

■ Wirts, C., Wildgruber, A. & Wertfein, M. (2017). Die Bedeutung von Fachwissen und Unterstützungsplanung im Bereich Sprache für gelingende Interaktionen in Kindertageseinrichtungen, In H. Wadepohl, K. Mackowiak, K. Fröhlich-Gildhoff & D. Weltzien (Hrsg.), *Interaktionsgestaltung in Familie und Kindertagesbetreuung* (S. 147-170). Wiesbaden: Springer.

■ Beckerle, C., Mackowiak, K., Koch, K., Löffler, C., Heil, J., Pauer, I. & Dapper-Saalfels, T. von (angenommen). Der Einsatz von Sprachfördertechniken in unterschiedlichen Settings im Kita-Alltag. *Frühe Bildung*.

■ Dapper-Saalfels, T. von, Beckerle, C., Heil, J., Koch, K., Mackowiak, K., Löffler, C. & Pauer, I. (2018). Prinzipien einer sprachförderlichen Gestaltung von Bilderbuchbetrachtungen (Projekt allE). *BiSS-Journal*, 8, 30-33.

■ Mackowiak, K., Beckerle, C., Koch, K., Dapper-Saalfels, T. von, Löffler, C., Pauer, I. & Heil, J. (angenommen). Sprachfördertechniken im

Kita-Alltag: Zusammenhänge zwischen Wissen und Handeln von pädagogischen Fachkräften – Ergebnisse aus dem „allE-Projekt“. *Empirische Pädagogik*.

SPRÜNGE

Sprachförderung im Übergang Kindergarten-Grundschule evaluieren

Tanja Betz | Ezgi Erdogan | Karin Kämpfe | Diemut Kucharz | Ulrich Mehlem | Sandra Rezagholinia



Prof. Dr. Diemut Kucharz,
Prof. Dr. Ulrich Mehlem,
Prof. Dr. Tanja Betz
(Uni Frankfurt am Main)
Ezgi Erdogan
Dr. Karin Kämpfe
Sandra Rezagholinia

Was sind der Hintergrund und die Ziele des Projekts?

Die Evaluationsstudie SPRÜNGE untersucht unterschiedliche Settings von Sprachförderung am Übergang von der Kita zur Grundschule im Hinblick auf ihre Wirksamkeit. Es geht um die Entwicklung der Sprachkompetenz der Kinder und der Sprachförderkompetenz der Fach- (Fk) und Lehrkräfte (Lk), um die Qualität der Sprachförderung und um die sprachförderbezogenen Fortbildungen und Kooperationen der Fach- und Lehrkräfte. Damit wollen wir zur Klärung von Gelingensbedingungen für wirksame Sprachförderung beitragen.

Wie wurde methodisch vorgegangen?

Die Stichprobe umfasst 17 Kitas und 12 Schulen aus sechs Verbänden in Bayern, Berlin und Niedersachsen. Die Sprachförderung am Übergang wird in einem multiperspektivischen Design in drei Teilstudien zu drei Messzeitpunkten (MZP) analysiert.

Teilstudie 1 überprüft mittels standardisierter Verfahren die sprachlichen Kompetenzzuwächse bei Kindern (SET 5-10: Petermann, 2010; LiSe-DaZ: Schulz und Tracy, 2011) und die Sprachförderkompetenzen bei Fk und Lk (Onlinetest SprachKoPF: Thoma und Tracy, 2014). Bisher haben 165 Kinder zu zwei MZP an den Sprachstandserhebungen teilgenommen; 50 Fk und Lk haben den Onlinetest ausgefüllt.

Teilstudie 2 untersucht die Interaktionsqualität der sprachförderlichen Aktivitäten auf Basis qualitativer Videoanalysen. Es liegen zu drei MZP 54 Videographien von Sprachfördersituationen (durchschnittlicher Umfang: 25 Minuten, davon 11 Videoaufzeichnungen mit Lk) und 15 Protokolle aus teilnehmenden Beobachtungen vor.

Teilstudie 3 analysiert mittels leitfadengestützter Interviews, wie sich die Kooperation zwischen den Fk und Lk gestaltet, wie sich ihre beruflichen Überzeugungen und fachlichen Orientierungen verändern und erhebt die Rahmenbedingungen für Sprachförderung. Bisher wurden Interviews mit 46 Fach-, 24 Lehr- und 29 Leitungskräften geführt.

Was sind die (vorläufigen) Ergebnisse?

Im Folgenden werden Ergebnisse der Teilstudien 1 und 3 berichtet. Aus Teilstudie 2 wird das videogestützte Feedbackverfahren erläutert, das zur Reflexion des eigenen Handelns der Fk und Lk eingesetzt wird.

Der Beitrag von Fortbildungen zur Professionalisierung im Bereich Sprachförderung

Der Onlinetest SprachKoPF erfasst die Sprachförderkompetenzen von Fk und Lk in den Dimensionen Wissen über Sprache, Spracherwerb und Mehrsprachigkeit sowie im Können zu Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Zusätzlich werden Daten zum persönlichen und beruflichen Hintergrund erfasst.

Die beteiligten 30 Fk und 20 Lk haben eine vergleichbare Altersstruktur und eine durchschnittliche Berufserfahrung von 18 Jahren. Die Auswertung des SprachKoPF zum ersten MZP zeigte, dass 74 % der Fk und 65 % der Lk bereits vor der Teilnahme an BiSS Fortbildungen im Bereich Sprache besucht hatten. Während die Fk insgesamt durchschnittlich ca. 80 Stunden Fortbildungen absolvierten, sind es bei den Lk mit durchschnittlich 125 Stunden jedoch deutlich mehr. Zum zweiten MZP geben lediglich 5 Fk (ca. 22 h) und 7 Lk (ca. 12 h) an, weitere Fortbildungen zur Sprachförderungen besucht zu haben.

Bedeutsame Unterschiede zwischen Fk und Lk zeigen sich auch in den Dimensionen Wissen und Können. Die Fk ($M=0,34$) weisen durchschnittlich bedeutsam niedrigere Werte im Bereich Wissen über Sprache auf als die Lk ($M=0,63$), was u. a. auf die unterschiedlichen Ausbildungsgänge zurückzuführen ist. Dennoch befinden sich die Ergebnisse der Fk im Normbereich, die der Lk darüber (siehe Abb. 1).

Im Könnensbereich ist der Unterschied zwar auch bedeutsam, aber nicht so stark ausgeprägt und liegt bei beiden Berufsgruppen knapp über dem durchschnittlichen Normwert. Die Grafik zeigt außerdem, dass das durchschnittliche Wissen und Können innerhalb der beiden Berufsgruppen breit gestreut ist und gleichzeitig ein großer Überlappungsbereich vorliegt. Das bedeutet, dass es Fk und Lk gibt, die über einen vergleichbaren Wissens- und Könnensbestand verfügen. Zum zweiten MZP konnte bei beiden Berufsgruppen nur ein geringer Zuwachs im Wissen und Können gemessen werden, der eher dem Zufall zuzuschreiben ist. Bei der Überprüfung, ob der Wissens- und Könnensstand mit der Anzahl besuchter Fortbildungen zusammenhängt, zeigte sich bei den Lk kein Zusammenhang, bei den Fk dagegen ein positiver Zusammenhang zum Bereich Können, nicht aber zum Wissen. Das bedeutet, dass die Fk mit mehr besuchten Fortbildungen auch über mehr Können in der Sprachförderung verfügen.

Verbünde

Sprachbildung durch entdeckendes Lernen in der Lernwerkstättenarbeit am Übergang Kita-Grundschule – Verbund Brunnenviertel (BE)

Entdeckendes Lernen und Sprachbildung am Übergang Kita – Grundschule – ein Berliner Kooperationsprojekt (BE)

Vorkurs Deutsch für Kinder mit zusätzlichem Unterstützungsbedarf im Deutschen als Erst- und Zweitsprache – Region Augsburg (BY)

Vorkurs Deutsch für Kinder mit zusätzlichem Unterstützungsbedarf im Deutschen als Erst- und Zweitsprache – Region Dingolfing-Landau (BY)

Vorkurs Deutsch für Kinder mit zusätzlichem Unterstützungsbedarf im Deutschen als Erst- und Zweitsprache – Region Freising (BY)

Kooperationsverbund Kindergärten – Grundschulen Jever (NI)

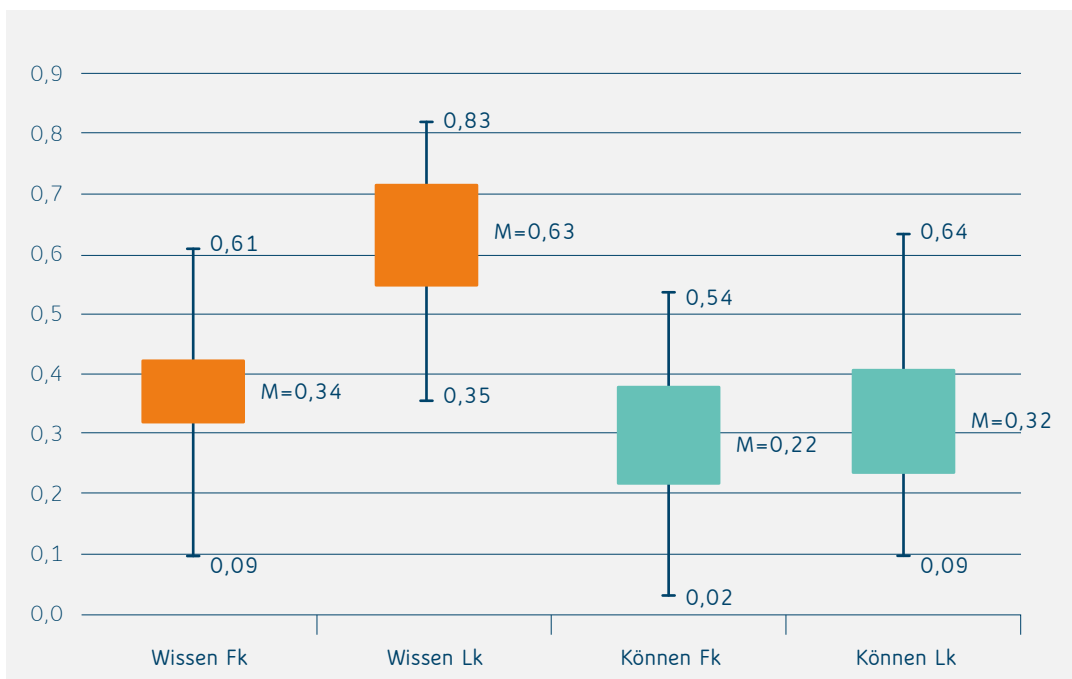


Abb. 1: Teilstudie 1 – Gegenüberstellung Wissen und Können der pädagogischen Fach- und Lehrkräfte (Fk und Lk).
Anmerkungen: Mittelwertvergleich des Wissens ($T=7,990$; Sig. (2-seitig) $<0,001$) und Könnens ($T=1,999$; Sig. (2-seitig) $=0,055$) pädagogischer Fach- und Lehrkräfte. Normbereich Wissen Fk=0,33, Lk=0,55; Normbereich Können Fk=0,26, Lk=0,30.

Professionalisierung durch videobasiertes Feedback

In Teilstudie 2 werden ausgewählte Sprachfördersituationen daraufhin untersucht, wie sich Kinder an der Förderung beteiligen (Isler, Künzli und Wiesner, 2014). Als Hinweis auf eine höhere Qualität wird ein häufigeres Auftreten satzförmiger bzw. satzübergreifender Beiträge von Kindern angesehen. Für deren Zustandekommen sind nicht nur Redeaufforderungen, Fragen oder sonstige Stimulierungstechniken der Pädagoginnen und Pädagogen entscheidend, sondern auch ein Interaktionsstil, der selbstinitiierte, spontane Äußerungen von Kindern ermöglicht, diese thematisch weiterführt und andere Kinder gezielt miteinbezieht.

Die Videoanalysen dienen – im Rahmen einer formativen Evaluation – als Basis für Feedbackgespräche mit den beteiligten Fk. Anhand der Videoaufnahme und eines vollständigen Transkripts wählen die Pädagoginnen und Pädagogen sowie das Evaluationsteam je eine oder mehrere Szenen unter einer bestimmten Fragestellung (z. B. Umgang mit zurückhaltenden Kindern, Sprachfördertechniken, didaktisches Arrangement) aus. Nach einer Selbsteinschätzung der Fk werden Handlungsalternativen diskutiert. Hierfür werden im Transkript die Beiträge der Kinder im Hinblick auf ihre sprachlichen Kompetenzen und Mitwirkungsmöglichkeiten in der Situation überprüft. Am Ende des Gespräches benennt die Fk, an welchen Aspekten sie weiterarbeiten möchte.

In den bisher geführten Gesprächen zeigten die beteiligten Fk eine hohe Bereitschaft, sich über die Gestaltung von Sprachfördersituationen auszutauschen. Die detaillierten Transkripte wurden als hilfreich eingeschätzt. In einigen Einrichtungen wird Videographie bereits zur professionellen Selbst- und Fremdreflexion eingesetzt. Unsere Feedbackgespräche regen die Kolleginnen und Kollegen – trotz eines Mangels an zeitlichen

Ressourcen – zu einer systematischen Verankerung von wechselseitiger Hospitation und Videographie an.

Professionalisierung durch institutionenübergreifenden Austausch und Kooperation

Die BiSS-Initiative hat mit regelmäßigen Verbundtreffen und gemeinsamen Fortbildungen Gelegenheitsstrukturen für einen intensiveren, institutionenübergreifenden Austausch geschaffen. In den Interviews wird deutlich, dass sich die Fk und Lk durch diese Strukturen von der Verantwortung entlastet fühlen, selbst einen Rahmen zu schaffen, der über organisatorische Absprachen oder den Austausch über einzelne Kinder hinausgeht. Sie beschreiben eine größere Wertschätzung und Stärkung des Bewusstseins für die Arbeit der anderen Institution:

Fk: „Also ich glaube schon, dass die Schule in der Zwischenzeit auch bewusster wahrnimmt, was wir hier tun. Also dass sie auch einen Blick dafür bekommt, was im Vorfeld geleistet wird, um die Kinder halt auf die Schule vorzubereiten.“

Lk: „Und auch der Austausch jetzt mit unserer Kita ist eigentlich sehr positiv, weil man einfach doch merkt, dass man viele Gemeinsamkeiten hat, weil man sich besser kennenlernt. Weil man sich besser wertschätzt, also mehr wertschätzt.“

Durch den Austausch werden Lernprozesse angestoßen und die unterschiedlichen Perspektiven von Fk und Lk als bereichernd erlebt:

Lk: „Und es war auch interessant, dass sie [Fk] eben einen ganz anderen Blick hat als wir aus der Schule, nicht? Weil wir aus der Schule, wir sind immer so: Ja, und es darf nur ja nicht laut sein und [...] es muss alles irgendwie wie am Schnürchen so ablaufen [...]. Und sie dann gesagt hat: Ja, aber die Kinder waren ja alle aktiv und es war ja total kreativ. Und also sie hatte einfach einen viel positiveren Blick auch

auf die Kinder und auch auf alles, als wir aus der Schule.“

Abstimmungen zwischen Fk und Lk im Sinne einer anschlussfähigen Sprachförderung mit institutionenübergreifenden Konzepten und Strategien werden nur vereinzelt thematisiert. Zudem gibt es Anhaltspunkte für machtförmige Strukturen im Verhältnis zwischen Fk und Lk, die damit einhergehen, dass Kooperationen und Abstimmungsprozesse am Übergang nicht ‚auf Augenhöhe‘ vollzogen werden.

greifenden Austausch und Kooperation und eröffnen zugleich Möglichkeiten für durchgängige Sprachbildung und -förderung. Dadurch lassen sich Lernprozesse in Gang setzen, um ein tieferes Verständnis für die Förderstrategien und eine höhere Wertschätzung für die pädagogische Arbeit in Kita und Grundschule zu erreichen.

Was bedeutet das für die Praxis?

Fortbildungen haben einen Einfluss auf die Dimension Können der Sprachförderkompetenz vor allem bei den Fk. Um ihre Wirksamkeit zu erhöhen, sollten Videographie und institutionenübergreifender Austausch in den Fokus gerückt werden. Der Einsatz von Sprachfördivideos auf Fortbildungen trägt zu einer fallbasierten Reflexion professionellen Handelns bei. Neben Best-Practice-Beispielen sind auch Szenen hilfreich, an denen sich konträre pädagogische Handlungsoptionen veranschaulichen und begründen lassen. Verbundtreffen und gemeinsame Fortbildungen fungieren als Gelegenheitsstrukturen für institutionenüber-

Verwendete Literatur

- Isler, D., Künzli, S. & Wiesner, E. (2014). Alltagsgespräche im Kindergarten – Gelegenheitsstrukturen für den Erwerb bildungssprachlicher Fähigkeiten. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 36(3), 459-479.
- Petermann, F. (2010). *Sprachstandserhebungstest für Kinder zwischen 5 und 10 Jahren*. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Schulz, P. & Tracy, R. (2011). *Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache*. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Thoma, D. & Tracy, R. (2014). *SprachKoPF-Online v072. Instrument zur standardisierten Erhebung der Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte*. Mannheim: MAZEM.

Zum Weiterlesen

- Betz, T., Koch, K., Mehlem, U. & Nentwig-Gesemann, I. (2016). Strukturwandel im Elementarbereich. Herausforderungen für pädagogische Fachkräfte und Organisationen am Beispiel des Umgangs mit Sprachförderung und Bildungsplänen, In K. Liebers, B. Landwehr, S. Reinhold, S. Riegler & R. Schmidt (Hrsg.), *Facetten grundschulpädagogischer und grundschuldidaktischer Forschung* (Jahrbuch Grundschulforschung, Bd. 19/2, S. 115-131). Wiesbaden: VS
- Kucharz, D. (2017). Alltagsintegrierte sprachliche Bildung und Förderung im Elementarbereich, In C. Titz, S. Geyer, A. Ropeter, H. Wagner, S. Weber & M. Hasselhorn (Hrsg.), *BiSS-Band 1: Konzepte zur Sprach- und*

Schriftsprachförderung entwickeln (S. 214-227). Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag.

- Kucharz, D. (2017). Qualifizierung der Fachkräfte im Elementarbereich, In C. Titz, S. Geyer, A. Ropeter, H. Wagner, S. Weber & M. Hasselhorn (Hrsg.), *BiSS-Band 1: Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung entwickeln* (S. 249-261). Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag.

Gezielte sprachliche Bildung in der Schule





Eva-Prim

Evaluation im Primarbereich: Sprachförderung in alltäglichen und fachlichen Kontexten im Rahmen der Bund-Länder-Initiative BiSS

Isabell Deml | Karin Binder | Magdalena Schulte | Alexandra Merkert | Lena Bien-Miller | Anja Wildemann | Anita Schilcher | Stefan Krauss | Gerlinde Lenske | Astrid Rank



Prof. Dr. Astrid Rank,
Prof. Dr. Anita Schilcher,
Prof. Dr. Stefan Krauss
(Uni Regensburg)

Karin Binder
Dr. Isabell Deml
Magdalena Schulte

Prof. Dr. Anja Wildemann,
Jun.-Prof. Dr. Gerlinde
Lenske
(Uni Koblenz-Landau)

Lena Bien-Miller
Alexandra Merkert

Was sind der Hintergrund und die Ziele des Projekts?

Das Projekt „Eva-Prim“ untersucht die (bildungs-)sprachlichen und mathematischen Leistungen von Schülerinnen und Schülern aus vier BiSS-Verbänden, welche im Rahmen des BiSS-Moduls P1 „Gezielte sprachliche Bildung in alltäglichen und fachlichen Kontexten“ verschiedene Sprachförderkonzepte entwickelt und in der Praxis angewendet haben. Die Evaluation begleitet dazu die Schülerinnen und Schüler über drei Messzeitpunkte (MZP) hinweg von der zweiten bis zur vierten Jahrgangsstufe. Zugleich liegt der Fokus des Projekts auch auf dem Professionswissen und dem Unterrichtshandeln von Lehrkräften in den Bereichen Sprachförderung und Mathematik. Das Vorhaben untersucht, (1) wie sich die Verbundarbeit, also die systematische Auseinandersetzung mit Mitteln der Sprachförderung und Diagnostik, genau gestaltet, (2) wie das Professionswissen der Lehrkräfte im Bereich Sprachförderung im Mathematikunterricht aussieht und (3) inwieweit sich dieses mit ihrem Unterrichtshandeln und den sprachlichen und fachlichen Leistungen der Schülerinnen und Schüler in Zusammenhang bringen lässt.

Wie wurde methodisch vorgegangen?

An der Evaluation nahmen vier Verbände mit insgesamt 810 Schülerinnen und Schülern sowie 82 Lehrkräften teil. Daten einer Kontrollgruppe mit 242 Schülerinnen und Schülern

und den entsprechenden Lehrkräften wurden ebenfalls erhoben. Die Evaluation fand an drei MZPen auf drei Ebenen – Verbund, Lehrkraft und Kind – statt. Die Daten wurden vor Ort in den Schulen erhoben und es wurde auf vielfältige Erhebungs- und Auswertungsmethoden (etwa Befragungen, Leistungstests und Videographien) zurückgegriffen. Im Sinne einer formativen Evaluation wurden den beteiligten Einrichtungen die Ergebnisse der ersten beiden MZPe in Rückmelderunden mitgeteilt. Dies diente den Verbänden als Orientierung für mögliche Schwerpunktsetzungen bei der Weiterarbeit. Resultate des dritten MZPs werden den Verbänden bei einer abschließenden Gesamtdarstellung der Evaluationsergebnisse präsentiert. Anhand von Interviews wurde ermittelt, wie die Verbände arbeiten, welche inhaltlichen Schwerpunkte sie gewählt haben und wie sie zusammengesetzt sind. Auf Kindebene wurden die bildungssprachlichen Fähigkeiten der Kinder, ihre mathematischen Kompetenzen, die Lesefertigkeit, der rezeptive Wortschatz, die kognitiven Fähigkeiten und der soziodemographische Hintergrund erfasst. Zur Feststellung der produktiven bildungssprachlichen Fähigkeiten entstand im Rahmen eines Dissertationsprojekts das Diagnoseverfahren SAMT – Sprachliche Ausdrucksfähigkeit im Mathematikunterricht (Merkert, in Vorbereitung). Die Lehrkräfte wurden bezüglich ihres fachdidaktischen Wissens in den Bereichen Sprachförderung und Mathematik getestet. Hierzu wurden im Projekt zwei Instrumente entwickelt und an MZP zwei und drei eingesetzt: für die Messung des Profes-

sionswissens im Bereich Sprachförderung der Test FaWi-S (Fachdidaktisches Wissen Sprache), für die Messung der mathematikdidaktischen Kompetenz der Test FaWi-M (Fachdidaktisches Wissen Mathematik). Um einen Einblick in das Unterrichtshandeln von Lehrkräften zu erhalten, wurden am zweiten MZP in zwei Verbänden acht Mathematikstunden videographiert, die in einem weiteren Dissertationsprojekt mit einem Schwerpunkt auf das sprachförderliche Handeln der Lehrkräfte qualitativ ausgewertet werden (Schulte, in Vorbereitung).

Was sind die (vorläufigen) Ergebnisse?

Gestaltung der Verbundarbeit

Die Evaluation hat die Annahme gestützt, dass die Verbände in ihrer organisatorischen Struktur und inhaltlichen Arbeit sehr heterogen gestaltet sind. Es finden sich einerseits Verbände, die von zentraler Stelle stark angeleitet und wissenschaftlich begleitet werden, andererseits solche, bei denen die beteiligten Schulen ihre Organisationsform und Themenschwerpunkte größtenteils selbst wählen. Während z.B. die Mitglieder eines Verbundes durch wöchentliche E-Mails über Entwicklungen im Programm informiert werden, Fachkonferenzen und ein gut abgestimmtes Fortbildungsangebot sowie ausführliches Material zum Thema Sprachförderung erhalten, wurde in einem anderen Verbund die Begleitung von Seiten der Verbundkoordination durch Fortbildungen und Workshops auf Wunsch der teilnehmenden Einrichtungen im Laufe des Projekts komplett eingestellt. Inhaltlich wird u.a. mit dem WEGE-Konzept gearbeitet, bei dem integriertes Fach- und Sprachenlernen stattfindet, indem Fachwortschatz zunächst eingeübt und schließlich in immer offeneren sprachlichen Kontexten angewendet wird (Verboom, 2017).

Professionswissen der Lehrkräfte

Beim Professionswissen im Bereich Sprachförderung erreichen die Lehrkräfte am zweiten MZP ein durchschnittliches Ergebnis von 19,64

Punkten (Standardabweichung: 3,44 Punkte) bei einer maximal möglichen Punktzahl von 34, so dass noch Verbesserungspotenzial vorhanden ist. Das sprachförderliche Wissen der Lehrkräfte ist hierbei sehr unterschiedlich ausgeprägt. Überdies lassen sich auch teils bedeutsame Unterschiede zwischen den einzelnen Verbänden feststellen (siehe Tab. 1).

Tab. 1: Unterschiede im sprachförderlichen Wissen (N: Anzahl der Lehrkräfte, M: arithmetisches Mittel, SD: Standardabweichung, emp. Max.: empirisches Maximum).

Verbund	N	M	SD	emp. Max.
V1	30	19,23	3,18	24,37
V2	14	21,38	2,93	26,75
V3	22	20,68	2,73	27,53
V4	16	17,50	4,09	22,22

Erwähnenswert ist außerdem der negative Zusammenhang zwischen dem fachdidaktischen Wissen im Bereich Sprachförderung und der Berufserfahrung der getesteten Lehrkräfte: Je weiter die Ausbildung der Lehrkräfte zurückliegt, desto schlechter schneiden sie ab.

Beim mathematikdidaktischen Fachwissen der Lehrkräfte zeigen sich mit einem durchschnittlichen Ergebnis von 4,54 Punkten (Standardabweichung: 1,54) bei einer maximal möglichen Punktzahl von 8 Ergebnisse, die ebenfalls noch ausbaufähig sind. Tab. 2 zeigt die Mittelwerte und Standardabweichungen der erreichten Punktzahlen getrennt nach Verbänden.

Tab. 2: Unterschiede im mathematikdidaktischen Wissen (N: Anzahl der Lehrkräfte, M: arithmetisches Mittel, SD: Standardabweichung, emp. Max.: empirisches Maximum).

Verbund	N	M	SD	emp. Max.
V1	30	4,44	1,80	7,80
V2	14	4,38	1,29	6,80
V3	21	4,83	1,34	7,00
V4	16	4,51	1,52	6,35

Verbünde

Sprachbildung in Grundschulen der Stadt Ulm (BW)

Voneinander Lernen durch kooperative Sprachbildung und -diagnostik von Ganztagschule und Hort (BY)

Sprachbrille auf! im Mathematikunterricht (NW)

Sprache in alltäglichen und fachlichen Kontexten der Grundschule (ST)

Die Befragungen der Lehrkräfte verdeutlichen, dass die Lehrkräfte Sprachförderung im Mathematikunterricht grundsätzlich befürworten sowie Enthusiasmus für das Fach Deutsch und den Deutschunterricht mitbringen. Da die teilnehmenden Schulen teils einen hohen Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund aufweisen, erscheint auch der Wille zum Einbezug von Herkunftssprachen in den Unterricht relevant: Hier findet sich unter den Lehrkräften etwas weniger Zustimmung.

Leistungen der Schülerinnen und Schüler

Auf Ebene der Schülerinnen und Schüler zeigt die Stichprobe bei den kognitiven Fähigkeiten, dem rezeptiven Wortschatz, der Lesefertigkeit, den bildungssprachlichen Fähigkeiten und der mathematischen Kompetenz zufriedenstellende Resultate, wie sie für diese Altersgruppe insgesamt zu erwarten sind. Die Lesefertigkeit der Schülerinnen und Schüler hat sich vom ersten zum zweiten MZP verbessert, wobei dies den erwartbaren Verbesserungen innerhalb eines Schuljahres entspricht.

Inwieweit ein Zusammenhang zwischen dem Professionswissen der Lehrkräfte und den Leistungen der Schülerinnen und Schüler besteht, kann zum jetzigen Zeitpunkt noch nicht abschließend beantwortet werden. Zumindest

lässt sich aber sagen, dass die Lehrkräfte des Verbundes, dessen Schülerinnen und Schüler bei den bildungssprachlichen Fähigkeiten und der Lesefertigkeit die besten Leistungen erzielen, den höchsten Mittelwert beim Professionswissen im Bereich Sprachförderung erreichen.

Was bedeutet das für die Praxis?

Die Evaluation möchte herausarbeiten, inwieweit Professionswissen in den Bereichen Sprachförderung und Mathematik unmittelbar auf das Unterrichtshandeln der Lehrkräfte und so mittelbar auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler wirkt. Diese Erkenntnisse können für die Studieninhalte der Lehrkräfteausbildung genutzt und hier Lücken geschlossen werden, indem z. B. die Bedeutung von Bildungssprache auch im Fachstudium stärker thematisiert wird.

Für Lehrkräfte, die sich bereits im Schuldienst befinden, kann gezeigt werden, in welchen fachdidaktischen Bereichen von Sprachförderung und Mathematik das eigene theoretische Professionswissen noch erweitert werden kann und Fortbildungsbedarf besteht.

Die Gesamtdaten können genutzt werden, um zu beschreiben, welche Sprachförderbedingungen zu guten Leistungen bei Schülerinnen und Schülern führen. So wird eine fundierte Gestaltung von praxisorientierten Weiterbildungsangeboten und Materialien zur integrativen Sprachförderung möglich. Für einen wirksamen und nachhaltigen Transfer wäre allerdings eine Fortführung des Projekts, vor allem mit Fokus auf Anwendungsmöglichkeiten in der Praxis, erforderlich. Wenn die in der Schulpraxis entstandenen, aber bislang noch schwer fassbaren Konzepte mit wissenschaftlicher Begleitung weiter theoretisch fundiert, stärker standardisiert und mit konkreten Unterrichtsbeispielen aus den Verbänden angereichert würden, ergäbe sich die Möglichkeit zu einer flächendeckenden Verbreitung und Nutzung der von den Verbänden erarbeiteten Sprachförderansätze.

Verwendete Literatur

- Merkert, A. (in Vorbereitung). *Sprachliche Ausdrucksfähigkeit in Mathematik - Konzeption eines diagnostischen Instruments zur Messung der schriftsprachlichen Kompetenzen von Dritt- und Viertklässlern (SAMT)*.
- Schulte, M. (in Vorbereitung). *Sprachförderliches Lehrerhandeln im Mathematikunterricht der Primarstufe. Videoanalysen zur Unterrichtsinteraktion im Rahmen des Projekts Eva-Prim*.
- Verboom, L. (2017). WEGE durch den Sprachförderdschungel – Strukturierung des Fachwortschatz-Lernprozesses, In A. S. Steinweg (Hrsg.), *Mathematik und Sprache. Tagungsband des AK Grundschule in der GDM 2017* (S. 57-72). Bamberg: University of Bamberg Press (Mathematikdidaktik Grundschule, Band 7).

Zum Weiterlesen

- www.eva-prim.ur.de

BiSS-EOS

Förderung der Bildungssprache Deutsch in der Primarstufe: Evaluation, Optimierung und Standardisierung von Tools im BiSS-Projekt

Miriam Vock | Anna Gronostaj | Michael Grosche | Ute Ritterfeld | Nicole Zaruba | Eva Kalinowski | Birgit Ehl | Michèle Paul | Nadine Elstrodt | Michéle Möhring | Anja Starke

Was sind der Hintergrund und die Ziele des Projekts?

Das Projekt BiSS-EOS fokussiert die Frage, wie die Förderung der Bildungssprache Deutsch in der Grundschule gelingen kann. Dazu evaluieren wir die Umsetzungsqualität von bereits laufenden Maßnahmen der Sprachdiagnostik, der Sprachförderung und der Professionalisierung von Lehrkräften in den ausgewählten Schulverbänden; betrachtet wird das Modul P1 „Gezielte sprachliche Bildung in alltäglichen und fachlichen Kontexten“.

Wie wurde methodisch vorgegangen?

Diagnostik

Sprachdiagnostik wird nur in einem der von uns begleiteten Verbände explizit durchgeführt. Dieser Verbund arbeitet mit der „Profilanalyse nach Griebhaber“ (2013) als Sprachdiagnoseinstrument. Die Profilanalyse ist ein nicht-standardisiertes Diagnoseverfahren zur Bewertung grammatischer Fähigkeiten, das darauf basiert, die Position des Verbs zu analysieren, um Aussagen über den grammatischen Entwicklungsstand zu treffen. Da bisher keine empirischen Befunde zur Güte des Verfahrens vorlagen und die Lehrkräfte Zweifel an der Gültigkeit der Testergebnisse hatten, untersuchten wir mithilfe von 403 ein- und mehrsprachigen Kindern der Klassen 1–4 die Testgüte der Profilanalyse.

Die Lehrkräfte aus den kooperierenden Grundschulen führten die Erhebung mit unterschiedlichem Stimulusmaterial (einer Bildergeschichte, einem Fotoalbum mit Erlebniserzählungen und einem selbstkonzipierten Bilderbuch) mündlich und schriftlich durch. Die detaillierte Auswertung aller Daten erfolgte durch Projektmitarbeitende.

Förderung

Sprachförderung realisieren die am Projekt beteiligten BiSS-Verbände nach dem Scaffolding-Konzept von Gibbons (2002). Scaffolding ist eine Methode, bei der durch bedarfsgepasste Unterstützung der Lernenden der schrittweise Aufbau von Sprachkompetenzen erreicht werden soll, wobei Sprachförderung bei der Unterrichtsplanung beginnen sollte. Um zu untersuchen, wie die von uns begleiteten Verbände die Scaffolding-Methode im Unterricht einsetzen, befragten wir die 44 Lehrkräfte in drei Verbänden mittels Fragebogen zu ihrer Unterrichtspraxis. Dabei erfragten wir auch mögliche Einflussfaktoren auf die Umsetzung fachintegrierter Sprachförderung sowie die konkreten Maßnahmen zur Umsetzung.

Professionalisierung

Um die Konzepte der Professionalisierungsmaßnahmen zu evaluieren, wurden deren Merkmale mit dem aktuellen Forschungsstand zu wirksamen Fortbildungen in Beziehung gesetzt. Die Informationen zu den Fortbildungskonzepten wurden durch Interviews mit Akteurinnen (z. B. Fortbildnerinnen), Dokumentenanalysen des



**Prof. Dr. Miriam Vock,
Dr. Anna Gronostaj
(Uni Potsdam)**
Eva Kalinowski
Lisa Niendorf
Annelie Schulze
Nicole Zaruba

**Prof. Dr. Ute Ritterfeld
(TU Dortmund)**
Nadine Elstrodt
Michéle Möhring
Dr. Anja Starke

**Prof. Dr. Michael Grosche
(Uni Wuppertal)**
Birgit Ehl
Michèle Paul

Verbünde

Sprachschätze Wuppertal (Primarstufe) (NW)

Sprachsensibler Fachunterricht in den Grundschulen in der Stadt Bottrop (NW)

Koordiniertes fachliches und sprachliches Lernen im Unterricht in allen Fächern – ein forschungsbasiertes Entwicklungsprojekt – Verbund Jahrgangsstufen 3 und 4 (NW)

BiSS-Sprache-RP – Gezielte alltagsintegrierte Sprachbildung in Schlüssel-situationen (RP)

Fachübergreifende Sprach- und Leseförderung (SL)

Fortbildungsmaterials sowie, in einem Fall, wissenschaftlichen Publikationen zu einem Vorläuferprojekt gewonnen. Zusätzlich wurde in zwei Fortbildungsmaßnahmen ausschnittsweise hospitiert.

Was sind die (vorläufigen) Ergebnisse?

Diagnostik

Die „Profilanalyse nach Griebhaber“ erwies sich in der Praxis als zeitaufwändig und schwierig in der Handhabung. Unsere Studie ergab, dass die Testgüte des Verfahrens in seiner derzeitigen Form nicht zufriedenstellend ist (Ehl et al., 2018). Mit dem Bilderbuch zur Profilanalyse wurde deutlich, dass die meisten Grundschul-kinder (88%) die grammatischen Erwerbsstufen bereits erreicht haben. Die Profilanalyse ließ somit keine ausreichende Differenzierung der Leistungsstände zu. Daher haben wir das Verfahren in der Durchführung und Auswertung optimiert und standardisiert. Eine einheitliche Instruktion, geeignetes Stimulusmaterial sowie ein Regelkatalog zur Auswertung wurden erstellt und eingesetzt. Weitere Sprachstands-indikatoren sowie eine zweistufige unter-richtsnahe Diagnostik werden nun ergänzt und hinsichtlich ihrer Testgüte überprüft.

Förderung

Im Scaffolding-Konzept ist vorgesehen, dass die Lehrkraft die sprachlichen Anforderungen einer geplanten Unterrichtsreihe zunächst analysiert und den sprachlichen und fachlichen Lernstand der Kinder feststellt. Unsere Ergebnisse zeigen jedoch, dass ein Drittel der befragten Lehrkräfte diese Anforderungsanalyse selten oder nie ausführt und daher Aufgaben und Hilfestellungen im Unterricht nicht an den Lernstand der Schülerinnen und Schüler angepasst werden können. Die Sprachförderung bleibt damit unspezifisch.

Die Befragung ergab zudem, dass die Durchführung der Anforderungsanalyse unter

anderem von der (selbst wahrgenommenen) Sprachförderkompetenz der Lehrkräfte abhängt. Die unterrichtliche Umsetzung von Scaffolding steht mit den Faktoren zeitliche Ressourcen, wahrgenommene Relevanz/Effektivität für das Sprachlernen der Kinder sowie mit der Einstellung der Eltern zu sprachförderlichem Unterricht im Zusammenhang.

Professionalisierung

Im Bereich Professionalisierung zeigte sich, dass die Fortbildungsmaßnahmen der Verbünde viele Merkmale wirksamer Fortbildungen aufweisen. Alle Maßnahmen sind langfristig angelegt und wurden unter Einbezug wissenschaftlicher Expertise geplant und umgesetzt. Basierend auf wissenschaftlichen Sprachfördermodellen wird in jedem Konzept anwendungsbezogenes Wissen vermittelt (siehe Abb. 1). Die Teilnehmenden befassen sich mit dem Lernen der Schülerinnen und Schüler, z. B. durch Fallbeispiele. Die Fortbildungen initiieren Lehrkräftekooperation und fokussieren aktives, praxisbezogenes Lernen. In allen Maßnahmen wird sprachförderliches Unterrichtsmaterial entwickelt oder bereitgestellt.

Zudem zeigen einzelne Konzepte Best-Practice-Beispiele in der Umsetzung von Gelingensfaktoren guter Fortbildungen im Bereich Sprachförderung: Ein Verbund adressiert individuelle Einstellungen zum Thema Mehrsprachigkeit. Eine Fortbildung nutzt Coachings und Videoaufnahmen. Im Rahmen von Professionellen Lerngemeinschaften werden in einem Verbund die Rahmenbedingungen für eine dauerhafte Kooperation der Lehrkräfte geschaffen. Eine weitere Fortbildung setzt einen Schwerpunkt auf die Entwicklung von umfangreichem sprachförderlichem Unterrichtsmaterial.

Entwicklungsfelder konnten bei mehreren Fortbildungen in den Kategorien Strukturierung und Klarheit von Lerninhalten, Verstärkung von kooperativem und aktivem Lernen, Dokumentation und Standardisierung der Fortbildung,

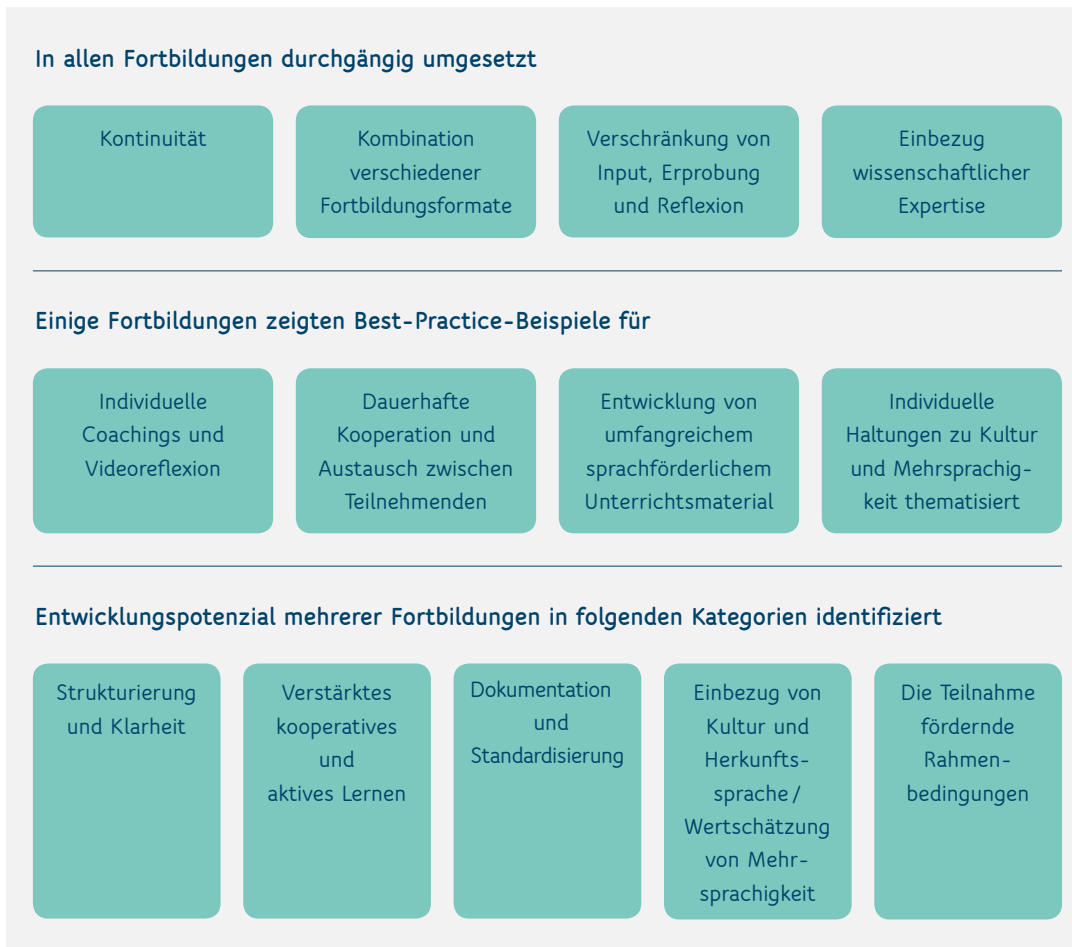


Abb. 1: Zusammenfassung der Ergebnisse der Konzeptevaluationen ausgewählter Fortbildungen in Verbänden im Modul P1 „Gezielte sprachliche Bildung in alltäglichen und fachlichen Kontexten“.

Rahmenbedingungen, die für eine Teilnahme der Lehrkräfte förderlich sind und dem Einbezug von Kultur und Herkunftssprache bzw. Wertschätzung von Mehrsprachigkeit identifiziert werden.

Was bedeutet das für die Praxis?

Diagnostik

Sprachdiagnostik wird in den Verbänden bisher nicht systematisch und flächendeckend angewendet. Ein Grund dafür könnte sein, dass die verfügbaren Instrumente wenig praxistauglich sind. Zudem zeigten unsere Analysen, dass das in der Praxis durchaus verbreitete Instrument „Profilanalyse nach Griebhaber“ die üblichen Gütekriterien nicht zufriedenstellend erfüllt. Die Profilanalyse ist in ihrer jetzigen Form für den Einsatz in Grundschulen nur einge-

schränkt empfehlenswert. Sie schärft zwar möglicherweise den sprachdiagnostischen Blick der Lehrkräfte, trifft aber keine verlässlichen Aussagen über den grammatischen Entwicklungsstand der Kinder. Es besteht also ein deutlicher Entwicklungsbedarf für Sprachdiagnostikinstrumente, da diese für eine adäquate Sprachförderung unerlässlich sind.

Förderung

Die Umsetzung der Sprachförderung im Unterricht hängt zunächst maßgeblich davon ab, ob sich die Lehrkräfte selbst als kompetent für die Sprachförderung einschätzen. Die Selbsteinschätzung von Lehrkräften kann im Rahmen eines Projekts wie BiSS vor allem im Rahmen der Fortbildungen positiv beeinflusst werden. Lipowsky und Rzejak (2015) nehmen an, dass das Erleben der eigenen Selbstwirksamkeit

im Rahmen von Fortbildungen eine wichtige Voraussetzung dafür ist, dass Lehrkräfte neue Handlungsstrategien im Unterricht erproben. Hilfreich ist dabei individuelles Feedback von Expertinnen und Experten sowie Unterstützung beim Interpretieren von Daten und Ableiten von Folgerungen für den Unterricht.

Professionalisierung

Die untersuchten Fortbildungen sind prinzipiell gut konzipiert und umgesetzt, weisen aber in einigen Aspekten noch Verbesserungspotenzial auf (siehe Abb. 1): So empfehlen wir, die Wertschätzung von Mehrsprachigkeit und den Einbezug von Kultur und Herkunftssprache stärker als bisher zu fokussieren. Eine klare Strukturierung von Lerninhalten kann Fortbildungsteilnehmenden die Organisation ihres eigenen Wissens erleichtern und eine nachhaltige Nutzung des Gelernten durch Nachschlagemöglichkeiten unterstützen. Durch eine

Orientierung an Best-Practice-Beispielen in der Umsetzung potenziell wirksamer Ansätze, könnten Fortbildungskonzepte weiterentwickelt werden. So könnte durch Professionelle Lerngemeinschaften die Kooperation zwischen Lehrkräften gestärkt werden. Fortbildungskonzepte sollten schriftlich festgehalten und fortlaufend ergänzt werden, damit sich andere Fortbildnerinnen und Fortbildner, Lehrkräfte und Entscheidungsträgerinnen und -träger ein umfassendes Bild machen können. Schließlich wurde deutlich, dass Fortbildungen nicht ohne entsprechende Ressourcen umsetzbar sind. Für die Dokumentation benötigen die Fortbildnerinnen und Fortbildner personelle Ressourcen. Gute Rahmenbedingungen auf struktureller Ebene, etwa das Einbeziehen der Teilnehmenden in Entscheidungsprozesse und genügend Zeit, können zum Gelingen der Fortbildung beitragen.

Verwendete Literatur

- Ehl, B., Paul, M., Bruns, G., Fleischhauer, E., Vock, M., Gronostaj, A. & Grosche, M. (2018). Testgütekriterien der „Profilanalyse nach Grießhaber“. Evaluation eines Verfahrens zur Erfassung grammatischer Fähigkeiten von ein- und mehrsprachigen Grundschulkindern. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*.
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding language, scaffolding learning: Teaching second language learners in the mainstream classroom*. Portsmouth: Heinemann.
- Grießhaber, W. (2013). *Die Profilanalyse für Deutsch als Diagnoseinstrument zur Sprachförderung*. Online verfügbar unter https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/griesshaber_profilanalyse_deutsch.pdf.
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2015). Was wir über gelingende Lehrerfortbildungen wissen. *Journal für LehrerInnenbildung*, 15(4), 26-32.

Zum Weiterlesen

- Ehl, B., Paul, M. & Grosche, M. (2017). Eignet sich die „Profilanalyse nach Grießhaber“ als Sprachdiagnostikinstrument im Grundschulalter? Erste Ergebnisse aus dem Evaluationsprojekt BiSS-EOS. *BiSS-Journal*, 7, 29–32.
- Kalinowski, E., Gronostaj, A., Westphal, A. & Vock, M. (im Druck). Lehrkräftefortbildung und Sprachförderung – Eine Tagebuchstudie im Projekt „Bildung durch Sprache und Schrift“. *Empirische Pädagogik*, Themenheft 2 (Sprachförderung: Formative und summative (BiSS-) Evaluationen im Elementar- und Primarbereich).

EvaFa

Evaluation der Sprachförderung im Fachunterricht der Sekundarstufe I im BiSS-Programm

Knut Schwippert | Astrid Neumann | Dominik Leiss | Nele Groß | Susann Entrich | Jennifer Plath | Andreas Weber

Was sind der Hintergrund und die Ziele des Projekts?

Das Verbundprojekt zur „Evaluation der Sprachförderung im Fachunterricht der Sekundarstufe I im BiSS-Programm“ (EvaFa) wird von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern der Erziehungswissenschaft, Deutsch- sowie Mathematikdidaktik der Universitäten Hamburg und Lüneburg durchgeführt. Diese evaluieren fachlich und fachdidaktisch Sprachfördermaterialien und -maßnahmen von ursprünglich sieben ausgewählten BiSS-Verbänden. In Kooperation mit Akteurinnen und Akteuren vor Ort werden Fragen der sprachlichen Bildung und des Sprachförderprozesses gemeinsam weiterentwickelt.

Angelehnt an das von Ditton (1999) entwickelte Input-Output-Modell (vgl. Abb. 1) wird der Förderprozess im Rahmen der formativen Evaluation kontinuierlich durch Rückmeldungen über Förderverlauf und -ergebnisse (Output) anhand einer Rückmeldeschleife (Feedback) weiterentwickelt. Durch die Evaluation zugänglich gemachte Informationen und Erfahrungen werden dabei als Analyseergebnisse der verbundspezifischen Rahmenbedingungen (Input) aufgegriffen und als wissenschaftliche Grundlage für die Weiterentwicklung der Sprachbildungsmaßnahme genutzt. Durch die gemeinsame Betrachtung von Fördermaterialien, Prozessinformationen über die Förderung in den Klassen bzw. Kursen und empirisch erfasste Veränderungen in Bezug auf sprachliche und

mathematische Kenntnisse der Schülerinnen und Schüler werden wirksame Aspekte der Förderungen für einen Transfer identifiziert (Output).

Die hier vorgestellten Ergebnisse beschreiben erste Analysen aus Unterrichtsbeobachtungen und Interviews mit Lehrkräften. Im Sinne der formativen Evaluation soll geklärt werden, welche Herausforderungen bei der Förderung aus Sicht der Lehrkräfte bestehen. Weitere, systematische Auswertungen der Daten erfolgen nach Abschluss der zweiten Erhebung im Laufe des Jahres 2018 mit dem Ziel, die Vernetzung der einzelnen Bildungseinrichtungen und die genutzten Materialien zu analysieren, um wirksame Sprachförderstrategien zu identifizieren.

Wie wurde methodisch vorgegangen?

Abb. 2 zeigt den zeitlichen Verlauf der formativen Evaluation im Rahmen von EvaFa. Zu Projektbeginn wurden die sprachlichen und mathematischen Fähigkeiten von 681 Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I (Klasse 5-10) an 21 Schulen (i. d. R. im Jahr 2017) schriftlich getestet und relevante Hintergrundinformationen erfragt. Die nach rund eineinhalb Jahren wiederholte Befragung in der ersten Jahreshälfte 2018 ermöglicht eine Einschätzung der Veränderung ausgewählter Aspekte.

Informationen über die Förderprozesse werden anhand verschiedener qualitativer Untersuchungen zusammengestellt. Anhand einer



Prof. Dr. Knut Schwippert
(Uni Hamburg)
Dr. des. Nele Groß

Prof. Dr. Astrid Neumann,
Prof. Dr. Dominik Leiss
(Uni Lüneburg)
Susann Entrich
Jennifer Plath
Andreas Weber

Verbünde

Von der Alltags- zur Bildungssprache – Durchgängige Sprachbildung in der SekI (BE)

Projekt „Sprachbegleitung“ – Gymnasien in Mittelfranken (BY)

BISS Augsburg – Gymnasium (BY)

Schreiben, Sprechen, Lesen im Mathematikunterricht der Klassen 9/10 (NW)

Sprechen, Lesen, Schreiben im Mathematikunterricht der Klassen 5/6 (NW)

Lesen, Schreiben, Sprechen im Mathematikunterricht der Klassen 7/8 (NW)

Sprachsensibler Mathematikunterricht in Hauptschulen in der Bildungsregion Ostwestfalen-Lippe (NW)

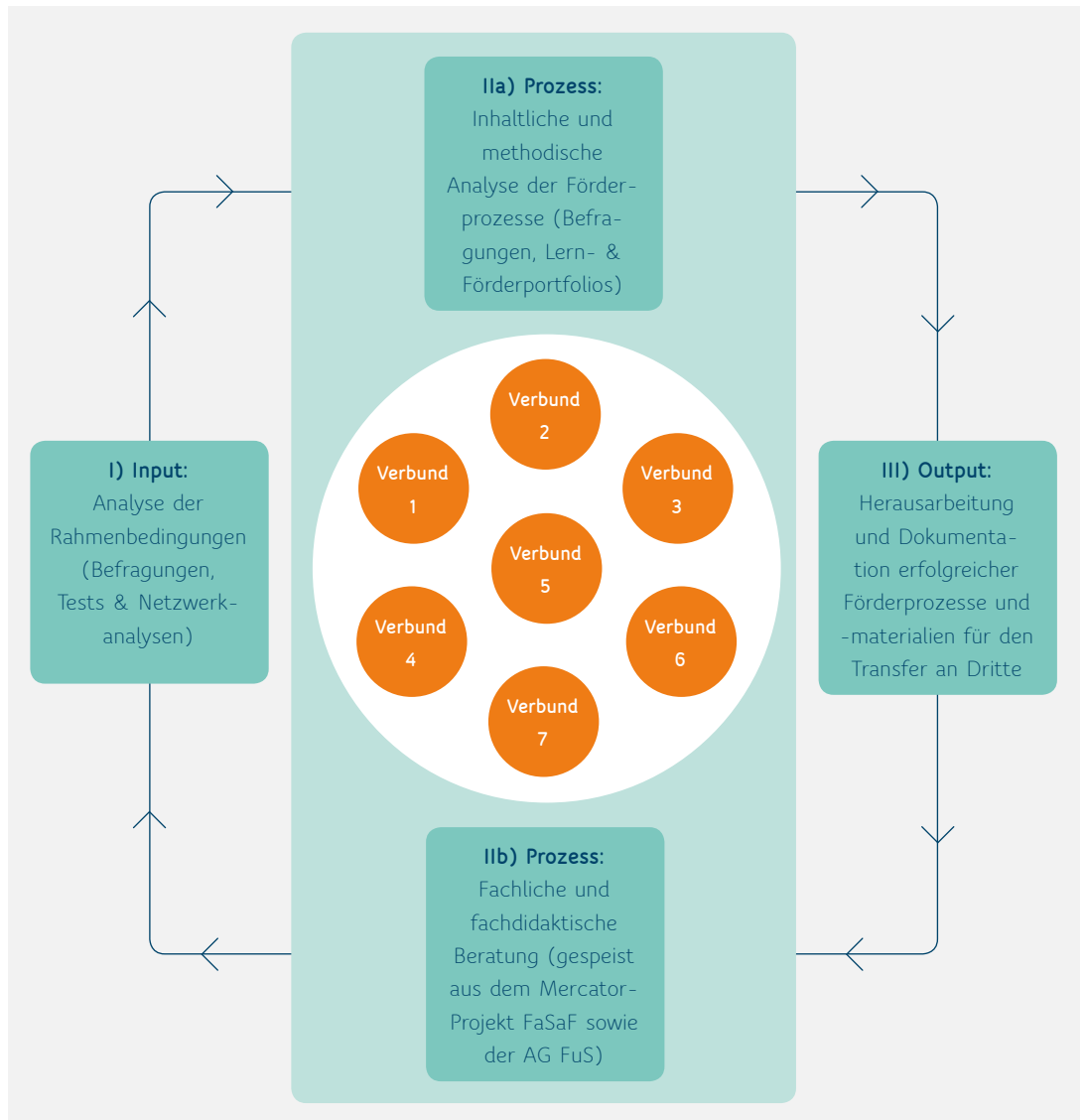


Abb. 1: Evaluationskreislauf und Evaluationselemente des EvaFa-Projekts.

Anmerkungen: AG FuS: Arbeitsgruppe Fach und Sprache (www.fach-und-sprache.de [27.8.2018]); FaSaF: „!|Fach-an-Sprache-an-Fach!|“, ein vom Mercator-Institut gefördertes Projekt (<https://tinyurl.com/fach-an-sprache-an-fach> [27.8.2018]).

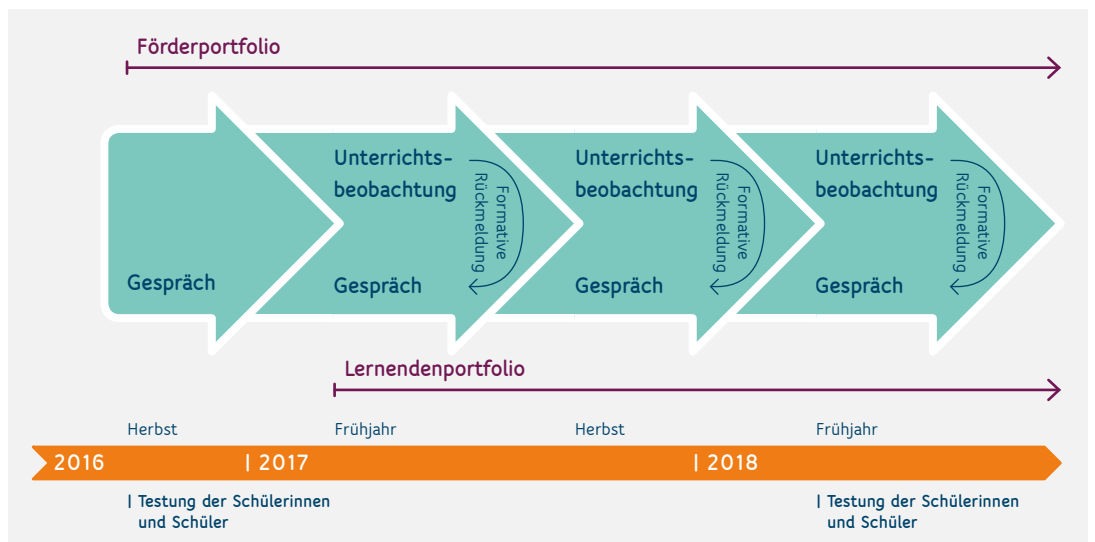


Abb. 2: Schematischer Ablauf der Evaluation im Rahmen von EvaFa auf Schulebene.

Dokumentation der durch die Lehrpersonen bereitgestellten Förderunterlagen (in Form eines Förderportfolios) und der von den Schülerinnen und Schülern gesammelten Materialien (Lernendenportfolios) werden systematisch Informationen über die Förderung dokumentiert (z.B. Erfahrungen der Lehrkräfte bei der Materialnutzung und Selbsteinschätzungen der Lernenden zu Interessen und Motivation), um diese im Rahmen fachdidaktischer Gespräche im Anschluss an die Unterrichtsbeobachtungen zu besprechen. Ein besonderes Augenmerk liegt im Interview dabei auf den durch die Lehrkräfte selbstentwickelten Materialien.

Um zu identifizieren, welche Herausforderungen Lehrkräfte bei der Förderung wahrnehmen, wurden Leitfadeninterviews durchgeführt. Diese erfassen unter anderem Informationen über die Initiierung, die Durchführung und die Bewertung der Förderung und sind mit Unterrichtshospitationen durch das Evaluationsteam verbunden. Bei der Hospitation der 56 Unterrichtsstunden wurden Merkmale zur Struktur, Transparenz und Klarheit im Unterricht fokussiert (vgl. Helmke, 2003). Darüber hinaus wurde auch identifiziert, ob in dem beobachteten Unterricht fachdidaktische Ergänzungen zur fächerübergreifenden Sprachbildung und zur Sprachbildung im Mathematikunterricht (Schmölzer-Eibinger, Dorner und Helten-Pacher, 2014; Leiss, Hagen, Neumann und Schwippert, 2017) realisiert wurden. Jeweils zwei Beobachter schätzten diese Merkmale auf „Rating“-Bögen anhand vierstufiger Skalen („trifft voll zu“ bis „trifft nicht zu“) ein. Die im Anschluss geführten Leitfadeninterviews wurden inhaltlich an die Eindrücke der Beobachtungen angepasst. In diesem Kontext wurden auch konkrete Nachfragen zu spezifischen sprachbezogenen Situationen gestellt, die in der Hospitation beobachtet werden konnten. In darauf aufbauendem Feedback wurden später zusätzlich Evaluationsergebnisse auf Schul- oder Klassenebene im Verhältnis zur Gesamtstichprobe zurückgemeldet und

Empfehlungen zur theoretischen Fundierung von Sprachförderkonzepten sowie eine fachdidaktische Weiterentwicklung bereits erstellter Materialien besprochen.

Was sind die (vorläufigen) Ergebnisse?

Als ersten augenscheinlichen Gesamteindruck aus den Unterrichtsbeobachtungen und Interviews zeigte sich, dass sich die am Projekt beteiligten Lehrkräfte durchgängig mit viel Engagement den vielschichtigen Herausforderungen der Sprachbildung zuwenden und hier auch ihre (z. T. langjährige) Erfahrung gewinnbringend einbringen. Lehrkräfte berichten aber auch von der Herausforderung, die eine systematische Vernetzung bzw. ein Austausch aufgrund fehlender (Zeit-)Ressourcen bedeutet. An einigen Schulen wird zudem berichtet, dass von den Lehrkräften individuell als bewährt charakterisierte Materialien nur selten innerhalb des eigenen Kollegiums genutzt werden. In einigen der Interviews konnten hierfür zwei Gründe identifiziert werden: Zum einen sind die Materialien für Kolleginnen und Kollegen teilweise zu spezifisch (beispielsweise bzgl. Altersgruppe oder Fähigkeitslevel) und können daher in anderen Lerngruppen nicht eingesetzt werden. Zum anderen verhindern Unsicherheiten über geltendes Copyright die Weitergabe von Materialien, wenn diese nicht vollständig selbst erstellt worden sind. Des Weiteren wurde von mehreren Lehrkräften die Vernetzung innerhalb der Schule zu Kolleginnen und Kollegen zum Austausch von Materialien, aber auch von Erfahrungen und Wissen (z. B. Schaffung von Akzeptanz der Sprachförderung) als Herausforderung genannt.

Trotz der identifizierten Herausforderungen ist positiv hervorzuheben, dass die durch die Lehrkräfte an professioneller Sprachbildung orientierte Materialentwicklung – mit entsprechender Dokumentation – auch für Dritte nutzbar gemacht werden könnte. Ein Interesse

hieran wurde vielfach artikuliert. Vertiefende Auswertungen der quantitativen und qualitativen Daten können erst nach Abschluss der zweiten Erhebung im Verlauf des Jahres 2018 erfolgen.

Was bedeutet das für die Praxis?

Zusammenfassend lässt sich anhand der ersten augenscheinlichen Eindrücke und Erfahrungen aus der Evaluation festhalten, dass eine wesentliche Herausforderung bei der Umsetzung der Förderbemühungen in der fehlenden Zeit für Abstimmungen, Reflexion und Weiterentwicklung zu liegen scheint. Im Rahmen der Interviews wurde wiederholt angemerkt, dass mehr Austausch zwischen den im Förderverbund aktiven Lehrkräften, aber auch im gesamten Kollegium wünschenswert wäre.

Hierin könnte auch der – nachvollziehbare und unter den gegebenen Umständen vernünftige – Ansatz begründet liegen, mit einzelnen Sprachbildungseinheiten möglichst leistungshomogene Gruppen von Schülerinnen und Schülern, wie z.B. „Sprachförderklassen“, anzusprechen und ein bewährtes Repertoire an Fördermaterialien zu nutzen. Eine Bereitstellung von Zeit für Abstimmungen und zum inhaltlichen Austausch für und über Materialien dürfte vielen an der Sprachbildung Beteiligten helfen. Für eine intendierte individualisierte Sprachförderung scheint daher die Bereitstellung von Ressourcen (z.B. Zeit, Material, Fortbildungen) seitens bildungsadministrativer Stellen sinnvoll.

Verwendete Literatur

- Ditton, H. (1999). Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41. Beiheft, 73–92.
- Helmke, A. (2003). *Unterrichtsqualität*. Seelze: Kallmeyer.
- Leiss, D., Hagen, M., Neumann, A. & Schwippert, K. (2017). *Mathematik und Sprache. Empirischer Forschungsstand und unterrichtliche Herausforderungen* (Reihe des Mercator-Instituts: Sprachliche Bildung, Bd. 3). Münster: Waxmann.
- Schmolzer-Eibinger, S., Dorner, M. & Helten-Pacher, M.-R. (2014). *Sprachförderung im Fachunterricht in sprachlich heterogenen Klassen*. Stuttgart: Fillbach bei Klett.

EVA-Sek

Formative Prozessevaluation in der Sekundarstufe.

Seiteneinsteiger und Sprache im Fach

Bernt Ahrenholz | Theresa Birnbaum | Udo Ohm | Julia Ricart Brede

Was sind der Hintergrund und die Ziele des Projekts?

Das EVA-Sek-Projekt begleitete 33 allgemeinbildende und 16 berufsbildende Schulen bei der Aufgabe, neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler mit geringen oder ohne Deutschkenntnisse (hier: Seiteneinsteigerinnen und -einsteiger) ins deutsche Schulsystem zu integrieren und hierfür passende Beschulungs- und Sprachförderkonzepte zu entwickeln. Die 49 Schulen sind in Bayern, Berlin, Bremen, Hamburg, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen angesiedelt und in sieben BiSS-Verbänden organisiert, wobei jeder der insgesamt drei Forschungsstandorte zwei bzw. drei BiSS-Verbände begleitete.

Seit 2013 kommt eine ungewohnt hohe Anzahl von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen nach Deutschland. Für viele Schulen stellte dies eine neue Herausforderung dar, die dazu führte, dass sich im Rahmen von BiSS das Cluster „Seiteneinstieg ins deutsche Schulsystem“ bildete. Primäres Ziel des EVA-Sek-Projekts war es, in einer Prozessevaluation Schulen in dieser häufig für sie neuen Situation zu begleiten und zu unterstützen. Es galt für die Sekundarstufe zunächst, ein genaueres Bild in Bezug auf die Vielfalt der Maßnahmen zu gewinnen und – als bundeslandübergreifendes Projekt – die unterschiedlichen Umsetzungen administrativer und pädagogischer Lösungen zu erfassen. Dem entsprach, dass die am EVA-Sek-Projekt beteiligten BiSS-Schulen nicht wie in anderen

BiSS-Verbänden ein gemeinsames Sprachförderkonzept umsetzten, sondern die Arbeitsgemeinschaft im Verbund zunächst dafür nutzten, sich bei verschiedenen Aufgaben (wie z. B. bei der Curriculumentwicklung) und mit Hilfe von Fortbildungen gegenseitig zu unterstützen.

Von den vielfältigen Ergebnissen des Projekts insgesamt (siehe Ahrenholz, Ohm und Ricart Brede, 2017; Ahrenholz, Ohm und Ricart Brede, in Vorbereitung) werden in diesem Beitrag die Beschulungsmodelle für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler als Thema herausgegriffen (vgl. zu den Modellen ausführlich Fuchs, Birnbaum und Ahrenholz, 2017; Fuchs, in Vorbereitung), denn eines der Ziele des EVA-Sek-Projekts war es, – anders als die von Massumi et al. (2015) gezeigten politischen Vorgaben – die realen institutionellen Rahmenbedingungen aufzuzeigen, um den Beteiligten unterschiedliche Handlungsmöglichkeiten zu spiegeln und mögliche Wirkungen der Beschulungsformen – auch aus Sicht der Beteiligten – zur Diskussion zu stellen.

Wie wurde methodisch vorgegangen?

Es galt, die Schulsituation der neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler in den BiSS-Schulen und deren Veränderungen sowohl in Hinblick auf die Zuwanderungssituation selbst als auch in Bezug auf Lösungen, die die Schulen mit Blick auf das Ziel der Integration der neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler



Prof. Dr. Bernt Ahrenholz (Uni Jena)

Theresa Birnbaum
(Projektkoordinatorin)
Janine Brunner
Isabel Fuchs
Dr. Patrick Grommes*
Dr. Britta Hövelbrinks*
Holger Schiffel

Prof. Dr. Udo Ohm (Uni Bielefeld)

Göntje Erichsen
Stephanie Klein
Alejandro Romero
Julia Viering

Prof. Dr. Julia Ricart Brede (Uni Flensburg)

Mira Rüter
Hannah Schrage

*nicht aus Projektmitteln finanziert

Verbünde

Das deutsche Sprachdiplom der KMK (DSD I) in Berlin

Qualitätsrahmen Sprache – für jugendliche Asylsuchende und Flüchtlinge (BY)

Einführung und Implementierung des Deutschen Sprachdiploms der KMK (DSD I) in Bremen

Das Deutsche Sprachdiplom der KMK (DSD I) in Hamburg

Das Deutsche Sprachdiplom der KMK (DSD I) in Niedersachsen (Allgemeinbildende Schulen)

Das Deutsche Sprachdiplom der KMK (DSD I) in Niedersachsen (Berufsbildende Schulen)

Schulische und sprachliche Integration von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen in der weiterführenden Schule (NW)

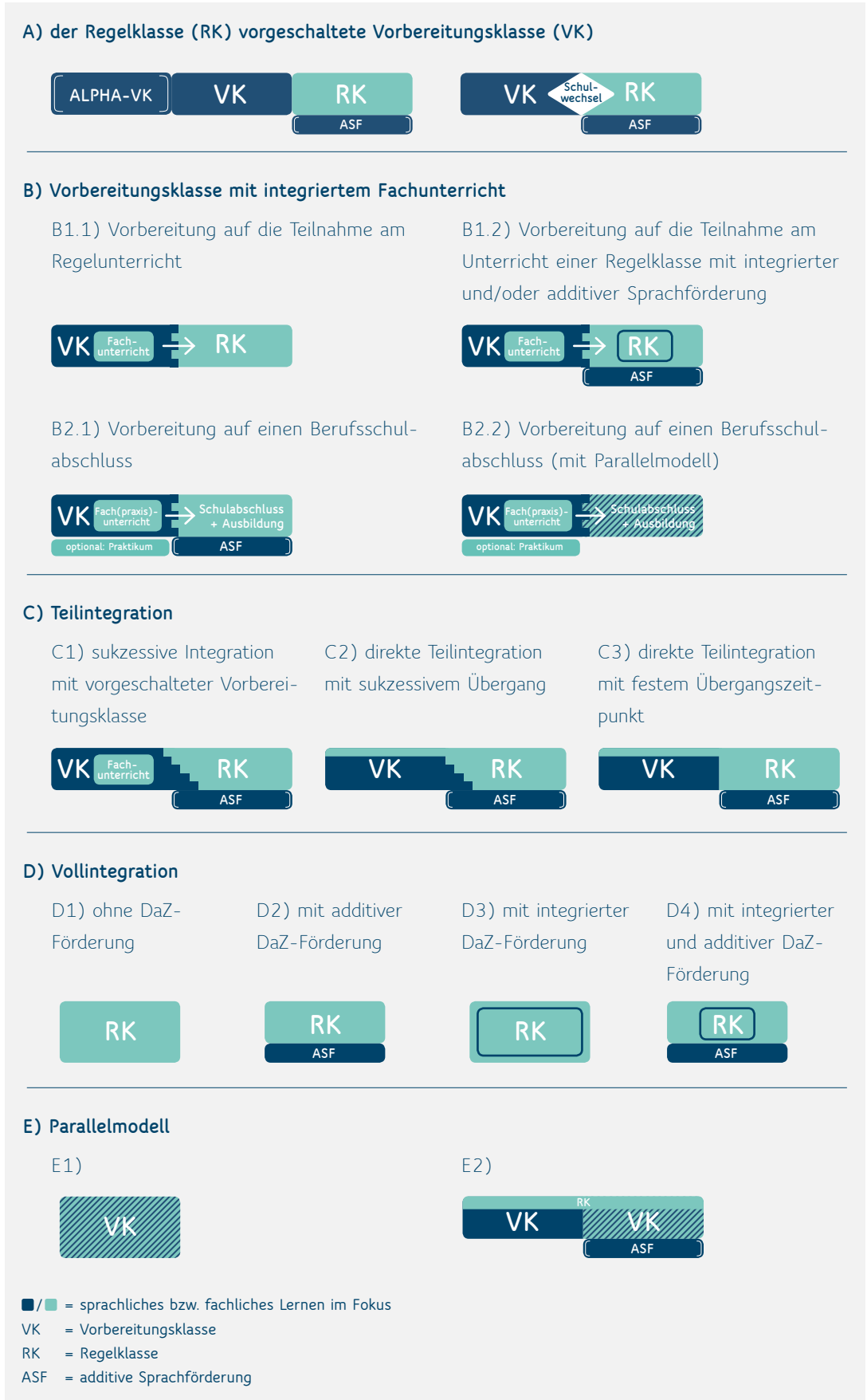


Abb. 1: Strukturelle Modelle der Verzahnung sprachlicher und fachlicher Unterrichtsangebote (vgl. Fuchs, Birnbaum und Ahrenholz, 2017).

ins Schulsystem durchführten, angemessen zu erfassen. Hierzu wurden im Rahmen des dreijährigen EVA-Sek-Projekts alle Schulen besucht, über einen sprach- und schulbiographischen Fragebogen die Heterogenität der Klassensituationen erfasst, die wesentlichen Akteurinnen und Akteure (u. a. Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler) interviewt, im Unterricht der Vorbereitungsklassen wie im Regelunterricht hospitiert und z. T. videographiert sowie schriftliche Produkte der Schülerinnen und Schüler analysiert. Zwischenergebnisse aus den Erhebungen wurden den beteiligten Schulen (Lehrkräften wie Schulleitungen) und der Bildungsadministration in zwei sogenannten „Feedbackwerkstätten“ 2016 und 2017 präsentiert und gemeinsam mit ihnen diskutiert.

Basis der herausgearbeiteten Beschulungsmodelle (s. Abb. 1) sind die z. T. mehrfachen Besuche an 49 Schulen, die Gespräche mit 119 beteiligten professionellen Akteurinnen und Akteuren sowie die Rückmeldungen in den Feedbackwerkstätten. Zudem erfolgte eine Einschätzung der Modelle sowie damit verbundener Gelingensbedingungen (z. B. Dauer der Vorbereitungsklasse, Art des Übergangs) in einer Fragebogenstudie mit 196 Akteurinnen und Akteuren, um nicht nur die ausgeprägte Vielfalt abzubilden, sondern auch die Einschätzungen der Beteiligten bezüglich wünschenswerter Lösungen zu erhalten. Schließlich wurden 56 Schülerinnen und Schüler zu ihrer Schulsituation befragt. Zu interpretieren sind die Befunde zu den Modellen vor dem Hintergrund der aufgezeigten Heterogenität und den konkret beobachteten Unterrichtssituationen, insbesondere in Hinblick auf die Verbindung von sprachlichem und fachlichem Lernen.

Was sind die (vorläufigen) Ergebnisse?

Die Analyse ergab, dass in den BiSS-Schulen vielfältige Beschulungsmodelle realisiert werden. Diese unterscheiden sich sowohl zwischen

den Verbänden aus unterschiedlichen Ländern als auch zwischen Verbänden innerhalb der einzelnen Länder. Insgesamt wurden fünf grundlegende Beschulungsmodelle differenziert, innerhalb derer wiederum Spezifikationen erkennbar sind. Zentral für die schuladministrative Ebene ist das Verhältnis von Unterricht in Vorbereitungsklassen und Regelunterricht bzw. von sprachlichem und fachlichem Lernen (vgl. Abb. 1). Dabei reicht die Bandbreite von vorgeschaltetem reinem Sprachunterricht (Modelle A) bis hin zur unmittelbaren Integration in den Regelunterricht (Modelle D). Der allergrößte Teil der beteiligten BiSS-Schulen folgte Varianten der Modelle A bis C, also Lösungen mit Vorbereitungsklassen; einzig in NRW wurden Schulen zum Go-In-Modell (Modell D4) besucht. Kern dieses Modells ist die Beschulung in Regelklassen von Beginn an, kombiniert mit einer in den Schulalltag integrierten additiven Sprachförderung. Die Modelle E hingegen betreffen die Fortführung der Vorbereitungsklassen als eigenständige Regelklassen. Besonders vielversprechend erscheinen auf Basis der Befunde des EVA-Sek-Projekts teilintegrative Lösungen wie in den Modellen C. In diesen wird der Aufbau sprachlicher und fachlicher Kompetenzen in verschiedenen Formen der Teilintegration zusammengeführt, sodass eine sukzessive soziale Integration in die Regelklasse ermöglicht wird.

Insgesamt kann gezeigt werden, dass die Verbindung von sprachlichem und fachlichem Lernen von den befragten Lehrenden und Lernenden sehr häufig befürwortet wird, z. B. weil Schülerinnen und Schüler sich dadurch auf den Regelunterricht besser vorbereitet fühlen (vgl. Abb. 2). Dass dies auch gelingen kann, zeigen Unterrichtsanalysen (vgl. Birnbaum, Erichsen, Fuchs und Ahrenholz, 2018; Birnbaum, in Vorbereitung).

Welche Beschulungsform in einer Schule umgesetzt wird, hängt zum einen mit den bildungspolitischen Vorgaben (z. B. Teilintegration obligatorisch oder nicht) und den jeweiligen

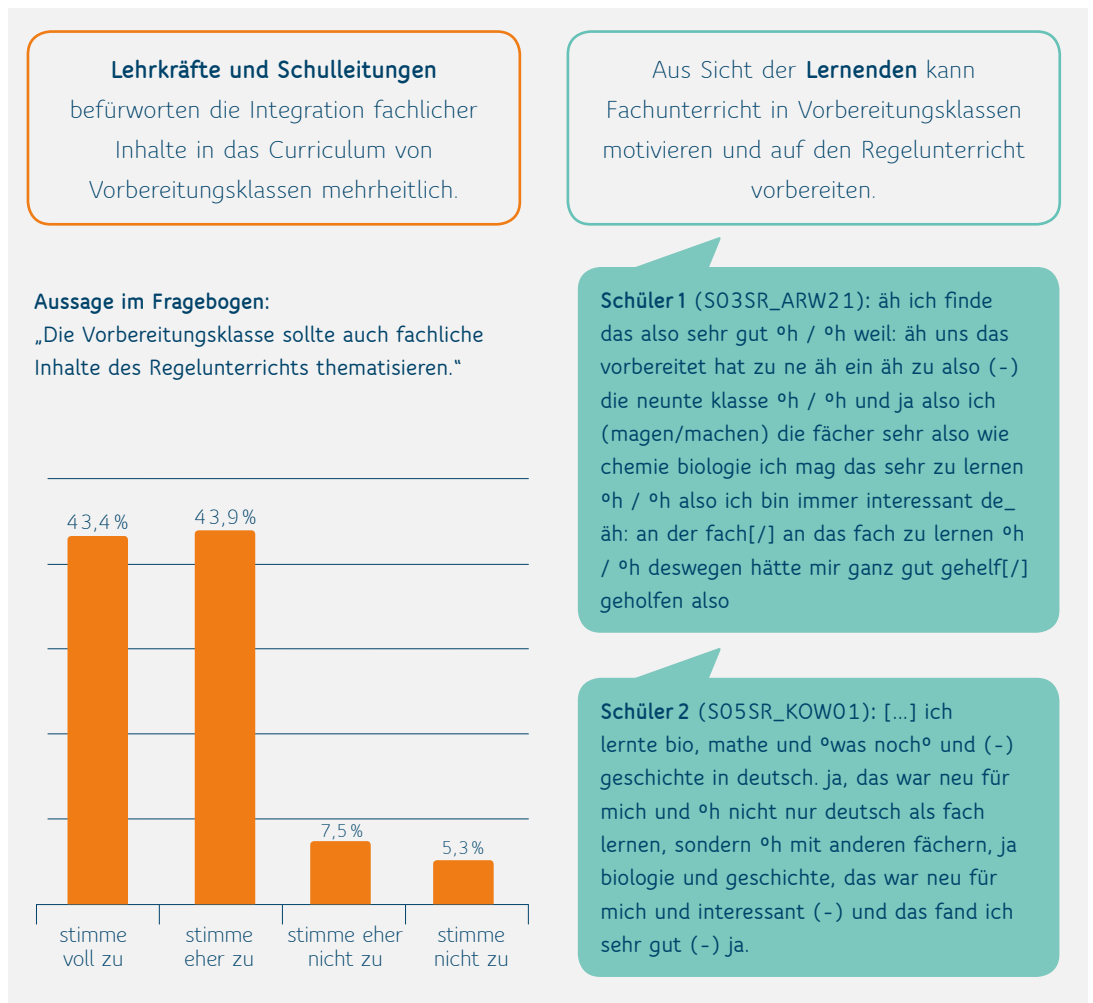


Abb. 2: Fachliches Lernen in Vorbereitungsklassen aus Sicht der Beteiligten (vgl. Fuchs, in Vorbereitung).

finanziellen Ressourcen (z. B. Möglichkeit der Doppelsteckung, Ressourcenausstattung für additive Sprachförderung) zusammen. Die Auswertungen der Interviews, die Befragung zu den Beschulungsmodellen, die Diskussionen in den Feedbackwerkstätten und die Unterrichtsbeobachtungen ergaben weitere relevante Faktoren:

- Ausbildung und Vorkenntnisse der Lehrkräfte (Sind sie mit den Anforderungen der Sprachförderung und den fachlichen Anforderungen des Regelunterrichts gleichermaßen vertraut?),
- Einbindung der Beschulung der Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger im Gesamtsystem der jeweiligen Schule (Integriert die Schule die Beschulung in das Schulprogramm? Wie verläuft die Kommunikation und Zusammenarbeit zwischen

den verschiedenen Beteiligten?),

- Lösungen für die hohe Fluktuation im Schuljahr: a) strukturell (Findet vorübergehend eine gesonderte Beschulung der während des Schuljahres eintreffenden Schülerinnen und Schüler statt?), b) über Binnendifferenzierung (vgl. Hövelbrinks, 2017),
- Dauer der Beschulung in Vorbereitungsklassen (6 bis 24 Monate; längere Zeiten erfordern eine stärkere Einbindung von fachlichem Lernen),
- strukturelle und individuelle Lösungen für den Übergang von Vorbereitungsklassen in den Regelunterricht (strukturell als unterschiedliche Formen der Teilintegration, individuell als Möglichkeit für einzelne Schülerinnen und Schüler eher und umfangreicher am Regelunterricht teilzunehmen),

- Umfang (und Art) additiver Sprachförderung zum Regelunterricht (als Einflussfaktor für den Zeitpunkt des Übergangs in den Regelunterricht).

Der Erfolg der Beschulung hängt neben administrativen Lösungen sowie dem Engagement und den Kompetenzen der Lehrkräfte auch von der Ausgestaltung eines Curriculums, geeigneten Lern- und Fördermaterialien und spezifischen didaktischen Vorgehensweisen ab (z. B. in der Schreibförderung und dem Ausbau literarischer Kompetenzen), die den besonderen Voraussetzungen dieser Zielgruppe gerecht werden. Nach wie vor handelt es sich dabei weitgehend um Bereiche, für die zunächst noch Lösungen entwickelt werden müssen, da z. B. Curricula wie auch Materialien noch weitgehend fehlen.

Was bedeutet das für die Praxis?

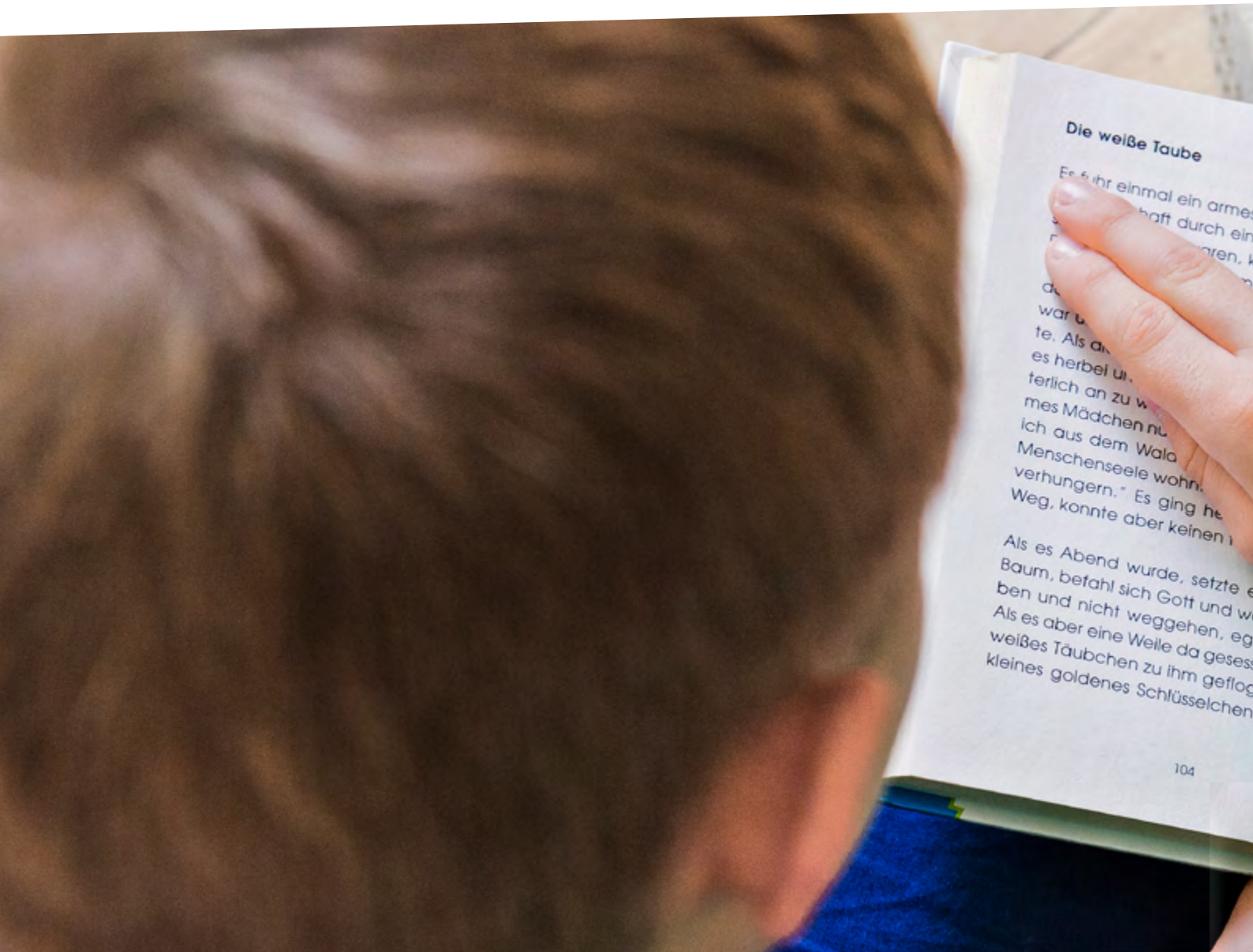
Aus der Prozessevaluation lassen sich vielfach Bezüge zur Schul- und Unterrichtsentwicklung herstellen. Die systematisierten Modelle zur Organisationsform der Beschulung von Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern sowie die

oben skizzierten Rahmenbedingungen für weitere Gelingensbedingungen können administrativen sowie schulischen Entscheidungsträgerinnen und -trägern Hinweise in Bezug auf die Verteilung von Ressourcen und die Gestaltung schulinterner Integrationskonzepte liefern. Dabei erscheint nach Aussage vieler Beteiligten die Vorbereitungsphase ein brauchbares schulorganisatorisches Modell, wenn sprachliches und fachliches Lernen verknüpft werden und anschließend additive Sprachförderung den Regelunterricht ergänzt. Wichtig sind hierbei auch funktionierende Kommunikationsstrukturen, die den z. T. erst durch EVA-Sek-Feedbackwerkstätten angestoßenen Austausch zwischen Bildungsadministration, Schulleitungen und Lehrkräften weiterführen. Die große Heterogenität der jeweiligen Anforderungen und die sich laufend verändernden Bedingungen sprechen zudem für möglichst flexible administrative Modelle. Dabei sprechen sich viele Akteurinnen und Akteure auch für stärker individuelle Lösungen aus, wenn es z. B. um den Übergangszeitpunkt oder die Fächerauswahl für frühe Übergänge geht, um den Bedürfnissen der heterogenen Schülerschaft gerecht werden zu können.

Verwendete Literatur

- Ahrenholz, B., Ohm, U. & Ricart Brede, J. (Hrsg.) (in Vorbereitung). *Zum Seiteneinstieg neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher ins deutsche Schulsystem. Ergebnisse und Befunde aus dem Projekt EVA-Sek (Arbeitstitel)*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Ahrenholz, B., Ohm, U. & Ricart Brede, J. (2017). Das Projekt „Formative Prozessevaluation in der Sekundarstufe. Seiteneinsteiger und Sprache im Fach.“ (EVA-Sek), In I. Fuchs, S. Jeuk & W. Knapp (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit: Spracherwerb, Unterrichtsprozesse, Seiteneinstieg*. Beiträge zum 11. Workshop „Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“ (S. 241-258). Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Birnbaum, T., Erichsen, G., Fuchs, I. & Ahrenholz, B. (2018). Fachliches Lernen in Vorbereitungsklassen, In N. von Dewitz, H. Terhart & M. Massumi (Hrsg.), *Neuzuwanderung und Bildung: Eine interdisziplinäre Perspektive auf Übergänge in das deutsche Bildungssystem* (S. 231-250). Weinheim: Beltz Juventa.
- Birnbaum, T. (in Vorbereitung). Sprachliches und fachliches Lernen in der Unterrichtsinteraktion mit neu zugewanderten SchülerInnen (Arbeitstitel), In B. Ahrenholz, U. Ohm, J. Ricart Brede (Hrsg.), *Zum Seiteneinstieg neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher ins deutsche Schulsystem. Ergebnisse und Befunde aus dem Projekt EVA-Sek*.
- Fuchs, I. (in Vorbereitung). Zwischen Inklusion und Parallelklasse: Perspektiven professioneller Akteure auf die Integration neu zugewanderter SchülerInnen in den Regelunterricht (Arbeitstitel), In B. Ahrenholz, U. Ohm, J. Ricart Brede (Hrsg.), *Zum Seiteneinstieg neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher ins deutsche Schulsystem. Ergebnisse und Befunde aus dem Projekt EVA-Sek*.
- Fuchs, I., Birnbaum, T. & Ahrenholz, B. (2017). Zur Beschulung von Seiteneinsteigern. Strukturelle Lösungen in der Praxis, In I. Fuchs, S. Jeuk & W. Knapp (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit: Spracherwerb, Unterrichtsprozesse, Seiteneinstieg*. Beiträge zum 11. Workshop „Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“ (S. 259-280). Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Hövelbrinks, B. (2017). Fachbezogenes Lernen in einer Vorbereitungsklasse für neuzugewanderte Schülerinnen und Schüler. Eine videographische Fallanalyse mit besonderem Blick auf Binnendifferenzierung, In I. Fuchs, S. Jeuk, W. Knapp (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit: Spracherwerb, Unterrichtsprozesse, Seiteneinstieg*. Beiträge zum 11. Workshop „Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“ (S. 191-214). Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Massumi, M., Dewitz, N., Griebach, J., Terhart, H., Wagner, K., Hippmann, K. & Altinay, L. (2015). *Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem*. Hg. v. Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache und Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln. Online verfügbar unter http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/MI_ZfL_Studie_Zugewanderte_im_deutschen_Schulsystem_final_screen.pdf.

Diagnostik und Förderung der Lesefähigkeit sowie Vermittlung von Lesestrategien



Die weiße Taube

Es fuhr einmal ein armer
haff durch ein
aren, k
m
du
war u
te. Als d
es herbel u
terlich an zu w
mes Mädchen nu
ich aus dem Wala
Menschenseele wohn
verhungern." Es ging he
Weg, konnte aber keinen i

Als es Abend wurde, setzte e
Baum, befahl sich Gott und w
ben und nicht weggehen, eg
Als es aber eine Weile da gesess
weißes Täubchen zu ihm geflog
kleines goldenes Schlüsselchen



BiSS-EvalLesen

Bildung durch Sprache und Schrift – Evaluation von Konzepten und Maßnahmen der fachübergreifenden Leseförderung im Primarbereich

Annika Teerling | Regine Asseburg | Jennifer Iglar | Theresa Schlitter | Annika Ohle-Peters | Olaf Köller | Nele McElvany



Prof. Dr. Nele McElvany,
Prof. Dr. Wilfried Bos
(TU Dortmund)

PD Dr. Miriam Gebauer*

Jennifer Iglar

Dr. Annika Ohle-Peters*

Theresa Schlitter

Dr. Franziska Schwabe*

Prof. Dr. Olaf Köller
(IPN)

Dr. Regine Asseburg*

Annika Teerling

*nicht aus Projektmitteln finanziert

Was sind der Hintergrund und die Ziele des Projekts?

Im Projekt BiSS-EvalLesen werden Konzepte und Maßnahmen der fachübergreifenden Leseförderung im Primarbereich (BiSS-Module P3 und P4) in bundesweit sieben Verbänden mit jeweils vier bis neun Schulen evaluiert. In den Modulen stehen die Diagnostik und Förderung von Leseflüssigkeit sowie -verständnis im Fokus. Vor dem Hintergrund der spezifischen Ziele der einzelnen Verbände wird die Umsetzung der Diagnose- und Fördermaßnahmen systematisch mit Hilfe von Interviews, Dokumentenanalysen, schriftlichen Befragungen, Tests und videographierten Unterrichtseinheiten untersucht. Ziel ist es, wissenschaftlich fun-

dierte Aussagen hinsichtlich der eingesetzten Maßnahmen sowie der Gelingensbedingungen bei der Umsetzung zu treffen. Die Erkenntnisse sollen der Bildungspolitik sowie der Praxis künftig bei der Auswahl und Umsetzung entsprechender Maßnahmen als Hinweise dienen.

BiSS-EvalLesen ist u. a. bestrebt, Ansatzpunkte zu finden, wie die Implementation – also die Umsetzung von (wissenschaftlichen) Neuerungen in die Praxis – an Schulen wirksam unterstützt werden kann. Ein Forschungsanliegen, welches im Folgenden vorgestellt werden soll, betrifft in diesem Rahmen die affektiv-kognitive Auseinandersetzung der Beteiligten im Implementationsprozess (Abb. 1). Dabei wird untersucht, inwieweit kommunikative Aspekte damit



Abb. 1: Die affektiv-kognitive Auseinandersetzung mit einer Innovation im Prozesskontext.

Anmerkungen: Integration der Stages of Concern in den Prozesskontext im Rahmen einer Implementation. Adaptiert nach Wagner et al., 2010; vgl. Teerling et al., im Druck.

Tab. 1: Messzeitpunkte und Instrumente im Überblick.

	MZP I Frühjahr 2016	MZP II Sommer 2016	MZP III Herbst 2016	MZP IV Sommer 2017
Schulleitung	Fragebogen* Interview	Fragebogen* Interview		Fragebogen
Lehrkräfte		Fragebogen*	Fragebogen Videographie (Feb. 2017)	Fragebogen
Schüler/-innen			Fragebogen*	Fragebogen*
Eltern			Fragebogen	Fragebogen
Förderkonzepte/ Schulprogramme		Dokumenten- analyse		
*Zentrale erfasste Konstrukte (Beispiele)	Hauptausgangsmotivation für die Teilnahme an BiSS; Stand der Aktivitäten im Bereich Diagnostik/Förderung	Kooperation mit anderen BiSS-Lehrkräften; Wahrgenommene Entwicklungen seit der Teilnahme an BiSS	Lesekompetenz (Textverständnis); Lesemotivation und -häufigkeit	

Verbünde

Gern lesen, viel lesen, gut lesen: Lesewelten öffnen (BB)

Förderung der Lesekompetenz in allen Fächern (BE)

Lesemäuse: Förderung des Lese- und Textverständnisses im Grundschulalter (BW)

BiSS Augsburg – Grundschule (BY)

Umsetzung des Konzeptes der „Verstärkten Leseförderung“ von Grundschulen im Rheingau (HE)

BiSS-Lesen-RP – Unterrichtsintegrierte Förderung des Leseverständnisses in kooperativen Settings, Schwerpunkt Sachtexte (RP)

WortSCHATZ – Systematischer Ausbau von Sprache und Lesekompetenz in der Grundschule (TH)

zusammenhängen, wie sich die Beteiligten mit den Leseförder- und Lesediagnosemaßnahmen auseinandersetzen (Stages of Concern, Hall und Hord, 2006) und wie diese Auseinandersetzung wiederum mit der wahrgenommenen Entwicklung seit Programmbeginn einhergeht (Teerling, Bernholt, Asseburg, Hasl, Iglar, Schlitter, Ohle-Peters, McElvany und Köller, im Druck). So sollen kommunikative Aspekte identifiziert werden, die förderlich dafür scheinen, dass sich die Beteiligten gewinnbringend mit den Neuerungen auseinandersetzen und ihre Arbeitsroutine im Sinne der Neuerungen verändern.

Wie wurde methodisch vorgegangen?

Insgesamt wurden im Rahmen des Projekts zu vier Messzeitpunkten Daten erhoben (Tab. 1). Die ersten beiden Messzeitpunkte dienten zunächst der Erfassung des Ist-Zustandes an

den Schulen. Im Frühjahr 2016 (Messzeitpunkt [MZP] I) beantworteten Schulleitungen und beteiligte (Förder-)Lehrkräfte aller teilnehmenden Verbünde Kurzfragebögen zur Ausgangslage an ihren Schulen, zu den eingeführten Leseförder- und Lesediagnosemaßnahmen sowie zu möglichen Bedarfen in Bezug auf die Evaluation. Ergänzend zu den Fragebögen nahmen einige, zufällig ausgewählte Schulleitungen an Telefoninterviews teil. Zudem wurde eine Dokumentenanalyse (z. B. Schulprogramme, Lesecurriculum, BiSS-Materialien) vorgenommen. Im Sommer 2016 (MZP II) wurden die Schulleitungen und Lehrkräfte aller teilnehmenden Verbünde dann mittels Fragebögen zum Schul-, Unterrichts- und Projektgeschehen an ihrer Schule befragt.

Anhand des dritten und vierten Messzeitpunktes wurden schließlich vor allem die Entwicklung der Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler im Zusammenhang mit den

BiSS-Maßnahmen sowie die Kompetenzen der Lehrkräfte und die Entwicklung des Leseunterrichts untersucht. Die zwei Erhebungen (MZP III und IV) fanden zu Beginn und zum Ende des Schuljahres 2016/2017 statt. Vor Ort bearbeiteten Schülerinnen und Schüler aus fünf BiSS-Verbänden sowie Kinder aus Kontrollschulen, d.h. Schulen ohne BiSS-Teilnahme, Tests schwerpunktmäßig zur Lesekompetenz und zum Leseunterricht. Ergänzend wurden Eltern, Lehrkräfte und Schulleitungen per Fragebogen befragt. Darüber hinaus nahmen auch hier einige Schulleitungen an Telefoninterviews teil.

Zusätzlich wurden einzelne Fördermaßnahmen videographiert, um den beteiligten Lehrkräften Practice-Beispiele an die Hand geben zu können. Die Videos wurden im Frühjahr 2017 in fünf freiwillig teilnehmenden Klassen gewonnen, wobei insgesamt sieben verschiedene Fördermaßnahmen (u.a. „Lesetandem“) videographiert wurden.

Die genannte affektiv-kognitive Auseinandersetzung wurde zu MZP II erhoben (Stages of Concern; Beispielitem: „Ich würde mich gerne darüber austauschen, wie man mit BiSS-Maßnahmen Unterricht gestalten kann.“). Mit Hilfe verschiedener Fragen bzw. Antwortmöglichkeiten kann dabei die Auseinandersetzung im Hinblick auf sieben Dimensionen (Concerns; dt. Bedenken) abgebildet werden (z. B. persönliche Betroffenheit, Aufgabenmanagement). Zudem schätzten die Lehrkräfte u.a. verschiedene Aspekte der Kommunikation (z. B. zur Häufigkeit und Qualität der Kooperation) und ihre wahrgenommene Entwicklung seit Programmbeginn ein, wobei sich letztere in eine mentale (Beispielitem: „Mein Blick für Fähigkeiten und Möglichkeiten einzelner Schülerinnen und Schüler hat sich entwickelt.“), eine praktische (Beispielitem: „Ich habe neue Inhalte für den Leseunterricht ausprobiert.“) und eine sensible Komponente (Beispielitem: „Ich bin sensibler für Lernschwierigkeiten im Bereich Lesen geworden.“) einteilen lässt.

Was sind die (vorläufigen) Ergebnisse?

Die Ergebnisse von MZP I weisen auf eine große Heterogenität der eingeführten Leseförder- und Lesediagnosemaßnahmen sowie der schulischen Voraussetzungen hin.

Bezüglich der oben dargestellten Beispielfragestellung wurde auf Grundlage der Fragebogendaten von insgesamt 76 Lehrkräften und Schulleitungen zu MZP II festgestellt, dass die an der Studie Beteiligten generell als kooperationsbereit beschrieben werden können (Stages of Concern). Dem Modell folgend stehen sie den Maßnahmen zur Lesediagnostik und Leseförderung grundsätzlich positiv und aufgeschlossen gegenüber. Im Hinblick auf die genannten sieben Dimensionen variiert dabei die affektiv-kognitive Auseinandersetzung der Beteiligten mit den Maßnahmen. Je nach Dimension lassen sich zwischen 28,2% und 49,3% dieser Unterschiede auf Aspekte der Kommunikation (Erfahrungen im Team, Kooperation, Diffusion, Kommunikation im Kollegium) zurückführen (Abb. 1). Vor allem bereits gesammelte Erfahrungen im Team, die Häufigkeit der Kooperation und die Kommunikation im Kollegium generell erwiesen sich dabei als Faktoren, die bedeutsam mit der affektiv-kognitiven Auseinandersetzung zusammenhängen (Teerling et al., im Druck). Auch die wahrgenommene Entwicklung seit Programmbeginn variiert zwischen den Lehrkräften. Hier lassen sich je nach Komponente wiederum 44,9% bis 68,1% der Unterschiede auf die affektiv-kognitive Auseinandersetzung mit den Maßnahmen zurückführen, wobei vor allem die Auseinandersetzung mit den Informationen, der persönlichen Betroffenheit und den Konsequenzen ausschlaggebend erscheint (Teerling et al., im Druck). Die Daten weisen darauf hin, dass es den Beteiligten leichter fällt, Neuerungen umzusetzen und ihre Handlungsroutine zu ändern, wenn sie beispielsweise häufig die Gelegenheit haben, sich

über die Informationen der Neuerung auszutauschen.

Im Rahmen des Projekts wird derzeit anhand der Daten der Messwiederholung (MZP III und IV) die Wirkung der BiSS-Teilnahme auf die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler, die Lehrkräfte und die Entwicklung der Unterrichtsqualität untersucht. Anhand der Ergebnisse der Videographie konnte ein Practice-Video zum Thema „Lesetandem“ erstellt werden.

Was bedeutet das für die Praxis?

Es ist zu erwarten, dass sich aus den Ergebnissen des Projekts verschiedene praktisch nutzbare Empfehlungen ableiten lassen werden.

In Bezug auf die Beispielfragestellung bestätigen die bereits vorliegenden Ergebnisse, dass es sich bei Implementationsprozessen um Entwicklungen handelt, die sozial verankert und kommunikativ bedingt sind und deren Erfolg von den interpersonellen und sozialen Kapazitäten an der betreffenden Schule abhängt (Ertl

und Kremer, 2005). Um die Implementation neuer Maßnahmen in Schulen zu fördern, könnten insbesondere die Schulleitungen, die Administration sowie die Funktionstragenden ermutigt werden, Kapazitäten für einen regen Austausch und eine häufige Zusammenarbeit unter den Beteiligten bereitzustellen. So könnten beispielsweise wöchentliche Projekttreffen institutionalisiert werden. Darüber hinaus sollte bereits im Vorfeld zur Implementation die Kommunikation im Kollegium generell gefördert werden. Zudem erscheint es hilfreich, dass (bestehende) Teams möglichst langfristig angelegt und ggf. mittels Teamentwicklung gefördert werden.

Das Practice-Video „Lesetandem“ kann zu einem nützlichen Tool werden, das künftig im Rahmen von Lehrkraftfortbildungen oder bei der Einführung dieser Fördermaßnahme in weiteren Schulen eingesetzt werden kann. Funktionstragende, Lehrkräfte und Schulleitungen reagierten bereits sehr positiv.

Verwendete Literatur

- Ertl, H. & Kremer, H. (2005). Innovationen in schulischen Kontexten: Ansatzpunkte für berufsbegleitende Lernprozesse bei Lehrkräften, In H. Ertl & H. Kremer (Hrsg.), *Innovationen in schulischen Kontexten* (S. 7–14). Eusl-Verlags-gesellschaft: Paderborn.
- Hall, G. E. & Hord, S. M. (2006). *Implementing Change. Patterns, Principles, and Potholes*. Boston: Allyn & Bacon.
- Teerling, A., Bernholt, A., Asseburg, R., Hasl, A., Iglar, J., Schlitter, T., Ohle-Peters, A., McElvany, N. & Köller, O. (im Druck). Affektiv-kognitive Auseinandersetzung mit einer Innovation im Implementationsprozess – Eine modellbasierte Erfassung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht. Zeitschrift für Forschung und Praxis*.

- Wagner, E., Fries, S., Gerndt, U., Schaefer, H. & Schüppel, J. (2010). *Wie erfolgreiche Veränderungskommunikation wirklich funktioniert?!* Berlin: Pro Business.

Zum Weiterlesen

- Iglar, J., Ohle-Peters, A., Schlitter, T., Teerling, A., Asseburg, R., McElvany, N. & Köller, O. (2018). Bedeutung motivationaler Lehrkraftmerkmale und der Beteiligung an innovativen Programmen für die Qualität von Leseunterricht, In F. Schwabe, N. McElvany, W. Bos & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 20*. Weinheim: Beltz Juventa.
- McElvany, N., Ohle-Peters, A., Iglar, J., Schlitter, T., Teerling, A., Asseburg, R. & Köller, O. (2018). Evaluation der Leseförderung an Grundschulen im Rahmen von „Bildung durch Sprache und Schrift (BiSS)“, In F. Schwabe, N. McElvany, W. Bos & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 20*. Weinheim: Beltz Juventa.

EILe

Evaluation der Implementation von Konzepten zur Leseförderung in der Sekundarstufe

Nina Zeuch | Anke Schmitz | Fabiana Karstens | Sarah-Ines Meudt | Elmar Souvignier | Jörg Jost



Prof. Dr. Elmar Souvignier
(WWU Münster)
Sarah-Ines Meudt
Dr. Nina Zeuch

Prof. Dr. Jörg Jost
(Uni Köln)
Fabiana Karstens
Dr. Anke Schmitz

Was sind der Hintergrund und die Ziele des Projekts?

Im BiSS-Evaluationsprojekt EILe wird untersucht, unter welchen Bedingungen die Verankerung und Verstetigung von theoretisch fundierter und effektiver Förderung der Lesekompetenz im Schulalltag in der Sekundarstufe gelingen kann (zu den Schwierigkeiten nachhaltiger Implementation siehe auch Kretlow und Helf, 2013, sowie Souvignier und Philipp, 2016). Dabei werden u. a. folgende Teilfragestellungen behandelt:

- Welche Qualität haben die in den Verbänden eingesetzten Diagnose- und Fördertools?
- Wie, in welchem Umfang und unter welchen Bedingungen werden die Tools im Unterricht eingesetzt?
- Wie wirkt sich die Förderung auf Leistungen der Schülerinnen und Schüler aus?

Die an EILe beteiligten Verbände Schleswig-Holstein (SH, Niemanden zurücklassen – Lesen macht stark) und Oberfranken Ost und West (OF) haben sich im Rahmen von BiSS zum Ziel gesetzt, Konzepte zur Förderung der Lesekompetenz im Schulalltag umzusetzen. In SH liegt der Fokus auf sprachlicher Bildung in fachlichen Kontexten. In OF sollen in beiden Verbänden die Bereiche „Diagnose und Förderung des Leseverständnisses“, „Lese- und Schreibstrategien“ und „Selbstreguliertes Lesen und Schreiben“ umgesetzt werden. Die Verbände arbeiten mit unterschiedlichem Material (SH: Lesen macht stark; OF: Lesefächer) und unterschiedlichen

Implementationskonzepten (SH: top-down, OF: bottom-up). Vergleichsschulen sind fünf nicht an BiSS beteiligte Schulen in Nordrhein-Westfalen (NRW).

Wie wurde methodisch vorgegangen?

Der methodische Ansatz beinhaltet die Analyse der verwendeten Diagnose- und Fördertools, Befragungen von Lehrkräften, Unterrichtsbeobachtungen und Kompetenztestungen bei Schülerinnen und Schülern. Diese unterschiedlichen Perspektiven sollen ein umfassendes Bild der Leseförderung, ihrer Voraussetzungen und Wirksamkeit ermöglichen.

Am Projekt nehmen 23 Schulen (SH: 9, OF: 11, NRW: 5) mit 54 fünften Klassen (SH: 14, OF: 24, NRW: 16) teil, die bis in die sechste Klassenstufe begleitet werden. Da die Abbildung von Aktivitäten und Auswirkungen der Leseförderung im Schulalltag im Mittelpunkt steht, wurde darauf verzichtet, die genannten Fragestellungen unter experimentellen (also kontrollierten) Bedingungen zu untersuchen.

Die Unterrichtsbeobachtungen, Befragungen der Lehrkräfte und Kompetenztestungen werden während der Projektlaufzeit mehrmals durchgeführt. Die Analyse der Diagnose- und Fördertools geht von einem Ist-Stand am Beginn des Projekts aus und wird im Falle neuer Entwicklungen im Rahmen des Projekts ergänzt. Für die Analyse der Tools sowie

für die Unterrichtsbeobachtungen kommen anhand einschlägiger Standards entwickelte Kriterienkataloge zum Einsatz, bei den Kompetenztestungen bewährte Testverfahren und Fragebögen und bei den Befragungen der Lehrkräfte bewährte Fragebogenskalen, ergänzt durch weitere Fragen zur Erfassung von spezifischen Rahmenbedingungen an den Schulen und individuellen Voraussetzungen der Lehrkräfte.

Was sind die (vorläufigen) Ergebnisse?

Analyse der Lesefördertools

Bei der Analyse der in OF und SH vorhandenen Fördertools wurden unterschiedliche Schwerpunkte in der theoretischen Grundlage der Konzepte deutlich (siehe Abb. 1): Während in OF primär kognitive und metakognitive Aspekte der Lesestrategieförderung (z.B. Gliedern eines Textes als kognitive Strategie, Überwachung des Textverstehens als metakognitive Strategie) fokussiert werden, basiert das Konzept in SH

laut Projektdokumentation auf der Förderung der Lesemotivation (z.B. durch das Sammeln von Lesepunkten und die Dokumentation von Stärken) unter gleichzeitiger Berücksichtigung der Selbstregulation durch kognitive und metakognitive Strategien. Gemeinsam ist den Fördertools die Ausrichtung auf hauptsächlich kognitive Lesestrategien. Eine Verknüpfung von kognitiven und metakognitiven Strategien lässt sich durch zusätzliche Reflexionstools (z.B. Arbeitsblätter zur Reflexion der Strategiekenntnisse und -anwendung) realisieren. Unterschiede in den Fördertools bestehen in der Materialvielfalt und in den Nutzungshinweisen zu den Tools für Lehrkräfte sowie in der unterschiedlich starken Berücksichtigung von Diagnostik. Eine fachspezifische Leseförderung ist in SH für das Fach Mathematik mit Hilfe von Material für das Erschließen von Texten mit Zahlen vorgesehen. In OF liegt keine fachspezifische Ausdifferenzierung des Fördertools vor, allerdings soll es nicht nur im Deutschunterricht, sondern auch im Fachunterricht genutzt werden.

Verbünde

BISS Oberfranken Ost (BY)

BISS Oberfranken West (BY)

Niemanden zurücklassen – Lesen macht stark (SH)



Abb. 1: Zusammenfassung der Förderkonzepte der Verbünde.

Unterrichtliche Nutzung der Tools

Zur Erfassung der unterrichtlichen Leseförderung fanden in SH im Februar 2017, in OF im März 2017 Unterrichtsbeobachtungen statt. Es wurden 31 fünfte Klassen jeweils im Deutsch- und im Mathematik- (SH) bzw. Biologieunterricht (OF) beobachtet. Erhoben wurde, ob die Tools in den beobachteten Unterrichtsstunden eingesetzt wurden. Die ersten Ergebnisse zur Toolnutzung zeigen, dass die Tools über alle Verbünde hinweg im Deutschunterricht in weniger als 10% aller beobachteten Stunden (von insgesamt 61 beobachteten Unterrichtsstunden) eingesetzt wurden. In 6,5% der Stunden wurden die Fördertools in adaptierter Form genutzt (z. B. Übertragung von Tool-Inhalten auf eigens erstellte Arbeitsblätter). Häufig (43%) wurde anderes Material ohne erkennbaren Bezug zum Fördertool zur Anleitung des strategischen Lesens verwendet. Nahezu genauso oft (41%) wurde auf jegliches Material zur Anleitung des strategischen Lesens verzichtet. In den beobachteten Mathematik- oder Biologiestunden wurden keine verbundspezifischen Fördertools, dafür aber andere Materialien zur Anleitung des strategischen Lesens (Mathematik: 55%; Biologie: 26%) genutzt.

Die erste Befragung von insgesamt 110 Lehrkräften zeigt, dass die Einsatzhäufigkeit der Tools auf einem eher niedrigen Gesamtniveau deutlich variiert. Lehrkräfte schätzen die positiven Wirkungen auf die Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern in SH höher ein, sofern eine größere Materialfülle und eine intensivere Begleitung, u. a. durch Weiterbildungen, vorhanden sind. Schulinterne und schulübergreifende Kooperationen scheinen wenig etabliert. Als wichtige Voraussetzung wird die Unterstützung durch die Schulleitung und das Kollegium wahrgenommen. Bei kostenneutraler Verfügbarkeit des Materials, Entlastungsstunden und Verbindlichkeiten (z. B. durch Aufnahme der Maßnahmen in das Curriculum) erhöht sich

die Wahrscheinlichkeit, das Material flächendeckender einzusetzen.

Wirksamkeit der Leseförderkonzepte auf die Kompetenzentwicklung

Bei ca. 900 Schülerinnen und Schülern wurden u. a. Leseflüssigkeit, Leseverständnis, Lesestrategiewissen und Lesefreude als wesentliche Facetten der Lesekompetenz erhoben (vgl. Cromley und Azevedo, 2007; Lenhard, 2013), die auch im Fokus der eingesetzten Fördertools stehen.

Die ersten Ergebnisse lassen im Vergleich mit den Kontrollschulen den Schluss zu, dass sich die Leseflüssigkeit der Schülerinnen und Schüler innerhalb eines Schuljahres verbessert, es aber kaum Veränderungen im Leseverständnis oder im Strategiewissen gibt. Die Verbünde unterscheiden sich im Niveau (auch bedingt durch die unterschiedlichen Schulformen), nicht aber im Zuwachs.

Was bedeuten die Erkenntnisse für die Praxis?

Auf der Basis der bisherigen Ergebnisse können – mit gebotener Vorsicht – eine Reihe förderlicher Bedingungen für die Umsetzung und Verstetigung von Leseförderkonzepten im Schulalltag benannt werden:

Ebene der Lehrkräfte: Die zur Verfügung gestellten Materialien sollten im Regelunterricht regelmäßiger und intensiver genutzt werden. Dabei sollte vor allem stärker auf die direkte, explizite Vermittlung von kognitiven und metakognitiven Lesestrategien geachtet werden.

Ebene der Schule: Wichtig sind u. a. die Stärkung der Kooperation (schulintern und -extern). Kollegiale Unterstützung und Hospitationen erscheinen insbesondere für den fächerübergreifenden Transfer von Förderprinzipien hilfreich. Förderlich sind zudem eine aktive

Unterstützung durch die Schulleitung (durch Wertschätzung, Ressourcen wie z.B. Material und die Möglichkeit der Teilnahme an Fortbildungen) sowie eine möglichst hohe Verbindlichkeit der Lesefördermaßnahmen, z.B. durch Verankerung im pädagogischen Programm der Schule.

Verbundebene / Bildungsadministration: Eine Unterstützung durch Multiplikationskonzepte und die Bereitstellung finanzieller (für Materialien) und vor allem zeitlicher Ressourcen (für Fortbildungen und Konzeptentwicklung) scheinen sich positiv auf die Implementation auszuwirken.

Verwendete Literatur

- Cromley, J. G. & Azevedo, R. (2007). Testing and refining the direct and inferential mediation model of reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 311-325.
- Kretlow, A. G. & Helf, S. S. (2013). Teacher implementation of evidence-based practices in Tier I: A national survey. *Teacher Education and Special Education*, 36, 167-185.
- Lenhard, W. (2013). *Leseverständnis und Lesekompetenz. Grundlagen – Diagnostik – Förderung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Souvignier, E. & Philipp, M. (2016). Implementation – Begrifflichkeiten, Befunde und Herausforderungen, In M. Philipp & E. Souvignier (Hrsg.), *Implementation von Lesefördermaßnahmen. Perspektiven auf Gelingensbedingungen und Hindernisse* (S. 9-22). Münster: Waxmann.

Impressum

Herausgeberinnen:

Sofie Henschel | Sarah Gentrup | Luna Beck | Petra Stanat

BiSS-Trägerkonsortium

Humboldt-Universität zu Berlin

in Kooperation mit dem Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen

Unter den Linden 6

10099 Berlin

Internet: www.biss-sprachbildung.de

E-Mail: kontakt@biss-sprachbildung.de

Inhaltliche und gestalterische Koordination: Sarah Gentrup

Layout und Gestaltung: BAR PACIFICO/ Berlin, Steffy Eckers

Gestaltung Deutschlandkarten: Gabriel Tecklenburg, Uta Oettel

Bildnachweise:

S. 14/15, 30/31: BiSS-Trägerkonsortium / Erik-Jan Ouwerkerk

S. 48/49: BiSS-Trägerkonsortium / Annette Etges

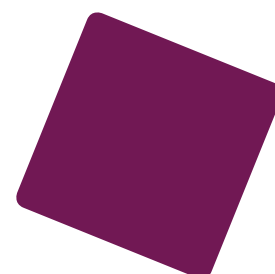
Zitiervorschlag:

Henschel, S., Gentrup, S., Beck, L. & Stanat, P. (Hrsg.). (2018). Projektatlas Evaluation: Erste Ergebnisse aus den BiSS-Evaluationsprojekten. Berlin: BiSS-Trägerkonsortium.

Druck: Polyprint GmbH

Diese Publikation wurde klimaneutral und auf FSC zertifiziertem Papier gedruckt.





Sprach- und Leseförderung mit BiSS

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

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

Trägerkonsortium BiSS:



GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung