

Hans-Joachim Roth, Stefanie Bredthauer, Angelika Gundermann (Hg.)

Brücken in einer bewegten Landschaft

Konzepte zur Professionalisierung der sprachlichen
Bildung in der Einwanderungsgesellschaft



Metavorhaben

Sprachliche Bildung in der
Einwanderungsgesellschaft

Inhalt

2	Liste der Projektakronyme und Langversionen
3	Einleitung
3	Konzepte zur Professionalisierung sprachlicher Bildung – eine einordnende Einführung
21	Transfer sprachlicher Bildung
21	Systematischer Transfer in Qualifizierungsmaßnahmen. Ko-konstruktive Entwicklung und Umsetzung eines Transferkonzepts in der Bund-Länder-Initiative <i>Schule macht stark</i>
33	Blended-Learning-Fortbildungen in <i>Bildung durch Sprache und Schrift (BiSS)</i>
46	Sprachliche Bildung in Schule und Unterricht
46	Über das Denken in Zusammenhängen etappenübergreifend und systematisch Sprache fördern – wie geht das?
60	<i>Fühlen – Denken – Sprechen in der Grundschule</i> : ein Fortbildungskonzept zur Verbindung von Sprachförderung und Emotionswissen
77	<i>SEM – Sprache, Emotion, Mathematik</i> : ein Professionalisierungskonzept zur sprachintegrierten Förderung von Emotionswissen und mathematischen Vorläuferfähigkeiten
86	Durchgängige Sprachbildung im schulischen Ganztag kooperativ gestalten mit <i>KoPaS</i> : eine Fortbildungsreihe für Lehr- und Fachkräfte im Primarbereich
99	Kompetenzstelle Orthografie – Professionalisierung und Unterrichtsentwicklung
109	Lerner:innenbedarfe im Fokus: das Kölner Modell der linguistischen Lerner:innen-textanalyse

121	Sprachliche Bildung im Kontext von Mehrsprachigkeit
121	Zum Einbezug von Mehrsprachigkeit anregen: eine KoPaS-Fortbildungsreihe für Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte im schulischen Ganzttag
135	Entwicklung und Evaluation eines Online-Professionalisierungsangebots für Lehrkräfte zur Nutzung des mehrsprachigen Diagnostiktools <i>Allrad-M</i>
147	Transferkonzept zur Implementierung von Vorlesepraktiken mit dem Ziel inklusiver sprachlicher Bildung tauber, schwerhöriger und hörender Kinder
162	Mikrointerventionen zur mehrsprachigen Unterrichtsgestaltung
172	Sprachliche Bildung in der Beruflichen Bildung
172	Berufsorientierte Sprachförderung zum sprachbildenden Unterrichten. Ein Professionalisierungsangebot für zugewanderte Lehrkräfte
184	Sprachliche Teilhabe in der Pflegeausbildung stärken – schulische und pflegerische Praxis als Lerngelegenheit (<i>STePs</i>)
186	Panorama
186	Über 16 Brücken müsst ihr gehen – Landesinstitute als Akteure in Fragen des Transfers und der Implementierung. Chancen und Herausforderungen
202	Impressum

Liste der Projektkronyme und Langversionen

- › Allrad-M: Allgemeine rezeptive sprachliche Fähigkeiten diagnostizieren – Mehrsprachig
- › ARCHE Adaptive Sprachförderarchitektur am Beispiel der Konnektierung in Klima- und Energiediskursen
- › BiSS: Bildung durch Sprache und Schrift
- › FDS-G: Fühlen, Denken, Sprechen in der Grundschule
- › KLLA: Kompetenzenorientierte linguistische Lerner:innentextanalyse im Weiterbildungsstudium Deutsch als Zweitsprache Köln
- › KompO: Kompetenzstelle Orthografie
- › KoPaS-G: Multiprofessionelle Kooperation und Professionalisierung zur fachbezogenen Sprachbildung im schulischen Ganzttag
- › KoPaS-M: Zum Einbezug von Mehrsprachigkeit anregen: Ein Fortbildungskonzept für Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte im schulischen Ganzttag
- › LehrkräftePLUS: Weiterqualifizierungsprogramm an fünf Lehrkräftebildungszentren in NRW
- › Mikro: Mikrointerventionen – Seminarkonzept an der Universität zu Köln
- › ReaDi: Reading Digital – inklusive Sprachbildung mit mehrsprachigen digitalen Bilderbüchern in Laut- und Gebärdensprache
- › SchuMaS: Schule macht stark
- › SEM: Sprache-Emotion-Mathematik: Fachintegrierte Sprachförderung zum mathematischen Lernen und zur Emotionsregulation am Übergang Elementarbereich – Primarstufe
- › STePs: Sprachliche Teilhabe in der Pflegeausbildung stärken – schulische und pflegerische Praxis als Lerngelegenheit

Konzepte zur Professionalisierung sprachlicher Bildung – eine einordnende Einführung

Stefanie Bredthauer
Hans-Joachim Roth

Der vorliegende Band versammelt Fortbildungskonzepte, die den Herausforderungen sprachlicher Bildung in verschiedenen Praxisfeldern begegnen. Das Metavorhaben *Sprachliche Bildung in der Einwanderungsgesellschaft* begleitet die gleichnamige Förderlinie des Bundesministeriums für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMBFSFJ), in deren Rahmen die Fortbildungskonzepte entwickelt wurden. Eine der Aufgaben des Metavorhabens ist es, die Arbeit der geförderten Projekte zu verknüpfen, Akteurinnen und Akteure zu vernetzen, eigene Forschung zu Mehrsprachigkeit und Transfer durchzuführen sowie Projektergebnisse zielgruppengerecht in die Breite zu tragen. Daraus ist die Idee zur vorliegenden Publikation entstanden. Ergänzend zu den Beiträgen aus dem Kreis der geförderten Projekte wurden weitere Beiträge der am Metavorhaben der Förderlinie beteiligten Institutionen eingeladen, die andere innovative Fortbildungskonzepte entwickeln.

Im Folgenden werden die Projekte oder Programme, die die einzelnen Konzepte entwickelt haben, immer wieder mit Akronymen abgekürzt. Eine Übersicht dazu gibt die Liste auf Seite 2.

I. Eine systematische Übersicht

Die Beiträge dieses Bandes wurden einem Topic Modeling¹ unterzogen (vgl. Grün & Hornik 2011; Heiberger & Galvez 2021). Die Analyse ergab folgende fünf Topics, die die fachlichen Ebenen der Professionalisierungsmaßnahmen erkennen lassen:

- › Sprachliche Inhalte und ihre Gestaltung
- › Deutsch im Kontext von Mehrsprachigkeit
- › Akteurinnen und Akteure in Fortbildung und Unterricht
- › Interaktion im Dialog
- › Systementwicklung im Transfer

Die Topics lassen sich auf drei Dimensionen zusammenfassen: Konzeption, Prozess und Transfer. Die **Dimension der Konzeption** umfasst die fachliche Gestaltung der Fortbildungen hinsichtlich der sprachlichen Inhalte mit einem Fokus auf das Themenfeld Deutsch

¹Für die Durchführung des Topic Modeling danken wir Till Pussel und Cedric Lawida.

im Kontext von Mehrsprachigkeit. Die **Prozessdimension** umfasst die sozialen Bedingungen und Voraussetzungen der vorgestellten Professionalisierungsmaßnahmen. Das sind zum einen die Akteurinnen und Akteure in den Fortbildungen wie auch im (begleitenden oder späteren) Unterricht und damit mögliche Zielgruppen für den Einsatz der Konzepte an anderer Stelle. Zum anderen erfasst das die spezifische Interaktionsweise eines zumeist dialogischen Vorgehens. Die Maßnahmen weisen in der Regel auch über die jeweilige Konzeption der Sprachbildung hinaus und sind in eine **Transferdimension** eingebettet, die auf eine Systementwicklung zielt.

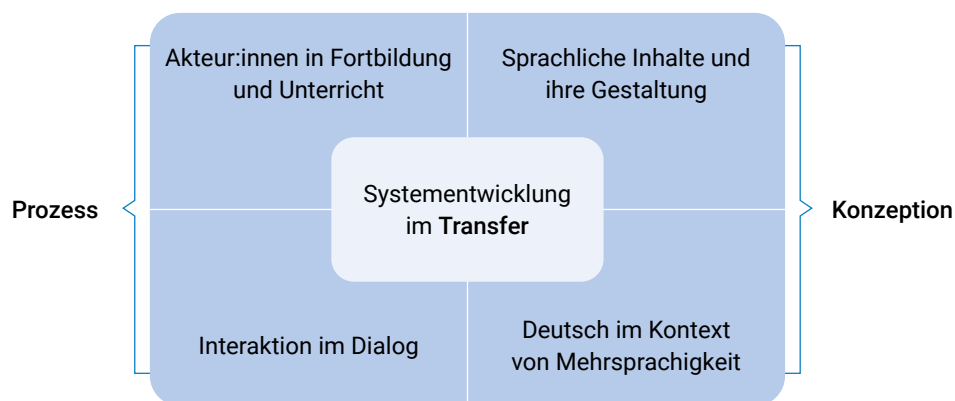


Abb. 1: Übersicht der in den Beiträgen behandelten Topics und Dimensionen der Professionalisierungsmaßnahmen

Konzeption: Ausrichtung und Struktur der Fortbildungskonzepte in einem komplexen Feld

Die meisten Konzepte sind komplex strukturiert, wobei **sprachliche Bildung als bereichsübergreifende Kernkompetenz** erscheint. Viele Projekte zielen darauf ab, Lehr- und Fachkräfte zu befähigen, Sprachbildung und Sprachförderung gezielt in den Fachunterricht, in Ganztagsangebote oder spezielle Bildungsbereiche zu integrieren (*ARCHÉ*, *KoPaS*, *FDS-G*, *SEM*, *STePs*). Dabei lässt sich eine Verknüpfung von sprachlichen Themen mit anderen fachlichen Bereichen beobachten: So werden Inhalte häufig fächerübergreifend modelliert oder mit anderen Kontexten wie z. B. emotionaler und/oder mathematischer Bildung oder auch der Pflegepraxis verbunden.

Die Verknüpfung sprachlicher Themen resultiert u. a. aus der Ausrichtung auf unterschiedliche **Zielgruppen**: Lehrkräfte, pädagogische Fachkräfte und auch schon Studierende, wobei unterschiedliche Bildungsetappen adressiert werden (Vorschule, Primarbereich, Sekundarstufe, Erwachsenenbildung). Einige Fortbildungen fokussieren besondere Gruppen, z. B. zugewanderte Lehrkräfte (*LehrkräftePLUS*), Kinder mit Hörbehinderungen (*ReaDi*) oder Auszubildende in der Pflege (*STePs*). Der Komplexität der Praxis sprachlicher Bildung wird häufig über eine interdisziplinäre Organisation Rechnung getragen; diese lässt sich nicht nur in der Anlage der Projekte und den Beteiligten aus Wissenschaft und Praxis, sondern schon in der Konzeption der Fortbildungen erkennen.

Eine Reihe der Konzepte arbeiten nach einem **Multiplikationsprinzip**. Dabei geht es darum, Multiplikatorinnen und Multiplikatoren zu qualifizieren, die dann ihrerseits Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte fortbilden. Die Konzepte und zugehörigen Materialien sind in dem Fall so organisiert, dass sie von den Multiplikatorinnen und Multiplikatoren in ihren Fortbildungen genutzt werden können, um die Inhalte und Kompetenzen nachhaltig in die Praxis zu tragen (*BiSS, KompO*).

Weiterhin sind die Konzepte organisatorisch auf **längere Zeiträume** ausgelegt und entsprechend zeitlich gestaffelt. Es handelt sich um mehrphasige Konzepte, oft mit aufeinander aufbauenden Modulen, Lernphasen, Workshops oder E-Learning-Einheiten (*FDS-G, KoPaS, BiSS, ReaDi*). Dabei lassen sich Sandwich- oder Hybridmodelle beobachten, die neben Inputphasen Präsenzphasen vorsehen und mit Erprobungs- oder Reflexionsphasen im Qualifizierungsprozess abwechseln, was von einigen auch bereits im Unterricht realisiert wird (*SEM, ARCHÉ*).

Dazu werden auch **videobasierte Reflexion und Coachings** herangezogen, z. B. der Einsatz von Videoanalysen zur Selbstreflexion oder kollegialen Beratung (*FDS-G, KoPaS, Allrad-M*). Neben der Nutzung von Videoformaten spielt die Nutzung digitaler Ressourcen eine zunehmende Rolle. Das gilt etwa für **E-Learning und Blended Learning** als Kombination von Online- und Präsenzformaten, was eine flexible Nutzung für die Fortbildungen und Multiplikation ermöglicht (*BiSS, ReaDi, Allrad-M*).

Prozess: Didaktische und methodische Prinzipien

In den Konzepten lässt sich durchweg erkennen, dass die **Heterogenität der Lernenden** berücksichtigt wird: Das betrifft die Einbeziehung der Mehrsprachigkeit, der lebensweltlichen Hintergründe und der emotionalen Entwicklung sowie das Ansetzen an damit verbundenen individuellen Sprachbedarfen (*FDS-G, KoPaS, ReaDi, LehrkräftePLUS*). Im Weiteren ist das Prinzip der **kompetenzorientierten individuellen Förderung** erkennbar umgesetzt – auch

für die Integration der Sprachdiagnostik. Das betrifft die Nutzung von diagnostischen Tools (*KLLA*, *Allrad-M*, *BiSS*). Eine Reihe von Methoden und Maßnahmen lassen einen Einsatz in **inklusiven Settings** zu; explizit inklusiv ausgerichtet auf die Berücksichtigung von Kindern mit Hörbehinderung und Lernenden mit emotionalen Förderbedarfen sind die Konzepte *ReaDi* und *SEM*. Die Verknüpfung von Sprache, fachlichem Wissen und Emotionen als integrierter Förderung von Sprach-, Denk- und Emotionskompetenzen kann als Innovation betrachtet werden (*FDS-G*, *SEM*).

Fast alle Fortbildungen kombinieren theoretische Inputs mit Praxisbeispielen und -übungen, Erprobungsphasen und Reflexion und realisieren auf diese Weise das Prinzip der **Theorie-Praxis-Verknüpfung** (*KoPaS*, *FDS-G*, *SEM*, *Mikro*). Dazu gehören praxisnahe und flexibel einsetzbare Formate für die Gestaltung der Materialien: E-Learning, Open Access, Videos, Portfolioaufgaben, Fallvignetten zur direkten Umsetzung (*ReaDi*, *Allrad-M*, *BiSS*).

Das **Scaffolding** hat sich inzwischen als zentrale Methode im Bereich der sprachlichen Bildung etabliert, so auch in den Fortbildungskonzepten; es bietet gezielte sprachliche Unterstützung und strukturierte wie strukturierende Hilfen zur Förderung von Sprache in Unterricht und Praxis (*KoPaS*, *STePs*, *KompO*). Neben dem mehrsprachigen Scaffolding und dem Translanguaging bieten für die **Einbeziehung der Mehrsprachigkeit** Mikrointerventionen eine neue Option: Hierbei werden kurze und klar definierte Unterrichtseinheiten innerhalb von Unterrichtsstunden integriert, um sprachliche Kompetenzen gezielt einzubeziehen (*Mikro*).

Transfer: Ko-Konstruktion und Evidenzbasierung

Die Komplexität des Felds sprachliche Bildung erfordert spezifisch angelegte Fortbildungen. In der Förderlinie *Sprachliche Bildung in der Einwanderungsgesellschaft* wie auch in den anderen hier mit Beiträgen vertretenen Projekten und Programmen wurden dazu verstärkt kooperative Formate genutzt, die aktuell unter dem Stichwort Ko-Konstruktion zusammengefasst werden. Dabei geht es um Projekte, die nicht etwa wissenschaftlich entwickelt und dann top-down in die Praxis implementiert werden, sondern in denen die Kooperation von Wissenschaft und Praxis, ggf. auch der Bildungsadministration, von Anfang in die Entwicklung, Durchführung, Evaluation und Adaption konstitutiv eingebaut ist (vgl. hierzu Sliwka et al. 2024; Kerres et al. 2022). Ein Beispiel dafür ist die multiprofessionelle Zusammenarbeit von Lehrkräften, pädagogischen Fachkräften, Praxisanleitenden und auch Eltern mit den beteiligten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern in den Projekten *KoPaS*, *ReaDi*, *STePs* und *BiSS*. Kollegiale Reflexion und Austausch sind dabei feste Bestandteile, um Praxisumsetzung und Nachhaltigkeit zu sichern, wobei lokale Adaptionsmöglichkeiten berücksich-

sichtigt werden, ohne das hinsichtlich seiner Wirksamkeit empirisch validierte Konzept zu verwässern. Dazu gehört auch der schulübergreifende Transfer, also die Entwicklung und Realisierung von Strategien zur systematischen Implementierung in institutionellen Verbünden, Schulen und Kollegien (*BiSS*, *SchuMaS*).

Eine wichtige Grundlage dafür ist die **Evidenzbasierung**, also eine Messung von Lernzuwächsen und auch der Selbstwirksamkeit der Lernenden – sowohl auf der Ebene der Schülerinnen und Schüler wie auch auf der Ebene der Qualifizierung von Lehrkräften. Evaluationen dazu zeigen positive Effekte auf Wissen und Sprachbewusstsein sowie Akzeptanz und Einsicht in die Machbarkeit für eine gelingende Praxisumsetzung, auch in Präsenz- und Onlineformaten (*BiSS*, *Allrad-M*). Auf diese Weise werden Nachhaltigkeit und Transferoptionen abgesichert. Dazu lässt sich beobachten, dass eine Reihe der Konzepte Transferstrategien und -formate beinhalten wie die oben genannten Fortbildungsprinzipien Multiplikation, Reflexion und kontinuierliche Anpassung an verschiedene Heterogenitätsbedingungen (z. B. *SchuMaS*, *KompO*, *ARCHE*).

Der vorliegende Band konzentriert sich auf die Konzeptionen der Fortbildungen und Qualifizierungen und berichtet empirische Befunde eher kursorisch oder am Rande. Die Ergebnisse der begleitenden wissenschaftlichen Studien und Evaluationen werden – neben Veröffentlichungen der beteiligten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler der Förderlinie in einschlägigen Journals – 2028 in einem Sammelband zur Verfügung gestellt.

II. Einbettung in die Fortbildungsforschung

Eine eigene Darstellung der Fortbildungsforschung kann in dieser Einleitung nicht geleistet werden; dazu gibt es sehr fundierte andere Quellen (vgl. z. B. Lipowsky & Rzejak, 2021 und 2023; Mörs & Roth, 2017). Wir beschränken uns auf die zentralen Aspekte, die in den Beiträgen thematisiert bzw. herausgearbeitet werden.

1. Generell lässt sich sagen, dass Professionalisierungsmaßnahmen besonders als **länger angelegte Maßnahmen** wirken; damit verbunden ist eine Abkehr vom nach wie vor vorherrschenden Typus eintägiger Fortbildungen. Mehrphasige, modulare Konzepte wie in *FDS-G*, *KoPaS*, *SEM*, *ARCHE* und *BiSS* stehen im Einklang mit Befunden, dass kurze Einmalfortbildungen kaum Wirksamkeit entfalten.



2. Weiterhin ist eine **Integration von Praxiserprobungen** von Bedeutung. Das geschieht in Fortbildungen mit begleiteter Umsetzung im eigenen Unterricht wie die zuvor genannten modularen Konzepte. Effektive Lehrkräftefortbildungen integrieren Theorie und Praxis mit kollegialer Reflexion (vgl. Lipowsky & Rzejak, 2021); hierzu gehört auch das aktive, forschende Lernen. Alle vorgestellten Konzepte verbinden theoretische Inputs mit praxisnahen Übungen, Erprobungsphasen und Reflexion unter den Beteiligten. Videobasierte Analyse und Mikrointerventionen stärken die Selbstreflexion und ermöglichen gezieltes Feedback.

3. Eine **strukturierte Verankerung der Kooperation** unter den Lehrkräften (wie professionelle Lerngemeinschaften und kollegiale Unterstützung) fördert ebenfalls die nachhaltige Umsetzung von Fortbildungsinhalten. Multiprofessionelle Kooperation zwischen Lehrkräften, Fachkräften und auch Eltern beziehen insbesondere *KoPaS*, *ReaDi* und *STePs* ein; hierzu gehört neben der kollegialen Reflexion auch das Peer-Coaching, das zusätzlich zum Austausch auch wechselseitiges Feedback und gemeinsame Planung als zentrale Elemente vorsieht.

4. In diesem Zusammenhang ist auch zu berücksichtigen, dass **bedarfsorientierte und individualisierte Fortbildungen** Motivation und Wirksamkeit steigern können. Sandwich- oder Hybridmodelle fördern kontinuierliches Lernen und Anwendung. In methodisch-didaktischer Hinsicht sind solche Fortbildungen wirksam, die die Lernmotivation erwachsener Lernender und ihr Vorwissen einbeziehen. Wichtig ist es dabei, an der Haltung der Teilnehmenden anzusetzen (vgl. Teerling et al., 2020).

5. Eine Reihe der Konzeptionen bietet auf Ebene der Schülerinnen und Schüler unter offen-sivem Einbezug der Diversität der Lernenden ebenfalls **Optionen für die (Binnen-)Differenzierung nach Lernbedarfen** und entwickelt adaptive Materialien, lässt also Flexibilität in Format und Inhalt zur Berücksichtigung heterogener Lerngruppen zu (*FDS-G*, *Lehrkräfte-PLUS*, *STePs*). Fortbildungen sind wirksam, wenn sie an der Tiefenstruktur von Unterricht ansetzen, d. h. unterrichtliche Anforderungen und Praktiken von Lehrkräften aufgreifen, Selbstwirksamkeitserfahrungen ermöglichen und einen direkten Bezug zum Lernen der Schülerinnen und Schüler herstellen (Lipowsky & Rzejak, 2021). In diesem Zusammenhang ist auch die Einbeziehung der Sprachdiagnostik zu sehen: Diagnostikbasierte Konzepte bieten *KLLA*, *Allrad-M* und *KompO*.

6. Zur Differenzierung nach Lernbedarfen gehört auch die **Förderung von sprachlicher Vielfalt, Inklusion und fachübergreifendem Lernen**. Sprachliche Bildung wird dahingehend in einigen Beiträgen als integraler Bestandteil fachlicher und auch sozial-emotionaler Bildung konzipiert (*ARCHÉ, KoPaS, ReaDi, LehrkräftePLUS, SEM*).

7. Fortbildungen wirken dann nachhaltig, wenn **Transfermaßnahmen gezielt eingeplant, begleitet und reflektiert** werden. Solche Fortbildungen adressieren den bekannten Gap zwischen dem Wissen aus der Forschung und der Umsetzung in der Praxis (*SchuMaS, ARCHÉ, BiSS, KoPaS*). Als konkrete Transferstrategien zur Übertragung in den jeweiligen Praxisalltag bieten sie einen modularen Aufbau, Erprobungsphasen, Videocoaching, kollegiale Reflexion, Multiplikation und die Evaluation von Nachhaltigkeit.

8. Viele Konzepte evaluieren deshalb nicht nur die Zufriedenheit der Teilnehmenden, sondern auch Veränderungen im pädagogischen Handeln und in den Überzeugungen sowie Lernzuwächse (*KoPaS, LehrkräftePLUS, ReaDi*). Sie gehören zum Typus **evidenzbasierter Fortbildungen**, die Evaluationsergebnisse systematisch und z. T. auch ko-konstruktiv in die Weiterentwicklung einfließen lassen. Dazu gehört die Nutzung von Fokusgruppen, Videoanalysen und Lernergebnisanalysen zur kontinuierlichen Anpassung und Optimierung.

9. **Blended Learning** kann die Reichweite und Effizienz von Fortbildungen erhöhen, aber die Kombination von Präsenz- und Onlineformaten muss didaktisch sinnvoll konzipiert werden. Die Arbeit mit online verfügbaren Lern-Plattformen bieten *BiSS, ReaDi* und *Allrad-M* und unterstützen flexible und selbstgesteuerte Lernprozesse. Diese Lernprozesse stellen sich allerdings nicht automatisch ein, sondern bedürfen einer eigenen aktiven Bearbeitung im Rahmen des jeweiligen Lernangebots.

III. Zu den einzelnen Beiträgen

Systematischer Transfer in Qualifizierungsmaßnahmen. Ko-konstruktive Entwicklung und Umsetzung eines Transferkonzepts in der Bund-Länder-Initiative *Schule macht stark (SchuMaS)*

Der Beitrag beschreibt, wie im Projekt *SchuMaS* systematisch der Transfer von wissenschaftlich fundierten Inhalten der sprachlichen Bildung in die schulische Praxis unterstützt wird. Im Mittelpunkt steht die ko-konstruktive Entwicklung eines Transferkonzepts für Qualifizierungsmaßnahmen im Fach Deutsch, das Lehrkräfte, Schulleitungen und Fachbe-

rationen aktiv einbindet. Zentraler Baustein ist der modulübergreifende *Transferfahrplan Transfer-SUPPORT Deutsch (TSD)*, der Schulen unterstützt, die Modulinhalte planvoll und ressourcenschonend ins Kollegium zu übertragen. Die Fortbildungsmaßnahmen kombinieren fachliche Wissensvermittlung mit praktischer Erprobung in den Klassen und einem systematischen Transfer ins Schulkollegium.

Begleitende Transfermaterialien und flexible Umsetzungsoptionen ermöglichen die Anpassung an unterschiedliche schulische Ressourcen. Durch kontinuierliche Evaluation und Rückmeldeschleifen werden Module und Transferkonzept iterativ verbessert, wodurch Akzeptanz, Praxistauglichkeit und Nachhaltigkeit erhöht werden. Die Einbindung von Schulleitungen sowie die modulübergreifende Orientierung fördern die Verbindlichkeit und Wirksamkeit des Transfers. Insgesamt zeigt das Projekt, wie Fortbildung systematisch den *research-practice gap* überwinden kann und sich Transfer als dynamischer, kooperativer Prozess gestalten lässt.

Blended-Learning-Fortbildungen in *Bildung durch Sprache und Schrift (BiSS)*

Die im Rahmen von *BiSS* und *BiSS-Transfer* entwickelte Fortbildungslandschaft mit Blended Learning (BL) zielt darauf, wissenschaftlich fundierte Konzepte der sprachlichen Bildung bundesweit in die Praxis zu bringen. Dafür wurde ein eigenes BL-Team aufgebaut und eine Fortbildungsplattform entwickelt. Das Konzept setzt auf den Ergebnissen der Fortbildungsforschung auf und beruht auf der Verbindung von fachlichem Input, kollegialem Austausch und Praxisreflexion. Das Fortbildungskonzept kombiniert Online- und Präsenzphasen und folgt einem Multiplikationsprinzip: Gezielt qualifizierte Multiplikatorinnen und Multiplikatoren führen in den Ländern Fortbildungen für Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte durch.

Die BL-Kurse sind modular aufgebaut und ermöglichen eine flexible Anpassung an unterschiedliche Bedarfe und Bildungsetappen. Im Zentrum der Fortbildung stehen evidenzbasierte Inhalte zu Themen wie Leseförderung, Schreibflüssigkeit, sprachbildendem Mathematikunterricht oder Nutzung von *VERA-8*-Daten. Die Kurse enthalten praxisnahe Materialien, Videobeispiele und Portfolioaufgaben, um Theorie und Unterrichtspraxis eng zu verknüpfen. Das BL-Format wird inzwischen in allen drei Phasen der Lehrkräftebildung genutzt – von universitären Lehrveranstaltungen über das Referendariat bis hin zu Fortbildungen bereits im Beruf stehender Lehrkräfte.



Über das Denken in Zusammenhängen etappenübergreifend und systematisch Sprache fördern – wie geht das? (ARCHE)

Das Projekt *ARCHE* entwickelt bis 2027 ein Fortbildungskonzept für Lehrkräfte, das zeigt, wie Sprachförderung durch Denken in Zusammenhängen gelingen kann. Ausgangspunkt ist die Erkenntnis, dass sprachliche Verknüpfungskompetenz (Konnektierung) nur durch inhaltlich komplexe Themen gezielt gefördert werden kann. Das erfolgt in *ARCHE* anhand des Themenfelds Klima und Energie. Die Fortbildung soll Lehrkräfte befähigen, solche Themen sprachförderlich zu gestalten und dabei fachliches und sprachliches Lernen systematisch zu vernetzen.

Ab Herbst 2026 werden erste Workshops und ein frei zugängliches E-Learning-Modul angeboten, das erprobte Materialien und Aufgaben bereitstellt. Diese Materialien sind praxisorientiert, flexibel einsetzbar und ermöglichen individuelle Förderung auf verschiedenen Bildungsstufen. Zentrales Ziel der Fortbildung ist es, Lehrkräften zu zeigen, dass Konnektierung weit über Grammatik hinausgeht und kommunikative Kompetenzen stärkt. Das Konzept betont die drei folgenden Leitprinzipien: Fordern durch inhaltliche Komplexität, kommunikatives und kooperatives Arbeiten mit vielfältigen Aufgaben und gezielte lexikalisch-grammatische Unterstützung, um Lernende individuell zu fördern. Insgesamt soll die Fortbildung dazu beitragen, fächerübergreifend sprachbewusst zu unterrichten, den Deutschunterricht stärker mit fachlichem Lernen zu verknüpfen und die Sprachförderung als gemeinsame Aufgabe des Kollegiums zu etablieren.

Fühlen – Denken – Sprechen in der Grundschule: ein Fortbildungskonzept zur Verbindung von Sprachförderung und Emotionswissen (FDS-G)

Die Fortbildung *Fühlen – Denken – Sprechen in der Grundschule (FDS-G)* richtet sich an Grundschullehrkräfte und pädagogisches Personal. Sie verbindet sprachliche und emotionale Bildung mit dem Ziel, Kinder in ihrer bildungssprachlichen Entwicklung und ihrem Emotionswissen zu fördern. Die Fortbildung umfasst fünf aufeinander aufbauende Module sowie ein videobasiertes Einzelcoaching. Inhaltlich werden Grundlagen des Spracherwerbs und der Sprachförderung, Sprachlehrstrategien nach dem Task-based-Language-Teaching-Ansatz (TBLT-Ansatz) sowie der *Emotion Talk* als Methode des dialogischen Sprechens über Gefühle vermittelt.

Ein besonderes Merkmal ist der Wechsel von theoretischen Inputs, praktischen Übungen, Videoanalysen und Praxisaufgaben, die zwischen den Modulen im Schulalltag erprobt werden. Das begleitende Videofeedback ermöglicht eine individuelle Reflexion des eige-



nen Handelns und stärkt die Umsetzung der Inhalte in der Praxis. Die Fortbildung verfolgt einen ressourcenorientierten Ansatz: Sie betont die Stärken der Fachkräfte und zeigt Entwicklungsmöglichkeiten auf. Insgesamt zielt *FDS-G* darauf ab, dass Kinder im Unterricht sprachlich komplexere Ausdrucksformen nutzen, emotionale Perspektiven einnehmen und so Sprechen, Denken und Fühlen miteinander verknüpfen. Durch die systematische Verbindung von sprachlicher und emotionaler Förderung bietet die Fortbildung ein nachhaltiges Konzept zur Unterstützung der kindlichen Entwicklung im Grundschulalter.

Sprache, Emotion, Mathematik: ein Professionalisierungskonzept zur sprachintegrierten Förderung von Emotionswissen und mathematischen Vorläuferfähigkeiten (SEM)

Das im Beitrag vorgestellte Professionalisierungskonzept ist Teil des Projekts *SEM: Sprache, Emotion, Mathematik*, das die sprachintegrierte Förderung von Emotionswissen und mathematischen Vorläuferfähigkeiten zum Ziel hat. Das Fortbildungskonzept richtet sich an Sozialpädagoginnen und -pädagogen, die in hessischen Vorklassen tätig sind, und wurde in enger Zusammenarbeit zwischen Forschung und Praxis entwickelt. Es kombiniert fachliche Inhalte, unterrichtsnahe Materialien und strukturierte Austauschformate. Die Fortbildung erfolgte im Sandwich-Modell mit zwei Präsenzphasen und einer dazwischenliegenden Erprobungsphase, in der die Teilnehmenden die sprachintegrierten Fördermaßnahmen zu Emotionen und Mathematik in ihrem Unterricht umsetzen konnten. Zentrale Bestandteile des Professionalisierungskonzepts sind kontinuierliche Austausch- und Vernetzungsangebote, die gezielte Fortbildung der Vorklassenleitungen sowie die Bereitstellung und Weiterentwicklung praxisnaher Materialien. Diese Materialien verbinden Sprachförderstrategien mit Methoden wie dialogischem Lesen oder szenischem Spiel und enthalten didaktische Kommentare sowie konkrete Umsetzungsvorschläge.

Die Evaluation der Fortbildung zeigte eine sehr hohe Zufriedenheit der Teilnehmenden: Inhalte wurden als praxisrelevant, strukturiert und umsetzbar bewertet; der eigene Lernzuwachs und das Bewusstsein für sprachliches Handeln wurden deutlich gesteigert. Besonders wertgeschätzt wurden der enge Praxisbezug, die Anerkennung der Expertise der Teilnehmenden und die Möglichkeit zum kollegialen Austausch. Insgesamt stärkt das Konzept die Selbstwirksamkeit der Fachkräfte und legt die Grundlage für eine nachhaltige Verankerung sprachintegrierter Förderung in Vorklassen.

Durchgängige Sprachbildung im schulischen Ganztag kooperativ gestalten mit KoPaS: eine Fortbildung für Lehr- und Fachkräfte im Primarbereich (KoPaS-G)

Die im Beitrag beschriebene Fortbildung im Rahmen des Projekts *Multiprofessionelle Kooperation und Professionalisierung zur fachbezogenen Sprachbildung im schulischen Ganztag (KoPaS-G)* richtet sich an Lehr- und Fachkräfte im Primarbereich und zielt darauf ab, durchgängige Sprachbildung im Unterricht und Ganztag gemeinsam zu gestalten. Grundlage ist die Annahme, dass Kinder sowohl im formalen Unterricht als auch in außerunterrichtlichen Lernkontexten gezielt sprachlich unterstützt werden müssen, um bildungssprachliche Kompetenzen aufzubauen.

Die Fortbildungsreihe kombiniert theoretische Inputs, praktische Übungen, Erprobungsphasen und Reflexion. Sie erstreckt sich über ein Schulhalbjahr und umfasst drei Workshops sowie ein Video coaching. Im Mittelpunkt stehen zwei Schwerpunkte: Sprachbildung und sprachliches Scaffolding sowie multiprofessionelle Kooperation. Lehr- und Fachkräfte arbeiten in Tandems zusammen, um Lernangebote sprachsensibel und fachübergreifend zu planen. Mithilfe des Scaffolding-Ansatzes lernen sie, sprachförderliche Interaktionen gezielt zu gestalten und Bildungs- wie Alltagssprache zu verbinden. Ein weiterer Bestandteil ist die Reflexion kooperativer Arbeitsprozesse: Die Teilnehmenden analysieren Bedingungen und Strategien erfolgreicher Zusammenarbeit und planen gemeinsame Lernziele mithilfe eines Kooperationsplaners.

Die Fortbildung wurde von den Teilnehmenden überwiegend positiv bewertet – insbesondere hinsichtlich der Praxisrelevanz, des Austauschs im Team und des Coachings auf Basis eigener Unterrichtsvideos. Herausforderungen zeigten sich beim zeitlichen Aufwand und den unterschiedlichen Formaten (Präsenz vs. Online). Künftig sollen BL-Formate die Umsetzung erleichtern. Insgesamt bietet das Fortbildungskonzept ein tragfähiges Modell, um sprachliche Bildung im schulischen Ganztag kooperativ und nachhaltig zu verankern.

Kompetenzstelle Orthografie – Professionalisierung und Unterrichtsentwicklung (KompO)

Die *Kompetenzstelle Orthografie* verfolgt das Ziel, die Rechtschreibkompetenzen von Schülerinnen und Schülern der Klassen 3 bis 9 nachhaltig zu stärken, und setzt dafür auf ein umfassendes Fortbildungs- und Unterrichtsentwicklungskonzept. Zentral ist die vierteilige, akkreditierte Fortbildungsreihe *Rechtschreibung verstehen, üben, können*, die 18 Stunden umfasst und über ein Schuljahr hinweg online, in Präsenz und in Selbstlernphasen durch-

geführt wird. Sie vermittelt Lehrkräften praxisnah den evidenzbasierten rechtschreibdidaktischen Ansatz der Kompetenzstelle, der auf Phonologie, Morphologie, Wort- und Satzstrukturen sowie auf systematisches Üben und selbstständige Fehleranalyse setzt. Lehrkräfte erproben die Inhalte direkt im eigenen Unterricht, nutzen Unterrichtsprojekte wie *Die Grundschule schreibt!* oder *Die Mittelstufe schreibt!* und erhalten Feedback durch Coaching und kollegialen Austausch.

Multiplikatorinnen und Multiplikatoren werden gezielt geschult, um die Fortbildung an andere Lehrkräfte weiterzugeben, unterstützt durch regionale Fortbildungsgruppen und professionelle Lerngemeinschaften. Ergänzende Angebote wie Online-Impulsvorträge, digitale Selbstlernmodule und ein diagnostisches Instrument (LeA) sichern die nachhaltige Wirkung. Erste Evaluationen zeigen eine positive Resonanz der Lehrkräfte, Zuwächse des Fachwissens und messbare Fortschritte bei den Schülerinnen und Schülern sowie eine Verringerung der Leistungsheterogenität in den Lerngruppen. Die Fortbildungsreihe verbindet evidenzbasierte Inhalte, praxisnahe Erprobung und kollegiale Reflexion und bietet so ein systematisches Modell zur Professionalisierung von Lehrkräften im Bereich Rechtschreibung.

Lerner:innenbedarfe im Fokus: das Kölner Modell der linguistischen Lerner:innentextanalyse (KLLA)

Das Weiterbildungsstudium *Deutsch als Zweitsprache* an der Universität zu Köln richtete sich an Lehrkräfte aus Schule und Erwachsenenbildung und bot eine intensive Version über zwei Semester. Kern des Programms war das Seminar zur *Kompetenzenorientierten linguistischen Lerner:innentextanalyse (KLLA)*, das die Teilnehmenden befähigt, individuelle sprachliche Kompetenzen und Förderbedarfe von Lernenden systematisch zu erkennen. Die Fortbildung kombiniert linguistisches Grundlagenwissen, Sprachbewusstheit und den Ansatz des entdeckenden Lernens, um Lehrkräfte in der bedarfsorientierten Unterrichtsplanung zu professionalisieren. Die Seminarsitzungen folgen einem vierphasigen Aufbau: Einstieg, Erarbeitung in Kleingruppen, Besprechung und Nachbereitung (unterstützt durch E-Learning-Materialien, Arbeitsblätter und Fachtexte).

Durch die Praxisprojekte konnten die Lehrkräfte ihre diagnostischen Kompetenzen in realen Lerngruppen anwenden, wobei die Verbindung von Sprachdiagnostik, Mehrsprachigkeit und handlungsorientiertem Unterricht weiterentwickelt werden sollte. Evaluationen zeigen, dass die Teilnehmenden ihre sprachdiagnostischen Fähigkeiten deutlich erweitern, insbesondere beim Erkennen vorhandener Kompetenzen, und den Kompetenzansatz als Bereicherung für die eigene Lehrpraxis schätzen. Die Fortbildung fördert zugleich eine höhere Wertschätzung von Mehrsprachigkeit und liefert praxisnahes Material, das auch in

anderen Professionalisierungsangeboten genutzt werden kann. Abschließend werden die entwickelten Konzepte und Materialien systematisiert und als Online-Selbstlernmodule verfügbar gemacht.

Zum Einbezug von Mehrsprachigkeit anregen: eine KoPaS-Fortbildungsreihe für Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte im schulischen Ganztag (KoPaS-M)

Die im Beitrag vorgestellte Fortbildungsreihe wurde im Rahmen des Projekts *KoPaS (Multi-professionelle Kooperation und Professionalisierung zur fachbezogenen Sprachbildung im schulischen Ganztag)* entwickelt. Ziel der Fortbildung war und ist es, Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte zur mehrsprachigkeitssensiblen Gestaltung von Unterricht und Ganztagsangeboten zu befähigen. Sie umfasst eine Auftaktveranstaltung, drei Fortbildungstage mit Theorie-Praxis-Verknüpfung sowie ein videobasiertes Gruppencoaching. Zentrale Inhalte sind die Reflexion eigener Sprachbiografien, der Aufbau positiver Überzeugungen zu Mehrsprachigkeit, die didaktische Umsetzung von Translanguaging und mehrsprachigem Scaffolding sowie die Förderung multiprofessioneller Kooperation. Durch Methoden wie Sprachportraits, Stationsarbeiten zu Scaffolding-Strategien und Analyse von Unterrichtsvideos werden theoretische Grundlagen mit konkreter Praxis verzahnt. Das abschließende Coaching nutzt Videosequenzen aus dem Unterricht der Beteiligten, um gemeinsam mehrsprachigkeitssensible Situationen zu analysieren und zu reflektieren.

Die Teilnehmenden in *KoPaS-M* bewerteten die Fortbildung insgesamt positiv, insbesondere die praxisnahe Ausrichtung, den kollegialen Austausch und die Reflexionsphasen. Sie gaben an, Anregungen für ihre eigene Unterrichts- und Ganztagspraxis gewonnen zu haben. Die Ergebnisse zeigen, dass die Kombination aus theoretischer Fundierung, praktischer Erprobung und kollegialer Reflexion wirksam zur Professionalisierung im Umgang mit Mehrsprachigkeit beiträgt. Langfristig soll überprüft werden, inwieweit die Fortbildung nachhaltige Veränderungen in den Überzeugungen und im pädagogischen Handeln der Teilnehmenden bewirkt.

Entwicklung und Evaluation eines Online-Professionalisierungsangebots für Lehrkräfte zur Nutzung des mehrsprachigen Diagnostiktools *Allrad-M*

Der Beitrag beschreibt ein Professionalisierungsangebot für Lehrkräfte für den Einsatz des Diagnostiktools *Allrad-M*, das rezeptive Sprachfähigkeiten von Schülerinnen und Schülern in den ihnen zur Verfügung stehenden Sprachen erfasst. Für eine erfolgreiche Implemen-

tierung des Tools reicht der ungesteuerte Zugang nicht aus, weshalb ein Transferkonzept entwickelt wurde, das Lehrkräfte gezielt in der Anwendung von *Allrad-M* unterstützt. Die Fortbildungsmaterialien sind in video- und textbasierten Formaten aufbereitet und in überschaubare Einheiten gegliedert. Diese enthalten Basisinformationen, praktische Anleitungen, weiterführende Hintergrundinformationen sowie Fallvignetten. Ziel ist es, Lehrkräften sowohl einen ersten Zugang zu ermöglichen als auch die flexible Nutzung je nach individueller Präferenz und begrenzter Zeitressource zu fördern.

In einer explorativen Studie mit Lehramtsstudierenden wurde gezeigt, dass beide Formate ähnlich effektiv für den Wissenserwerb sind, wobei Videos motivierend wirken und längere Verweildauern erzeugen, während Texte zeiteffizienter und gut zum gezielten Nachschlagen geeignet sind. Die Teilnehmenden sprachen sich für eine kombinierte Nutzung beider Formate aus, um die jeweiligen Vorteile zu nutzen. Das Fortbildungsportal beinhaltet außerdem Rückmeldemöglichkeiten, um die Weiterentwicklung des Tools praxisnah zu gestalten. Insgesamt liefert das Angebot wichtige Anknüpfungspunkte für die Gestaltung von zielgerichteten, onlinegestützten Lehrkräftefortbildungen im mehrsprachigen Kontext.

Transferkonzept zur Implementierung von Vorlesepraktiken mit dem Ziel inklusiver sprachlicher Bildung tauber, schwerhöriger und hörender Kinder (*ReaDi*)

Im Projekt *ReaDi* wurde eine umfassende Fortbildung zur Implementierung inklusiver Vorlesepraktiken entwickelt, die Eltern und pädagogische Fachkräfte beim dialogischen Lesen mit tauben, schwerhörigen und hörenden Kindern unterstützt. Kern der Fortbildung sind mehrsprachige, webbasierte Trainingsprogramme zum selbstgesteuerten Lernen, die Open Access auf der *ReaDi*-Website verfügbar sind. Diese Trainings vermitteln praxisnah Strategien für das dialogische Lesen – vor, während und nach dem Vorlesen – und fördern den Einsatz von digitalen, mehrsprachigen Bilderbüchern, die individuell an die Bedürfnisse der Kinder angepasst werden können. Die Fortbildung steht in mehreren Lautsprachen und in Deutscher Gebärdensprache (DGS) zur Verfügung und sensibilisiert für den Mehrwert von Mehrsprachigkeit und Gebärdensprache im inklusiven Unterricht. Sie basiert auf einem konstruktiven Ansatz, bei dem Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler gemeinsam mit Eltern, Fachkräften und Schulen Trainingsinhalte entwickelt und erprobt haben.

In einer Interventionsstudie zeigte sich, dass die Teilnahme an den Trainings das Selbstwirksamkeitserleben, das Wissen und die Vorlesepraxis der Teilnehmenden deutlich verbessert und das Interesse der Kinder am Vorlesen steigert. Zur nachhaltigen Verankerung in der Praxis umfasst das Fortbildungskonzept zudem eine Disseminationsstrategie

mit der Schulung von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren, der Einbindung in die Lehrkräfteausbildung sowie mehrsprachigen Informations- und Social-Media-Kampagnen. Insgesamt trägt die Fortbildung dazu bei, dialogisches Lesen als inklusives Instrument sprachlicher Bildung in Familien, Kitas und Schulen zu etablieren.

Mikrointerventionen zur mehrsprachigen Unterrichtsgestaltung (*Mikro*)

Der Beitrag beschreibt eine Seminarkonzeption, die Lehramtsstudierende auf die Integration von Mehrsprachigkeit im Unterricht vorbereitet. Im Zentrum steht die Entwicklung und Erprobung sogenannter Mikrointerventionen – einzelne Unterrichtsstunden, in denen die sprachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler gezielt einbezogen werden. Die Konzeption sieht vier aufeinander aufbauende Blöcke vor: theoretische Grundlagen, Planung und Durchführung der Mikrointerventionen, Aufbereitung der Projektergebnisse und abschließende Präsentation samt Diskussion. Weiterhin zeigen Beispiele aus Englisch-, Mathematik- und Deutschunterricht, wie sprachliche Vielfalt auch in fachfremden Kontexten produktiv genutzt werden kann.

Die Studierenden führen diese Stunden in Schulen durch und erheben anschließend die Perspektiven der lernenden Schülerinnen und Schüler mittels Fokusgruppeninterviews. Die Evaluationen belegen, dass die Studierenden nach Abschluss des Seminars ein deutlich stärkeres Bewusstsein und größere Handlungssicherheit im Umgang mit Mehrsprachigkeit entwickelt haben. Die Kombination aus Theorie, Praxis und forschendem Lernen erwies sich außerdem als effektiv, um auch die Lehrkräfte praxisnah zu qualifizieren. Insgesamt zeigt das Projekt, dass Mikrointerventionen ein wirksames Fortbildungsformat für angehende und auch bereits aktive Lehrkräfte darstellen, um Mehrsprachigkeit im Unterricht nachhaltig zu fördern.

Berufsorientierte Sprachförderung zum sprachbildenden Unterrichten. Ein Professionalisierungsangebot für zugewanderte Lehrkräfte (*LehrkräftePLUS*)

Das Programm *LehrkräftePLUS* an der Universität zu Köln ist eine einjährige universitäre Weiterbildung für zugewanderte Lehrkräfte aus Drittstaaten, die diesen den Einstieg in das deutsche Schulsystem erleichtern und damit eine Rückkehr in den Lehrberuf ermöglichen soll. Die Fortbildung kombiniert sprachliche, pädagogisch-didaktische und praktische Elemente. Ein intensiver berufsbezogener Deutschkurs führt die Teilnehmenden bis zum C1-Niveau und legt besonderen Wert auf Fach- und Unterrichtssprache. Parallel dazu besu-

chen sie Seminare zu Deutsch als Zweitsprache, Mehrsprachigkeit und sprachsensiblen (Fach-)Unterricht, absolvieren ein Schulpraktikum und erhalten individuelle Beratung zu beruflichen Anschlussmöglichkeiten.

Zentral ist die Verzahnung von Sprachförderung und Unterrichtspraxis, die authentische Sprachanlässe schafft und die sprachliche Entwicklung im realen Schulkontext fördert. Die Fortbildung verfolgt zudem ein binnendifferenziertes und lernendenzentriertes Konzept, das auf die sehr heterogene Zielgruppe eingeht und die Autonomie der Lernenden stärkt. Ein besonderes Merkmal ist das Seminar zu Mehrsprachigkeit und sprachlicher Heterogenität, das das Konzept des *pedagogical translanguaging* umsetzt und die Teilnehmenden anregt, ihre eigenen mehrsprachigen Kompetenzen als Ressource im Unterricht einzusetzen. Das Programm zeigt, dass eine erfolgreiche sprachbildende Professionalisierung zielgruppenorientierte Materialien, begleitende Beratung und Raum zur Reflexion der eigenen Rolle als Lehrkraft erfordert. Herausforderungen liegen in der starken Heterogenität der Gruppe und der Nutzung mehrsprachiger Potenziale im Lernprozess.

Sprachliche Teilhabe in der Pflegeausbildung stärken – schulische und pflegerische Praxis als Lerngelegenheit (STePs)

Das Projekt STePs zielt darauf ab, migrationsbedingt mehrsprachige Auszubildende in der Pflege systematisch sprachlich zu unterstützen, indem die Ausbildung an Schule und in der Praxis lernförderlich gestaltet wurde. Auf Grundlage von Analysen der Praxis und Gruppendiskussionen wurden zwei Fortbildungsangebote entwickelt: eins für Lehrende im theoretischen Pflegeunterricht und ein arbeitsplatznahes, prozessorientiertes Coaching für Praxisanleitende. Beide Fortbildungen nutzen das Prinzip des Scaffolding und Fallvignetten aus beiden Lernorten als zentrale didaktische Grundlage.

Die Evaluation mittels Fokusgruppen zeigte positive Rückmeldungen und erste Versuche, die Inhalte in der Praxis anzuwenden, wobei weiterer Unterstützungsbedarf deutlich wurde. Insgesamt betont das Projekt die Notwendigkeit interdisziplinärer Fortbildungen für eine sprachbewusste Gestaltung der Pflegeausbildung, auch angesichts von Fachkräftemangel und komplexen Arbeitsbedingungen.



Über 16 Brücken müsst ihr gehen – Landesinstitute als Akteure in Fragen des Transfers und der Implementierung. Chancen und Herausforderungen

In einem abschließenden Beitrag ordnet Hendrik Stammermann den Rahmen von Qualifizierung und Professionalisierung in die aktuelle Diskussion um Ko-Konstruktion und Transfer aus der Sicht von Landesinstituten und Qualitätsagenturen ein. Ausgehend von Beobachtungen zu Lücken und Mismatches zwischen empirischen Befunden der Bildungsforschung und der schulischen Praxis plädiert er für das Verständnis eines „relationalen Transfers“ in der Zusammenarbeit der verschiedenen Ebenen. Transfer ist in diesem Sinne nicht nur eine Aufgabe der Bildungsforschung, sondern ebenso eine „Leistungsdimension der Praxis“, was neben dem Geschehen an der Basis von Schulen für ihn auch die Bildungsadministration und Bildungspolitik einschließt.

Dazu hält er es für notwendig, die Handlungslogiken der Praxis in der ko-konstruktiven Entwicklung von Professionalisierungsmaßnahmen zu berücksichtigen. Die sind neben den Herausforderungen der Rekontextualisierung und Kontingenzbewältigung durch die Unmittelbarkeit des Unterrichtsgeschehens und seiner Ambivalenzen wie Routinen gekennzeichnet. Transferakteurinnen und -akteure in den Landesinstituten haben die Aufgabe, als wissenschaftsnahe Knowledge-Broker zu wirken, um auf diese Weise Ko-Konstruktion als wechselseitiges Verhältnis unterschiedlicher, aber gleichwertiger Expertisen zu gestalten und letztlich die Bildung von Schülerinnen und Schülern nachhaltig zu verbessern.

Literatur

- Grün, B. & Hornik, K. (2011). Topicmodels: An R-Package for Fitting Topic Models. *Journal of Statistical Software*, 40(13), 1–30. doi.org/10.18637/jss.v040.i13
- Heiberger, R. H. & Galvez, S.-M.-N. (2021). Text Mining and Topic Modeling. In U. Engel, A. Quan-Haase, S. Liu & L. Lyberg (Hrsg.), *Handbook of Computational Social Science, Volume 2: Data Science, Statistical Modelling, and Machine Learning Methods* (S. 352–365). Routledge. doi.org/10.4324/9781003025245
- Kerres, M., Sander, P. & Waffner, B. (2022). Zum Zusammenwirken von Bildungsforschung und Bildungspraxis: Gestaltungsorientierte Bildungsforschung als Ko-Konstruktion. *Bildungsforschung* 2022/2, 1–18.
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2021): *Fortbildungen für Lehrkräfte wirksam gestalten. Ein praxisorientierter und forschungsgestützter Leitfaden*. Bertelsmann Stiftung. <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/fortbildungen-fuer-lehrpersonen-wirksam-gestalten>
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2023). Wodurch zeichnen sich wirksame unterrichtsbezogene Fortbildungen aus? – Ein Überblick über den Forschungsstand. In: P. Daschner, K. Karpén & O. Köller (Hrsg.), *Einmal ausgebildet – lebenslang qualifiziert? Lehrkräftefortbildung in Deutschland: Sachstand und Perspektiven* (S. 126–145). Beltz Juventa.
- Mörs, M. & Roth, H.-J. (2017). Qualifizierung der Fachkräfte im Primar- und Sekundarbereich: Ziele, Elemente und Gelingensbedingungen für Fortbildungen. In C. Titz, S. Geyer, A. Ropeter, H. Wagner, S. Weber & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung entwickeln* (Bildung durch Sprache und Schrift, Band 1) (S. 262–275). Kohlhammer.
- Sliwka, A., Stöckler, C., Beigel, J., Ohl, S., Dumont, H., Karst, K. & Ostermayer, C. (2024). Von „Projektitis“ zu nachhaltigen Schulentwicklungsprozessen: Ko-Konstruktion, Kohärenz und systemischer Kapazitätsaufbau als handlungsleitende Konzepte. In K. Maaz & A. Marx (Hrsg.), *SchuMaS – Schule macht stark. Sozialraumorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung an Schulen in schwierigen Lagen. Aufbau und Arbeitsergebnisse des Forschungsverbunds* (S. 213–223). Waxmann.
- Teerling, A., Bernholt, A., Igler, J., Schlitter, T., Ohle-Peters, A., McElvany, N. & Köller, O. (2020). The attitude does matter: The role of principals' and teachers' concerns in an implementation process. *International Journal of Educational Research*, 100, 1–15.

Systematischer Transfer in Qualifizierungsmaßnahmen. Ko-konstruktive Entwicklung und Umsetzung eines Transferkonzepts in der Bund-Länder-Initiative *Schule macht stark*

Anne Griepentrog
Franziska Kipsch
Rebekka Wanka
Simone Jambor-Fahlen

Die bildungsbezogene Transferforschung steht vor einer zentralen Herausforderung: Während die Lese- und Schreibforschung der letzten zwei Jahrzehnte umfangreiche empirische Evidenz für wirksame Förderansätze entwickelt hat, scheitert die nachhaltige Implementierung dieser Förderansätze in der schulischen Praxis häufig an Transferdefiziten. Obwohl die Förderung der Lese- und Schreibflüssigkeit sowie strategiebasierte Ansätze als gesicherte Merkmale effektiver sprachlicher Bildung gelten (Philipp, 2013; Philipp, 2017; Rosebrock & Gold, 2018; Stephany et al., 2024), verbleiben die in Fortbildungsmaßnahmen vermittelten Inhalte oft im Wissensschatz einzelner Lehrkräfte (Ehlert, 2023), ohne dass ein systematischer schulinterner Transfer erfolgt. Diese Diskrepanz zwischen wissenschaftlichen Erkenntnissen und ihrer langfristigen praktischen Umsetzung wird als *research-practice gap* bezeichnet (Souvignier & Philipp, 2016).

Die Bund-Länder-Initiative *Schule macht stark* (SchuMaS) zur Unterstützung und Begleitung von 200 Schulen in herausfordernden Lagen begegnet dieser Herausforderung durch ein systematisches Transferkonzept, das fest in den Qualifizierungsmodulen zur basalen Sprachförderung verankert ist. Unter Federführung des *Mercator-Instituts für Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung* wurde der Transfer von Modulbeginn an eingeplant und kontinuierlich weiterentwickelt, sodass die durch begrenzte Ressourcen und hohe Arbeitsbelastung bedingte Komplexität von Transferprozessen Berücksichtigung findet (Holtappels et al., 2021).

Dieser Beitrag stellt die ko-konstruktive Entwicklung und Umsetzung des Transferkonzepts vor, das vom *Mercator-Institut* der Universität zu Köln gemeinsam mit dem *Zentrum für Lehrer:innenbildung und Bildungsforschung* der Technischen Universität Chemnitz (TU Chemnitz) entwickelt wurde. Nach der Darstellung theoretischer Gelingensbedingungen erfolgreicher Transferprozesse wird aufgezeigt, wie diese im Rahmen datengestützter Entwicklungsprozesse aufgegriffen und in der Praxis umgesetzt wurden. Im Zentrum steht ein systematischer und personalisierbarer sogenannter *Transferfahrplan* (*Transfer-SUPPORT Deutsch/TSD*) mit begleitenden Materialien. Abschließend werden die praktische Umsetzung sowie die Anschlussfähigkeit des Konzepts für künftige Bildungsprojekte diskutiert.



Ziele und Vorgehen – Transfer systematisch und nachhaltig gestalten

Die im Rahmen von *SchuMaS* angebotenen Qualifizierungsmaßnahmen für das Fach Deutsch wurden vom *Mercator-Institut* über die fünfjährige Projektlaufzeit hinweg mehrfach durchgeführt und kontinuierlich weiterentwickelt. Ein besonderer Fokus lag dabei auf der Entwicklung eines tragfähigen und praxistauglichen Transferkonzepts, das in enger Kooperation mit der TU Chemnitz entstand. Kern dieses Konzepts ist ein strukturierter Transferfahrplan mit begleitenden Materialien, der einen nachhaltigen Wissenstransfer unterstützt und zugleich die spezifischen Bedingungen und Ressourcen von Schulen und Lehrkräften berücksichtigen soll.

Im Folgenden wird beleuchtet, welche Aspekte für erfolgreichen Transfer grundlegend sind und wie diesen Anforderungen durch die ko-konstruktive und datengestützte (Weiter-)Entwicklung in *SchuMaS* begegnet wird.

Gelingsbedingungen für erfolgreichen Transfer

Ein erfolgreicher Transfer sprachlicher Fördermaßnahmen in die schulische Praxis erfordert eine vertiefte Auseinandersetzung mit Gelingsbedingungen und Herausforderungen, die sich für den Transfer im Kontext schulischer Arbeit ergeben. Die noch junge, bildungsbezogene Transfer- und Implementationsforschung widmet sich dem nachhaltigen Transfer von wissenschaftlichen Erkenntnissen und evidenzbasierten Konzepten in die Praxis. Trotz zunehmender Relevanz weist sie bisher jedoch nur wenige empirische Studien im Bereich der sprachlichen Bildung auf. Dies liegt u. a. an fehlender Anschlussfähigkeit zwischen Bildungsforschung, Bildungsadministration und Bildungspraxis sowie unzureichenden Ressourcen an Schulen (Otto et al., 2019; Becker-Mrotzek & Roth, 2022).

Transfer darf dabei nicht als eindimensionale Wissensweitergabe verstanden werden, sondern vielmehr als komplexer kommunikativer Prozess, der kontextuelle Bedingungen schulischer Praxis berücksichtigen muss (Hasselhorn et al., 2014). Demnach vollzieht sich nach Holtappels (2019) Transfer auf den drei Ebenen Person, Inhalt und Struktur, wobei Holtappels sich beim Inhalt auf die Diffusionstheorie¹ nach Rogers (2003) sowie auf die Bewertung der Eigenschaften der zu transferierenden Inhalte bezieht.

¹ Die Diffusionstheorie nach Rogers (2003) beschreibt den Prozess, wie Innovationen über verschiedene Phasen und durch unterschiedliche Gruppen von Nutzerinnen und Nutzern mittels Kommunikation innerhalb eines sozialen Systems verbreitet und angenommen werden.

Auf Ebene der Person stehen Lehrkräfte mit ihren Kompetenzen im Mittelpunkt des Transfers. Die Lehrkräfte werden hinsichtlich der zu transferierenden Inhalte (Wissen um innovative Konzepte, Methoden und Verfahren) qualifiziert. Neben den Lehrkräften sind die Schulleitungen zentrale Akteurinnen und Akteure des Transfers, da sie in ihrer Funktion systemische Veränderungen steuern und damit Ressourcen, Strukturen und Verbindlichkeiten für den Transfer bereitstellen und schaffen können. Schätzt die Schulleitung die zu transferierenden Inhalte als relevant ein, erhöht sich zusätzlich die Akzeptanz der Lehrkräfte gegenüber den Inhalten sowie den Veränderungen (Manitius, 2021). Gleichzeitig müssen auch die Qualifizierenden als geeignet wahrgenommen und akzeptiert werden. Dies kann sowohl die Personen betreffen, die die Lehrkräfte qualifizieren, als auch die Lehrkräfte, die dieses Wissen an ihre Kolleginnen und Kollegen weitergeben (Holtappels 2019).

Die zu transferierenden Inhalte müssen zudem erkennbare Vorteile gegenüber bestehenden Praktiken bieten und anschlussfähig sowie klar strukturiert sein, um eine Erprobung zu erleichtern und Wirksamkeit erkennbar zu machen.

Unter Struktur versteht Holtappels (2019, S. 285) die „kontextuellen Bedingungen im Adressatensystem, die für eine Annahme der Innovation im Zielkontext zu schaffen sind“. Diesbezüglich zeigt das Adressatensystem Schule auf der Strukturebene eine starke Belastung und Ressourcenknappheit (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024). Änderungen sind nur sehr begrenzt möglich, was beim Transfer Berücksichtigung finden muss. Daher sind gezielte und aktive Transfer- und Implementationsstrategien erforderlich, die über Qualifizierungen und die Bereitstellung von Unterrichtsmaterialien hinausgehen (Gräsel, 2010). Dazu braucht es auch die Etablierung geeigneter und akzeptierter Transferformate (z. B. Fachtage, Workshops), die eine ressourcenschonende Umsetzung erlauben (Holtappels 2019). Nur so können Schulen unterstützt und entlastet werden.

Darüber hinaus sind Transferprozesse und damit einhergehende Veränderungen meist nur dann erfolgreich, wenn Lehrkräfte und Schulleitungen ko-konstruktiv an der Entwicklung, Anpassung und Implementierung neuer Konzepte beteiligt werden. Dies ist notwendig, um systemische Veränderungen auf Schulebene anzubahnen, z. B. wenn Förderbänder in bestehende Stundentafeln integriert oder (multiprofessionelle) Lerngemeinschaften initiiert werden sollen. Gräsel und Fussangel (2022) verweisen hierzu auf den *Third-Space*-Ansatz, in dem ko-konstruktive Lerngemeinschaften zwischen Praktikerinnen und Praktikern sowie Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern gemeinsam Instrumente entwickeln und erforschen.

Zusammenfassend ist eine ko-konstruktive Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und Praxis hinsichtlich der Ziele, Inhalte, Ressourcen und Bedarfe essenziell, um Transfer passgenau und partnerschaftlich zu gestalten. Die zu transferierenden Konzepte und

Ansätze müssen wirksam sein und sowohl von Lehrkräften als auch von Schulleitungen akzeptiert und getragen werden. Zugleich erfordert erfolgreicher Transfer die Bereitschaft, Veränderungsprozesse in der Unterrichts- und Schulentwicklung unter Berücksichtigung der jeweiligen schulischen Ressourcen kollegial und kooperativ zu gestalten. Transferkonzepte sollten Schulen dabei systematisch unterstützen und entlasten.

Ko-konstruktive und datengestützte (Weiter-)Entwicklung des Transferkonzepts in Schule macht stark

Mit Blick auf diese Gelingensbedingungen wurde in *SchuMaS* (Fachbereich Deutsch) Wert darauf gelegt, Lehrkräfte, Schulleitungen und Fachberatungen² kontinuierlich an der Weiterentwicklung des Transferkonzepts zu beteiligen. Ziel war es, die Passung zwischen schulspezifischen Bedarfen und verfügbaren Ressourcen herzustellen sowie die Akzeptanz der Modulinhalte zu maximieren. Die systematische Einbindung der Zielgruppen erfolgte durch verschiedene (datengestützte) Verfahren. So führten Modulevaluationen am Ende jedes Qualifizierungsmoduls mit offenen und geschlossenen Fragen (Zufriedenheit mit und Angemessenheit von Organisation, Durchführung und Modulinhalten) zur Entwicklung zusätzlicher Module zu nachgefragten Themen wie Differenzierung oder Mehrsprachigkeit sowie zur Ergänzung um modulspezifische Transfermaterialien. Kontinuierliche Rückmeldeschleifen ermöglichten die sukzessive Anpassung von Modulinhalten und führten beispielsweise zur ko-konstruktiven Entwicklung einer flexibel einsetzbaren Lernkartei zur basalen Leseflüchtigkeitsförderung auf Silben-, Wort- und Satzebene (Knips et al. 2025a; Knips et al. 2025b). Zudem wurde das modulübergreifende Transferkonzept im ko-konstruktiven Austausch mit der TU Chemnitz sowie auch anderen Teams aus *SchuMaS* (insbesondere dem *Team Mathematik*), den Fachberatungen des Landes NRW sowie teilnehmenden Lehrkräften stetig weiterentwickelt. Dem Bedarf nach mehr Orientierung wurde mit der Entwicklung des *Transferfahrplans* (*Transfer-SUPPORT Deutsch/TSD*) begegnet.

Die Entwicklung und Evaluation des *Transferfahrplans TSD* erfolgte in zwei Phasen: Zunächst wurde eine erste Fassung mit Fachberatungen aus NRW pilotiert. Dabei kamen ein Fragebogen im Prä-Post-Design zur Erhebung der Konstrukte *Akzeptanz*, *Machbarkeit*, *Wiedergabetreue*, *Kooperation* und *Lernerfolg* sowie leitfadengestützte Gruppeninterviews zum Einsatz, die transkribiert und mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet wurden. Die gewonnenen Erkenntnisse zu spezifischen Gelingensbedingungen und Hürden flossen in

² In einigen Bundesländern wurden Fachberatungen eingesetzt, welche die Schulen hinsichtlich der Auswahl der Qualifizierungsmodule und der Umsetzung des Transfers beraten und begleitet sowie als Multiplizierende für Modulinhalte agiert haben.

die Weiterentwicklung des *Transferfahrplans TSD* ein und führten zur systematischen Integration des Transferkonzepts in alle Module. Im zweiten Schritt erfolgte die Evaluation des *Transferfahrplans TSD* in allen Modulen und mit am Transfer beteiligten Schulleitungen, Lehrkräften und Fachberatungen. Die Ergebnisse fließen in die Weiterentwicklung des Transferkonzepts für anschließende Bildungsprojekte ein (Kipsch et al., in Vorb.).

Transferkonzept und Durchführung

Im Folgenden wird das Transferkonzept als Ergebnis des zuvor dargestellten konstruktiven und datengestützten Entwicklungsprozesses genauer beschrieben und die Verankerung in den verschiedenen Qualifizierungsmodulen dargestellt. Anschließend wird der *Transferfahrplan TSD* mit seinen Phasen und den enthaltenen Transfermaterialien vorgestellt.



Transfer als Teil der Qualifizierungsmodule

SchuMaS (Fachbereich Deutsch) bietet verschiedene Qualifizierungsmodule zu sprachlichen Basiskompetenzen an. Diese thematisieren evidenzbasierte Trainings zur Lese- und Schreibförderung (Becker-Mrotzek et al., 2024) sowie Methoden, Konzepte und Materialien zur Förderung des Schriftspracherwerbs und zur Berücksichtigung und Einbeziehung von Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache im Unterricht. Die über zehn bis zwölf Monate angelegten Module kombinieren synchrone Onlinetreffen mit Distanzphasen für Praxiserprobungen. Diese sind jeweils stets in einen fachlichen und didaktischen Austausch über die Inhalte, Konzepte, Methoden und Anregungen aus der Praxis eingebettet. Neben der Vermittlung der modulspezifischen Fachinhalte werden die Teilnehmenden für die Relevanz eines späteren innerschulischen Transfers der Modulinhalte sensibilisiert.

Das Transferkonzept der Module folgt dem Grundsatz *Keimen – Wachsen – Weitertragen*: Lehrkräfte eignen sich zunächst fachwissenschaftliche und fachdidaktische Inhalte an (Keimen), erproben diese anschließend in ihren Klassen (Wachsen) und initiieren schließlich den schulweiten Transfer (Weitertragen) (s. Abb. 1).

Die systematische Transferunterstützung durch den *Transferfahrplan TSD* beginnt bereits zu Modulstart mit einem Informationsschreiben über Ablauf und Ziele des integrierten Transfers sowie einer expliziten Einladung der Schulleitungen zum Transferauftakt, bei dem der *Transferfahrplan TSD* und die Transfermaterialien vorgestellt werden. Zum jeweiligen Modulabschluss sowie in einem Transfer-Nachtreffen werden Transfererfahrungen sowie weitere Fragen und Hürden aus der Praxis besprochen.

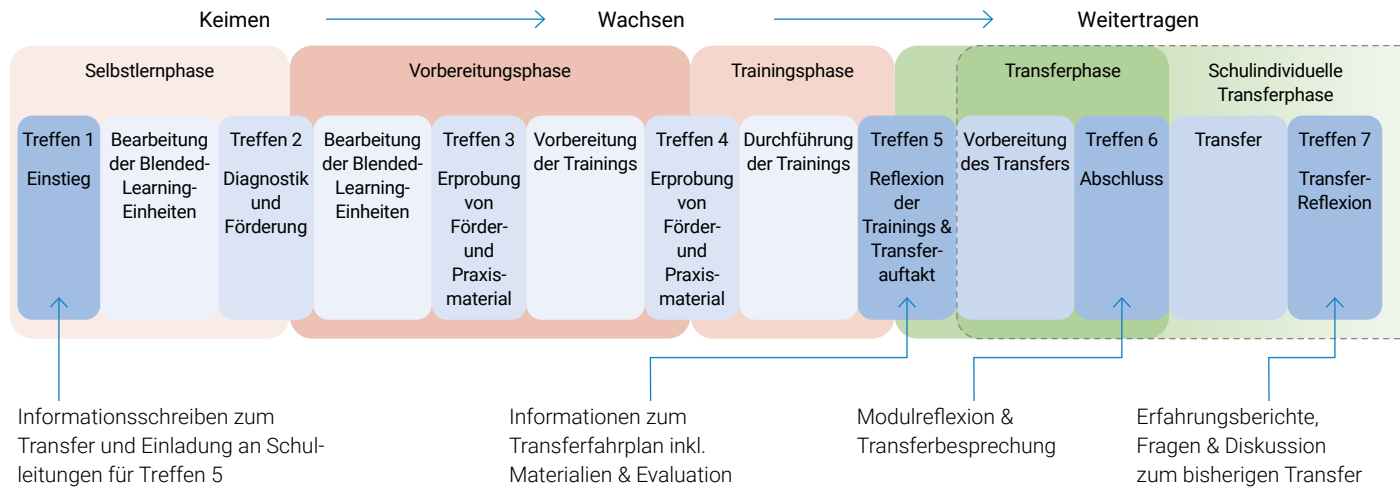


Abb. 1: Transfergedanke und Transfer im Modulverlauf

Die Pilotierung des *Transferfahrplans TSD* sowie die Modulevaluationen haben gezeigt (Griepentrog et al., 2024), dass eine Verankerung im Modul notwendig ist, um einen inner-schulischen Transfer frühzeitig anzubahnen und niedrigschwellige Vernetzungsmöglichkeiten für zentrale Akteurinnen und Akteure wie Lehrkräfte, Schulleitungen und regionale Fachberatungen, die die Schulen beratend begleiten, zu schaffen. Darüber hinaus ist eine frühzeitige und transparente Einbindung der Schulleitungen erforderlich, um die Sichtbarkeit und Relevanz des Transfers zu erhöhen und diesen verbindlich in der weiteren Schuljahresplanung zu berücksichtigen.

Transferfahrplan: Transfer-SUPPORT Deutsch (TSD)

In den ersten Moduldurchläufen hat sich gezeigt, dass nur wenige Lehrkräfte in ihren Schulen den Transfer der Modulinhalte geplant oder eigenständig umgesetzt haben. In der nach Ende des Moduls durchgeführten Umfrage ($n = 44$) gaben hingegen 91% der befragten Lehrkräfte an, dass sie sich in der Lage fühlen, die Inhalte des Moduls an ihr Kollegium weiterzugeben. Die Befragung erfolgte auf Basis einer vierstufigen Likert-Skala (1 = „stimme nicht zu“; 4 = „stimme voll und ganz zu“), wobei ein Mittelwert von $M = 3,2$ erzielt wurde. Hieraus konnte der Bedarf nach Unterstützung bei der Initiierung und Durchführung des

Transfers abgeleitet werden, der sich auch in den Rückmeldungen widerspiegelte. Der als interaktives PDF-Dokument angelegte *Transferfahrplan TSD* soll diesem Bedarf begegnen, indem Schulen dabei unterstützt werden, den Transfer ins Kollegium frühzeitig und verbindlich, auch über das letzte Modultreffen hinaus, zu planen. Er wurde als systematischer, unterstützender und anpassbarer (Fahr-)Plan zur Organisation eines ressourcenschonenden Transfers der Deutschmodulinhalte konzipiert und beinhaltet neben organisatorischer Unterstützung auch Onlineverlinkungen zu fachlich aufbereiteten Vorlagen (wie Foliensätze und Handouts) für die inhaltliche Ausgestaltung des Transfers (Transfermaterialien). Der *Transferfahrplan TSD* ist modulübergreifend auf alle Deutsch-Module anwendbar, sodass Teilnehmende, die mehrere Qualifizierungsmodule besuchen, den Transfer nach einheitlichen Prinzipien gestalten können. Er gliedert sich in drei aufeinander aufbauende Phasen: Vorbereitung, Umsetzung und Nachbereitung.

Die Phase der Vorbereitung ist am stärksten mit dem Qualifizierungsmodul verbunden und umfasst das bereits benannte Informationsschreiben zu Modulbeginn, die Einladung der Schulleitungen zum Auftakttreffen, die Festlegung des schulindividuellen Fahrplans sowie verschiedene Unterstützungsangebote bei Fragen.

Die Umsetzungsphase besteht aus den drei systematisch aufeinander aufbauenden Schritten Transfer ins Kollegium, Transfer ins Fachkollegium Deutsch und Umsetzung im Unterricht:

- › **Transfer ins Kollegium:** Der Transfer ins Gesamtkollegium soll zunächst alle Lehrkräfte der Schule über die Modulinhalte und deren fachübergreifende Relevanz informieren. Schulen können dabei zwischen einer schriftlichen Information, einem Kurzinput von etwa 15 Minuten im Rahmen einer Dienstberatung oder einem ausgestalteten Fachtag mit Materialeinblick wählen.
- › **Transfer ins Fachkollegium Deutsch:** Dieser Schritt zielt auf eine vertiefte Auseinandersetzung der Deutschlehrkräfte mit den zentralen Schwerpunkten *Grundlagen*, *Diagnostik* und *Material*. Hier stehen folgende Optionen für die Auseinandersetzung mit den Schwerpunkten zur Auswahl: Selbststudium mit anschließendem informellem Austausch, drei themengestützte zweistündige Treffen oder ein fokussierter Fachtag, der auch mit dem Gesamtkollegium realisiert werden kann.
- › **Umsetzung im Unterricht:** Die Umsetzung der Modulinhalte im Unterricht wird durch einen bedarfsorientierten oder regelmäßigen Austausch zu festgelegten Terminen begleitet. Optimalerweise werden langfristige Formate auf Klassenstufen- oder Fachbereichsebene etabliert oder in bestehende schulische Strukturen eingebunden.

Ein Ansichtsexemplar des Transferfahrplans TSD finden Sie hier:



Die Nachbereitungsphase dient der systematischen Reflexion des Transfers und der Implementation. Dabei können Schulen sowohl eine schulinterne Reflexion mit allen Transferbeteiligten realisieren als auch ein freiwilliges Transfer-Nachtreffen mit Modulteilnehmenden oder einen schulübergreifenden Austausch unter Leitung der regionalen Fachberatungen wahrnehmen.

Die verschiedenen Umsetzungsoptionen ermöglichen eine individuelle Ausgestaltung des Transfers entsprechend der verfügbaren Ressourcen. Die Optionen, welche sich hinsichtlich ihrer zeitlichen und organisatorischen Anforderungen unterscheiden, zeigen für jeden Schritt eine praxisorientierte Spanne von einer Umsetzung im Mindestmaß (z. B. der schriftlichen Information) bis zum Maximum (z. B. einem Fachtag). So sollen auch Schulen mit begrenzten Ressourcen niedrigschwellig Zugang zum Transfer finden.

Über einen integrierten Link im *Transferfahrplan TSD* sind modulspezifische Transfermaterialien abrufbar, die für die schulinterne Weitergabe sowie Schulung der Kolleginnen und Kollegen an der Schule flexibel anpassbar zur Verfügung stehen. Zusätzlich können sich die Schulen während des Transferprozesses begleitend vom *SchuMaS*-Team (Fach Deutsch; *Mercator-Institut* und TU Chemnitz) sowie von regionalen Fachberatungen beraten lassen.

Mit einer Zeitplanübersicht am Ende des Dokuments, welche alle gewählten Umsetzungsoptionen, Anmerkungen und eingetragenen Termine automatisch übersichtlich auflistet, bietet der *Transferfahrplan TSD* eine weitere nützliche Funktion. Um die Fachberatungen in ihrer Funktion zu stärken, gibt es eine für diese Zielgruppe angepasste Version des *Transferfahrplans TSD*, in der u. a. die Transfertreffen aller Module sowie Vorlagen für Beratungsprotokolle zum Notieren von Vereinbarungen und Terminen mit Schulen enthalten sind.

Transfermaterialien

Die Umsetzungsphase des *Transferfahrplans TSD* wird durch modulspezifische Transfermaterialien unterstützt. Zwei Dokumenttypen bieten dabei Orientierung für die Umsetzung des Transfers in den jeweiligen Zielgruppen und Phasen:

- › **Transfer ins Kollegium:** Diese Handouts informieren das gesamte Schulkollegium kurz und bündig über die zentralen Inhalte des jeweiligen Moduls.
- › **Transfer ins Fachkollegium Deutsch:** Diese Dokumente dienen als umfassende Leitfäden für die Schulung des Fachkollegiums zu den zentralen Modulinhaltungen. Sie geben einen Überblick über die verfügbaren Materialien sowie über die Möglichkeiten ihres Einsatzes im Rahmen des innerschulischen Transfers. Ziel ist es, das Fach-

kollegium auf die Anwendung konkreter Konzepte, Methoden oder Trainings in der Unterrichtspraxis vorzubereiten.³

Beide Transferdokumente werden durch modulspezifische Kurzpräsentationen und Materialspeicher ergänzt. Darin werden die Inhalte, Tools, Konzepte und Methoden, Arbeitsmaterialien sowie Hintergrundwissen und didaktische Hinweise thematisch aufbereitet zur Verfügung gestellt.

Ergebnisse und Erfahrungen

Das im Rahmen von *SchuMaS* für das Fach Deutsch entwickelte Transferkonzept zeigt beispielhaft, wie durch ko-konstruktive und datengestützte Entwicklungsprozesse unter systematischem Einbezug relevanter Akteurinnen und Akteure aus Wissenschaft und Praxis der Transfer von Qualifizierungsmaßnahmen zur sprachlichen Bildung gestaltet und begleitet werden kann.

Die kontinuierlichen Modulevaluationen und Rückmeldeschleifen mit teilnehmenden Lehrkräften und Fachberatungen sowie deren Möglichkeit, aktiv an der Erstellung und Weiterentwicklung von Materialien mitzuwirken, tragen zu einer fortlaufenden Zielgruppenoptimierung bei. Im Zuge dieser Rückmeldungen wurden verschiedene Materialien weiterentwickelt oder ergänzt, darunter Strategiehefte, Materialien zur Förderung der basalen Leseflüssigkeit, Differenzierungsmaterialien sowie der *Transferfahrplan TSD* und die Transfermaterialien. Dadurch wird die Passung zwischen den Qualifizierungsangeboten und den Bedarfen der Schulen stetig verbessert. Ziel ist es, dass Lehrkräfte die Modulinhalte als vorteilhaft, anschlussfähig, gut strukturiert und überschaubar wahrnehmen und der Weg für einen gelingenden Transfer angebahnt wird. Darüber hinaus ist es wesentlich, auch Schulleitungen und weitere am Transfer Beteiligte einzubeziehen. Der *Transferfahrplan TSD* greift diese Perspektiven auf und zeigt, wie Transfer schulindividuell und verbindlich gestaltet werden kann.

Durch die Pilotierung des Transferfahrplans wurde die Passung zwischen angebotener Unterstützung durch den *Transferfahrplan TSD* und den Transfermaterialien sowie den Bedingungen und Ressourcen der Praxis weiter optimiert. Mit diesen Weiterentwicklungen wurde eine hohe Akzeptanz und Praxistauglichkeit des *Transferfahrplans TSD* angestrebt. Es ist zu erwarten, dass aus den Evaluationen neue Erkenntnisse für die Nutzbarkeit des Transferkonzepts in weiteren Bildungsprojekten gewonnen werden.



³Wir danken an dieser Stelle den Kolleginnen aus dem *SchuMaS-Team Mathematik* für ihre Vorarbeiten, Anregungen und Hinweise zu den Transfermaterialien. Unser besonderer Dank geht dabei an Johanna Brandt, die in diesem Bereich federführend tätig war (Brandt et al., 2025).



Das systematische und flexible Vorgehen des *Transferfahrplans TSD* ermöglicht ein schulindividuelles und verbindliches Vorgehen beim innerschulischen Transfer. Durch die Integration in die Qualifizierungsmodule und das Einbeziehen der Schulleitungen kann die Verbindlichkeit beim Transfer wissenschaftlich fundierter Materialien und Konzepte weiter gestärkt werden. Gleichzeitig eröffnet sich die Möglichkeit, notwendige schulinterne Veränderungen anzustoßen, wie die Etablierung regelmäßiger Austauschformate. Auf diese Weise können die eingangs dargestellten Gelingensbedingungen in den Bereichen Person, Inhalt und Struktur (Holtappels, 2019) gezielt adressiert werden. Künftig gilt es, vertiefte Einblicke in die Umsetzung des Transfers mit dem *Transferfahrplan TSD* zu gewinnen und zu untersuchen, wie sich die vorhandenen Wahlmöglichkeiten auf die inhaltliche Qualität des Transfers auswirken.

Schlussfolgerungen

Die im Rahmen von *SchuMaS* gewonnenen Erkenntnisse zur ko-konstruktiven Entwicklung von Transferinstrumenten bieten einen vielversprechenden Ansatz, um den *research-practice gap* in der sprachlichen Bildung und darüber hinaus zu verringern. Angesichts der kontinuierlichen Veränderungen im Schulsystem ist davon auszugehen, dass die Bildungsforschung den Transfer künftig stärker als einen dynamischen Prozess begreifen muss, der fortlaufend neu ausgehandelt wird. Um diesen Entwicklungen adäquat zu begegnen und fundierte Erkenntnisse über die konkrete Ausgestaltung sowie die inhaltliche Qualität schulischer Transferprozesse zu gewinnen, kommt der datengestützten Weiterentwicklung von Transferkonzepten eine zentrale Bedeutung zu.

Literatur

- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2024). *Bildung in Deutschland 2024: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu beruflicher Bildung*. wbv Publikation. doi.org/10.3278/6001820iw
- Becker-Mrotzek, M., Jambor-Fahlen, S., Mayer, N., Tietjens, S., Wanka, R. & Yilmaz Wörfel, S. (2024). Die Implementation von Konzepten zur Förderung basaler (schrift-)sprachlicher Kompetenzen im Inhaltscluster Unterrichtsentwicklung. In K. Maaz & A. Marx (Hrsg.), *SchuMaS – Schule macht stark. Sozialraumorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung an Schulen in schwierigen Lagen. Aufbau und erste Arbeitsergebnisse des Forschungsverbunds* (S. 281–296). Waxmann.
- Becker-Mrotzek, M. & Roth, H-J. (2022). Transfer, Multiplikation und Dissemination in BiSS. In M. Becker-Mrotzek, H-J. Roth, J. Griebach, N. von Dewitz & C. Schöneberger (Hrsg.), *Sprachliche Bildung im Transfer: Konzepte der Sprach- und Schriftsprachförderung weitergeben* (S. 11–22). Kohlhammer.
- Brandt, J., Herold-Blasius, R., Knaut, K., Götz, D. & Selzer, C. (2025). Den Transfer ins Schulkollegium unterstützen – Konzeptionelle Überlegungen und erste Befunde. In K. Maaz & A. Marx (Hrsg.), *Schule macht stark – Sozialraumorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung an Schulen in schwierigen Lagen. Sammelband II* (S. 145–160). Waxmann.
- Ehlert, M. (2023). *Bridging the research-practice-gap. Professionalising teachers for the implementation of evidence-based reading innovations*. Dissertation, Universität Münster. doi.org/10.13140/RG.2.2.34654.41289.
- Gräsel, C. (2010). Stichwort: Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13, 7–20. doi.org/10.1007/s11618-010-0109-8
- Gräsel, C. & Fussangel, K. (2022). Modelle und Prozesse des Transfers. Verbindung von Theorie und Praxis. In M. Becker-Mrotzek, H-J. Roth, J. Griebach, N. von Dewitz & C. Schöneberger (Hrsg.), *Sprachliche Bildung im Transfer: Konzepte der Sprach- und Schriftsprachförderung weitergeben* (S. 23–36). Kohlhammer.
- Griepentrog, A., Michels, V., Jambor-Fahlen, S. & Kipsch, F. (2024, 10.–12. September). *Transfer wirkungsvoller Maßnahmen zur Förderung basaler sprachlicher Kompetenzen zwischen Wissenschaft und Bildungspraxis* [Symposiumsbeitrag]. Tagung der Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung (AEPF-Tagung), Osnabrück.
- Hasselhorn, M., Köller, O., Maaz, K. & Zimmer, K. (2014). Implementation wirksamer Handlungskonzepte im Bildungsbereich als Forschungsaufgabe. *Psychologische Rundschau*, 65(3), 140–149. doi.org/10.1026/0033-3042/a000216

- Holtappels, H. G. (2019). Transfer in der Schulentwicklung: Ansätze und Gelingensbedingungen aus der Perspektive von Schulentwicklungstheorie und -forschung. *Die Deutsche Schule*, 111(3), 274–293. doi.org/10.31244/ddS.2019.03.03
- Holtappels, H. G., van Ackeren, I., Kamarianakis, E., Kamski, I., Bremm, N., Hillebrand-Petri, A. & Webs, T. (2021). Das Schulentwicklungsdesign des Projekts „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“. In I. van Ackeren, H. G. Holtappels, N. Bremm & A. Hillebrand-Petri (Hrsg.), *Schulen in herausfordernden Lagen – Forschungsbefunde und Schulentwicklung in der Region Ruhr. Das Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“* (S. 38–71). Beltz Juventa.
- Knips, C., Wanka, R., Kipsch, F. & Maiwald, N. (2025a). *Texte meistern – Wir trainieren flüssig lesen. Basisversion*. Mercator-Institut.
- Knips, C., Kipsch, F., Wanka, R., Griepentrog, A., Michels, V., Tietjens, S. & Maiwald, N. (2025b). *Texte meistern – Wir trainieren flüssig lesen. Basisversion, Heft A, Heft B. Handreichung für Lehrkräfte*. Mercator-Institut.
- Manitius, V. (2021). Kriterien für gelingende Transferarbeit in Schulentwicklungsprojekten. In V. Manitius (Hrsg.), *Transfer gelingend steuern. Hinweise zur Planung und Steuerung von Schulentwicklungsprojekten. Beiträge zur Schulentwicklung. QUA-LIS NRW* (S. 7–17). wbv Publikation.
- Otto, J., Bieber, G. & Heinrich, M. (2019). Editorial zum Schwerpunktthema: Wissenstransfer und Implementation. *Die Deutsche Schule*, 111(3), 270–273.
- Philipp, M. (2013). *Lese- und Schreibunterricht*. Francke. doi.org/10.36198/9783838540221
- Philipp, M. (2017). *Handbuch Schriftspracherwerb und weiterführendes Lesen und Schreiben*. Beltz Juventa.
- Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of Innovations* (5. Aufl.). Free Press.
- Rosebrock, C. & Gold, A. (2018). Flüssigkeit als Kategorie für die Diagnose und Förderung von Lesefertigkeit. In S. Kutzelnann & C. Rosebrock (Hrsg.), *Praxis der Lautleseverfahren* (S. 7–19). Schneider Hohengehren.
- 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). Waxmann.
- Stephany, S., Griepentrog, A., Koch, A. M. & Becker-Mrotzek, M. (2024). Schreibflüssigkeit fördern in der Grundschule. Wirksamkeit eines Trainingsprogramms. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 17(2), 423–442. doi.org/10.1007/s42278-024-00205-5

Blended-Learning-Fortbildungen in *Bildung durch Sprache und Schrift (BiSS)*

Annik Köhne
Hans-Joachim Roth

Ziele und Vorgehen

BiSS und *BiSS-Transfer*¹ zielten u. a. darauf, erwiesenermaßen wirksame innovative Konzepte für Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte so aufzubereiten, dass sie zum Nutzen der Kinder und Jugendlichen in der Praxis zum Einsatz kommen (vgl. Becker-Mrotzek et al., 2024). Fortbildungen waren zentraler Bestandteil der Transferstrategie, denn in der Forschung besteht breite Übereinstimmung dazu, dass die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften ein zentraler Wirkfaktor ist, der sich auf die Leistungen von Schülerinnen und Schülern auswirkt und gleichzeitig gezielt von außen beeinflusst werden kann (vgl. Perry et al., 2021; Lipowsky & Rzejak, 2021).

Dazu baute das Trägerkonsortium bereits in *BiSS* ein Team auf, das 2014 und 2015 zunächst ein Konzept für die Fortbildungen entwarf. Aufgrund seiner bundesweiten Reichweite ist das Konzept in einem Blended-Learning-Format (BL), also in einer Kombination aus Präsenz- und Online-Lernen, strukturiert. Das BL-Team war und ist zuständig für:

- › die Koordination der Entwicklung von E-Learning-Materialien in Form von thematischen Kursen in Kooperation mit Kolleg:innen verschiedener Hochschulen
- › die Administration der Qualifizierungen und Fortbildungen sowie die dafür notwendigen technischen Bedingungen, also den Aufbau, die Gestaltung und Administration einer Fortbildungsplattform über *ILIAS* (biss-fortbildung.de)
- › die Konzeption und Durchführung von Zertifikatskursen für Multiplikator:innen
- › die Qualitätssicherung durch die Zertifizierung der Teilnehmenden auf der Grundlage von Portfolios (vgl. Trägerkonsortium und Forschungsnetzwerk *BiSS-Transfer*, 2019, S. 18 f.)
- › die Beratung der Länder und Landesinstitute bei der Umsetzung eigener Fortbildungen mit dem BL-Angebot
- › die Beratung der Multiplikator:innen bei der Planung und Gestaltung ihrer Fortbildungsmaßnahmen

¹Bund und Länder vereinbarten im Oktober 2012 die gemeinsame Initiative *Bildung durch Sprache und Schrift (BiSS)*. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und die Kultusministerkonferenz (KMK) verkündeten im November 2019, dass *BiSS* im Rahmen der Initiative *Transfer von Sprachbildung, Lese- und Schreibförderung (BiSS-Transfer, 2020 bis 2025)* fortgeführt wird. Weitere Informationen: <https://www.biss-sprachbildung.de/ueber-biss-transfer/>



Zugang zur ILIAS-Lernplattform
mit den BiSS-Blended-
Learning-Angeboten
(Anmeldung erforderlich):



Im Rahmen von *BiSS* (2013–2020) entstanden folgende thematische Kurse:

- › Allgemeine Grundlagen sprachlicher Bildung
- › Sprache im Alltag und im Fach
- › Wörter und Sätze in Funktion
- › Leseflüssigkeit und frühe literale Fähigkeiten
- › Durchgängige Leseförderung

Im Rahmen von *BiSS-Transfer* (2020–2025) arbeitete das BL-Team eng mit dem *BiSS-Transfer*-Forschungsnetzwerk zusammen (vgl. Becker-Mrotzek et al., 2024, S. 15–16). Im Zuge dessen wurden wiederum wissenschaftlich evaluierte Konzepte der sprachlichen Bildung im E-Learning-Format als Web-based-Trainings aufbereitet und in die BL-Struktur von *BiSS* eingebaut:

- › Mit dem Kurs *Differenzierte und diagnosebasierte Leseförderung am Beispiel des Lese-Sportler-Programms* wird, aufbauend auf die beiden vorhandenen Kurse zum Lesen, ein konkretes und gut validiertes Lesetraining für die Primarstufe vorgestellt. Die Teilnehmenden werden bei der Einführung und Umsetzung des Trainings im Unterricht angeleitet (Ehlert et al., 2024).
- › Der Kurs *Nutzung von VERA-8 als Instrument zur Lehrkräftequalifizierung und Unterrichtsentwicklung im Lesen* entstand vor dem Hintergrund, dass das Potenzial der VERA-8-Ergebnisse für eine datenbasierte Unterrichtsentwicklung in der Sekundarstufe bisher wenig genutzt wird. Wie das realisiert werden kann, veranschaulicht der Kurs am Beispiel des Kompetenzbereichs Lesen (Schnitzler et al., 2024).
- › Der Kurs *Sprachbildender Mathematikunterricht* vertieft den aus *BiSS* vorhandenen Kurs *Sprache im Alltag und im Fach* anhand einer Konkretisierung mittels empirisch geprüfter Konzepte und Methoden aus dem Mathematikunterricht der Sekundarstufe (Stahnke et al., 2024).
- › Anders als beim Bereich der Leseflüssigkeit lagen für den Bereich des Schreibens bisher kaum theoretisch fundierte und empirisch erprobte Förderkonzepte vor. Für die Schreibflüssigkeit konnte der Kurs *Systematisches Training der Schreibflüssigkeit und der Schreibstrategien* zurückgreifen auf ein in *BiSS* – im Projekt *Lese- und Schreibflüssigkeit – Konzeption, Diagnostik, Förderung (FluLeS)* – entwickeltes Paket mit Konzept und Fördermaterialien, das im Hinblick auf die Schreibstrategien weiterentwickelt wurde (Görgen-Rein et al., 2024).

Die als Web-based-Trainings angebotenen Fortbildungsmaterialien der Kurse werden vom BL-Team fortlaufend redaktionell, mediendidaktisch und lizenzrechtlich gepflegt und weiterentwickelt sowie auch auf der Grundlage neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse überarbeitet.

Fortbildungskonzept und Durchführung

Die Entscheidung für das BL-Format war keine programmatische, sondern eine pragmatische, da seinerzeit der Begriff *Blended Learning* zwar häufig verwendet wurde, aber keine Beispiele für ein auf eine große Zahl an möglichen Teilnehmenden ausgerichtetes Programm im Bildungsbereich vorlagen. Auch die seinerzeit vorliegenden Forschungsergebnisse waren spärlich und bezogen sich in der Regel auf im Umfang überschaubare Maßnahmen (Mörs & Roth, 2018). Weiterhin war klar, dass ein Trägerkonsortium nicht alle möglichen Teilnehmenden direkt würde erreichen können, sodass die zweite – auch wieder pragmatische – konzeptionelle Entscheidung war, mittels eines Multiplikationssystems vorzugehen. Das bedeutete, dass von Seiten der Länder Personen identifiziert wurden, die vom Trägerkonsortium als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren qualifiziert wurden. Diese Multiplizierenden konnten dann lokal Fortbildungen für die Lehrkräfte bzw. pädagogischen Fachkräfte durchführen. Die Qualifizierung erfolgte durch das am Standort Köln aufgebaute BL-Team. Das BL war also zunächst eine pragmatische Lösung, um in einer bundesweiten Initiative die knappen zeitlichen Ressourcen der Teilnehmenden nicht zusätzlich durch lange Anfahrtswege zu strapazieren.

Neben den beiden Entscheidungen für das BL-Format und die Multiplikationsstruktur wurde in der Konzeption der BiSS-Fortbildungen aufgrund der sehr unterschiedlichen Bedingungen und Bedarfe im Bereich der sprachlichen Bildung in den Ländern drittens entschieden, das Material anhand einer flexiblen Strukturierung nach einem Baukastenprinzip aufzubauen, welches die thematischen Kurse in Bausteine und einzelne Lerneinheiten untergliedert (s. Abb. 1).

In *BiSS-Transfer* hat das bereits bewährte BL-Format durch die Coronapandemie noch einmal enormen Aufwind bekommen. Durch die vorübergehende Verlagerung der sonst physischen Treffen in den digitalen Raum konnte flexibel auf die äußeren Beschränkungen reagiert und die Zahl der Fortbildungen nicht nur aufrechterhalten, sondern sogar stark erhöht werden: Das BL-Team richtete im Jahr 2020 auf der Fortbildungsplattform nahezu dreimal so viele Kursräume ein wie im Durchschnitt der beiden Vorjahre.

Spätestens mit der Pandemie ist auch deutlich geworden, dass die Dichotomie analoges vs. digitales Lernen immer mehr an Aussagekraft verliert (Kerres, 2018, S. 2 ff.). Das Digitale durchdringt inzwischen so sehr den Alltag, dass auch viele Lernformate auf die eine oder andere Weise *blended* sind, also eine Kombination aus Präsenz- und Online-Lernen. Für die Lehrkräftebildung rückt daher aktuell eher die mögliche Ausgestaltung oder *Orchestrierung* (Weinberger, 2018) solcher BL-Lernformate in den Fokus des Forschungsinteresses – insbesondere die Frage, wie genau Lernformen, -aktivitäten, -kontexte und -medien



zu einer (teil-)digitalen Lernumgebung verknüpft sein müssen, um besonders wirksam zu sein (Koschorreck & Gundermann, 2022, S. 162). Dazu lässt sich anhand der – in den letzten Jahren zwar deutlich angewachsenen – aktuellen Forschungslage noch keine eindeutige Antwort geben. Zu groß ist die Spannbreite in der Art und Qualität der Angebote; zu klein und zu wenig zusammenhängend sind die vorhandenen Studien. Zudem messen sie meist nicht die Auswirkung auf der Ebene der Schülerinnen und Schüler, obwohl gerade das ein wichtiges Merkmal effektiven professionellen Lernens und letztlich die eigentliche Legitimationsebene der in der Regel mit einem hohen Entwicklungsaufwand verbundenen Angebote ist (Perry et al., 2021, S. 33 ff.; Capparozza et al., 2023, S. 364 ff.; Koschorreck & Gundermann, 2022, S. 178 f.).

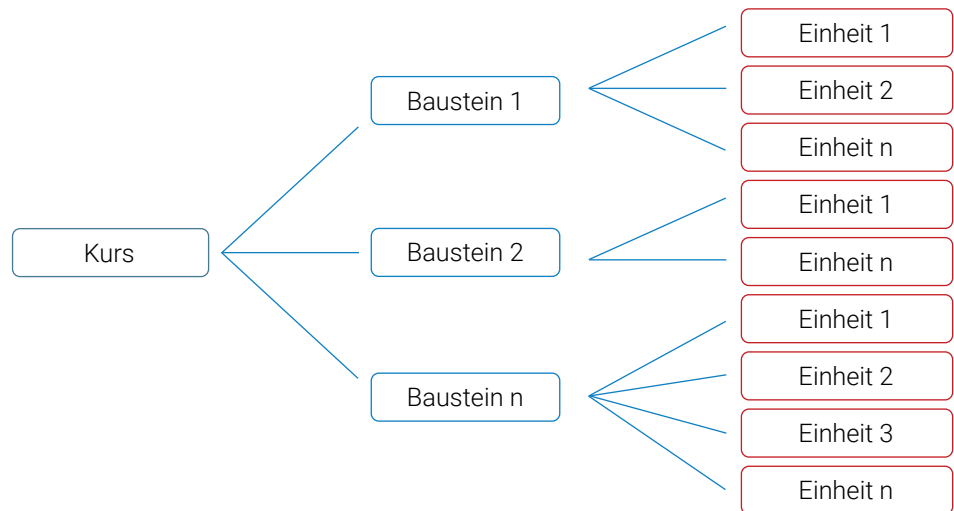


Abb. 1: Struktur des BL-Fortbildungsmaterials (Web-based-Trainings)

Generell lässt sich festhalten, dass evidenzbasierte Prinzipien wirksamer Lehrkräftefortbildungen nicht so sehr eine Frage des Übermittlungsformats – sprich Präsenz, digital oder blended – sind (Perry et al., 2021, S. 34). Vielmehr bringen die digitalen Möglichkeiten andere didaktische Chancen wie auch Herausforderungen mit sich. Gerade in den Jahren der Erfahrung mit dem *BiSS*-BL kann festgehalten werden, dass die technischen Herausforderungen im Umgang mit digital konzipierten Materialien für die Teilnehmenden nicht weniger werden, sondern immer wieder neu berücksichtigt und in das Lernangebot inte-

griert werden müssen. Allgemeiner Konsens in der Forschung dazu ist, dass die erweiterten Möglichkeiten eben auch erweiterte Kompetenzen seitens der Fortbildenden und der Teilnehmenden erfordern: „BL will gelernt sein“ (Koschorreck & Gundermann, 2022, S. 174).

Bezogen auf **inhaltliche Gesichtspunkte** haben sich Fortbildungen als wirksam erwiesen, welche an Merkmalen zur Tiefenstruktur von Unterricht ansetzen, zentrale unterrichtliche Anforderungen und Kernpraktiken von Lehrkräften aufgreifen, mit einem inhaltlichen Fokus in die Tiefe gehen, Selbstwirksamkeitserfahrungen der Lehrkräfte ermöglichen und bei alldem immer den direkten Zusammenhang zum Lernen der Schülerinnen und Schüler aufzeigen (Lipowsky & Rzejak, 2021).

In **methodisch-didaktischer Hinsicht** sind vor allem diejenigen Fortbildungen wirksam, welche die Lernmotivation erwachsener Lernerinnen und Lerner, ihr Vorwissen und die schulischen Rahmenbedingungen berücksichtigen und darüber hinaus den Nutzen und die Relevanz der Inhalte durch einen hohen Praxisbezug verdeutlichen. Wichtig ist es zudem, an der Haltung der Teilnehmenden anzusetzen (Teerling et al., 2020). Hierzu sollten Input-, Erprobungs- und Reflexionsphasen integriert werden. Teilnehmende sollten zur kollegialen, unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit angeregt werden und zudem in ihren Lernprozessen durch Feedback und/oder Coaching unterstützt werden (Lipowsky & Rzejak, 2021).

Diese Prinzipien lassen sich durch das in *BiSS-Transfer* gewählte BL-Format besonders gut umsetzen. In Bezug auf die *Inhalte* werden in den BL-Kursen aktuelle Konzepte, Methoden und Tools im Bereich der Sprachbildung eingeführt, die sich als wirksam erwiesen haben. Durch das multimediale Format ist ein besonders reichhaltiges Angebot an realen Praxisbeispielen – wie etwa Video- oder Audioaufnahmen sprachbildender Situationen oder Texte von Schülerinnen und Schülern – möglich, die von den Teilnehmenden mehrfach rezipiert und insbesondere zur Schulung ihres diagnostischen Blicks genutzt werden können.

Auch **methodisch-didaktische Aspekte** wirksamer Fortbildungen werden berücksichtigt: In die Kurse eingebaute Portfolioaufgaben für Erprobungen in der eigenen pädagogischen Praxis stellen sicher, dass die Teilnehmenden noch während der Fortbildung analysieren können, wie sich Veränderungen in ihrem professionellen Handeln auf das Lernen von Kindern und Jugendlichen auswirken.

Der zeit- und ortsunabhängige Zugriff auf die BL-Einheiten kommt dem Bedürfnis erwachsener Lernender nach einer hohen Selbststeuerung entgegen. Der inzwischen beträchtliche Umfang der BL-Kurse, das Bausteinsystem sowie die Adaptivität der Lernwege, also Auswahlmöglichkeiten etwa nach Bildungsetappen oder Schulfächern, ermöglichen einen flexiblen Zuschnitt der Inhalte auf die spezifischen Bedarfe der Teilnehmenden. Das Storytelling greift bereits früh gängige Widerstände oder Herausforderungen auf. Es zeigt alternative Perspektiven sowie mögliche Lösungswege, bietet Anknüpfungspunkte für den

weiteren Austausch in der Fortbildungsgruppe und wirkt somit direkt in die Haltungen der Teilnehmenden hinein. Auch die Verzahnung von Input, Erprobungs- und Reflexionsphasen sowie die Anregung von Kooperationen lassen sich mit der Kombination aus aktuellem, fachlichem Input durch die BL-Einheiten, Praxiserprobungen im Rahmen von Portfolioaufgaben sowie fachlichem Austausch, online und in Präsenz, ressourcenschonend realisieren. Durch mehrmonatige Fortbildungszeiträume können Veränderungen in der Unterrichtspraxis dabei nicht nur initiiert, sondern von den Fortbildenden auch professionell begleitet werden (Mörs & Roth, 2018, S. 273).

Der Transfer mit dem BL-Angebot ist als mehrfach gestufte Bildungskette konzipiert: Seit 2023 betreuen Tutorinnen und Tutoren als Verantwortliche in den Ländern Multiplikatorinnen und Multiplikatoren, die ihrerseits Fortbildnerinnen und Fortbildner und Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte weiterbilden (s. Abb. 2).

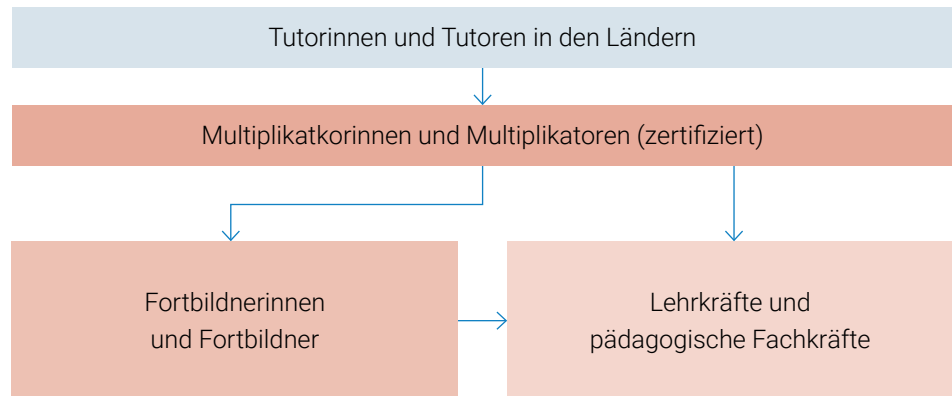


Abb. 2: Fortbildungskonzept *BiSS-Transfer*

Während ihrer Ausbildung und Tätigkeit sind die Multiplizierenden und ihre Teilnehmenden in sowohl landesspezifische als auch länderübergreifende unterstützende Netzwerkstrukturen von *BiSS-Transfer* eingebunden. Außerdem werden sie beim Einsatz der BL-Kurse durch ein vielfältiges Serviceangebot unterstützt: In einem Gruppenraum auf der Fortbildungsplattform (www.biss-fortbildung.de) finden sie alle Kurseinheiten in Form von Web-based-Trainings sowie praxisbezogene Publikationen, Formulare, Vorlagen und Video-tutorials zu den Fortbildungs- und Zertifizierungsabläufen. Das moderierte Forum wird für Informationen und Beratungen durch das BL-Team, den kollegialen Erfahrungsaustausch

und für den Austausch von Material zu Best-Practice-Beispielen genutzt. Weitere Serviceangebote sind

- › zwei jährliche **Austauschtreffen** speziell für Multiplizierende im Rahmen des *BiSS-Transfer-Cafés*,
- › eine wöchentliche **Sprechstunde** zu den Funktionen der Fortbildungsplattform,
- › die **BL-Themensuche**, mit der sich das inzwischen über 200 Einheiten umfassende Kursangebot über ein Menü filtern und über Freitexteingaben durchsuchen lässt, sowie
- › eine **Schnittstelle**, welche den Zugriff auf die BiSS-Fortbildungsplattform von anderen ILIAS- oder Moodle-basierten Instanzen mit nur einem Log-in ermöglicht (Single-sign-on-Prinzip).

Zudem umfasst das BL-Angebot neben den Inhalten zur Sprachbildung inzwischen einen Baustein *Partizipative Mediendidaktik*, der Multiplizierende bei der Konzeption und Durchführung ihrer BL-Fortbildungen unterstützt.

Erfahrungen und Ergebnisse

Aus den Daten zur Beteiligung lässt sich eine hohe Akzeptanz und Reichweite entnehmen: Insgesamt haben sich in der gesamten Laufzeit über 500 Personen als Multiplizierende zertifiziert. Aufgrund personeller Fluktuationen unter den zertifizierten Personen hat es sich als wichtig erwiesen, fortlaufend Zertifikatskurse zur Schulung neuer Multiplizierender anzubieten, um das Fortbildungsangebot in den Ländern aufrechtzuerhalten. Insgesamt konnten bisher in knapp 1.400 Fortbildungen fast 42.000 Teilnehmende mit dem BL-Angebot erreicht werden.

Die hohe Akzeptanz und Reichweite des BL-Angebots wird auch durch die vielfältigen Nutzungsszenarien deutlich, welche sich inzwischen etabliert haben: Ursprünglich für den Einsatz speziell in der dritten Phase der Lehrkräftebildung konzipiert, werden die BL-Kurse inzwischen auch in den ersten beiden Phasen eingesetzt, also in Lehramtsstudiengängen und an Studienseminaren. Im Hinblick auf die Dauer der Einsatzszenarien reicht die Bandbreite von kurzen einblicksartigen Workshops, z. B. auf Fachtagen, bis hin zu mehrjährigen Angeboten, etwa im Rahmen des Referendariats. Die durchschnittliche Dauer einer BL-Fortbildung beträgt sieben Monate.

Nachfolgend wird aus allen drei genannten Bereichen – reguläre Lehrkräftefortbildung, universitäre Lehre und Referendariat – je ein Anwendungsbeispiel vorgestellt, um einen Einblick in die Vielfalt der Einsatzszenarien zu geben.



Anwendungsbeispiel Lehrkräftefortbildung

Ein Beispiel für den Einsatz der *BiSS*-BL-Einheiten im regulären Fortbildungskontext ist das Angebot zum Thema *Deutsch als Zweitsprache* am *Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM)*. Es handelt sich um eine Fortbildung, die seit 2022 ein- bis zweimal jährlich von Fachberaterinnen und -beratern mit einem Zertifikat als *BiSS*-Multiplizierende angeboten wird, um reguläre und seiteneinsteigende Lehrkräfte mit den Grundlagen des Deutsch-als-Zweitsprache(DaZ)-Unterrichts vertraut zu machen. Am Ende der Fortbildung sollen die Teilnehmenden fachsensiblen DaZ-Unterricht gestalten können.

Während eines halben Jahrs absolvieren die meist 30–35 Teilnehmenden 11 thematische Module, die insgesamt rund 18 *BiSS*-BL-Einheiten aus den Kursen *Allgemeine Grundlagen sprachlicher Bildung* und *Sprache im Alltag und im Fach* sowie drei vom *ThILLM* konzipierte Praxisaufgaben umfassen.

Fortbildungsinhalte sind Themen wie Sprachdiagnostik, Förderplanung und -materialien, Alphabetisierung, Vermittlung sprachlicher Grundfertigkeiten, Umgang mit Fehlern, Alltags-, Bildungs- und Fachsprache und Unterrichtsplanung. Die Praxisaufgaben, welche einzeln oder im kollegialen Tandem bearbeitet werden können, beinhalten die Erprobung eines Diagnoseinstruments zur Erfassung des Sprachstands inklusive Ableitung von Fördermaßnahmen, die Analyse eines Schüler:innentextes und das Verfassen einer Rückmeldung sowie die Planung einer Unterrichtssequenz nach dem Scaffolding-Konzept. Organisatorisch finden neben einer Auftakt- und einer Abschlussveranstaltung in Präsenz zwei- bis dreimal monatlich Onlineseminare zur fachlichen Vertiefung und zum kollegialen Austausch statt. Darüber hinaus gibt es ein regelmäßiges Sprechstundenangebot.

Die *BiSS*-BL-Einheiten werden in Vorbereitung auf die Onlineseminare und zur Unterstützung bei den Praxisaufgaben eingesetzt und mit weiterführenden Materialien kombiniert, z. B. mit Unterrichtsbeispielen, Fachliteratur, *BiSS*-Broschüren oder der *BiSS*-Tool-datenbank.

Das *ThILLM* hat gute Erfahrungen mit der flexiblen Einbindung von *BiSS*-BL-Einheiten in unterschiedliche Fortbildungen gemacht. Auch seitens der Teilnehmenden stößt das Format auf großes Interesse. In der beschriebenen Fortbildung zum Thema *Deutsch als Zweitsprache* arbeiten die Teilnehmenden erfahrungsgemäß sehr interessiert mit und setzen sich intensiv mit den Praxisaufgaben auseinander. Wegen der hohen Nachfrage wurden 2024 sogar erstmals zwei parallele DaZ-Fortbildungen zu je 30 Personen angeboten – eine für die Primarstufe und eine für die Sekundarstufe.²

²Die Informationen zum Praxisbeispiel am *ThILLM* stammen von Katrin Nowaczyk, *BiSS*-Transfer-Landeskoordinatorin für Thüringen, *ThILLM*.

Anwendungsbeispiel universitäre Lehre

Ein Beispiel für den Einsatz der BiSS-BL-Einheiten in der universitären Lehre ist die Vorlesung *Sprachliche Bildung als Querschnittsaufgabe in Schule und Unterricht* im Modul *Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte*, welches Lehramtsstudierende aller Fächer und Schulformen im Master of Education der Universität zu Köln belegen. Die Teilnehmenden sollen sich in der Veranstaltung wesentliches Grundwissen über sprachliche Bildung in fachlichen Kontexten aneignen und lernen, in ihrem Unterricht sprachliche Anforderungen zu ermitteln, sprachliche Fähigkeiten einzuschätzen, sprachliche Hilfen bereitzuhalten und Mehrsprachigkeit einzubeziehen.

Pro Semester nehmen ca. 700 Studierende an der Vorlesung teil. Im viermonatigen Zeitraum bearbeiten sie insgesamt 13 Lerneinheiten im Inverted-Classroom-Format. Das asynchrone Selbstlernen wird ergänzt durch Präsenzangebote wie Praxisworkshops und Forschungsforen. Die fachliche Betreuung erfolgt während der Präsenztermine und im Rahmen von Sprechstunden.

Zehn der in der Vorlesung eingesetzten Lerneinheiten sind Eigenproduktionen der Kursleitung, drei stammen aus dem BiSS-BL-Kurs *Sprache im Alltag und im Fach* und behandeln das Thema Scaffolding. Zu diesem Thema erarbeiten die Studierenden in einem synchronen Online-Praxisworkshop auch einen Stundenverlaufsplan auf Grundlage des Planungsrasters aus dem BL-Baustein.

Eine Evaluation wird regelmäßig auf Modulebene durchgeführt. Die Selbsteinschätzung der Studierenden liegt dabei in den Feldern *sprachliche Anforderungen ermitteln*, *sprachliche Fähigkeiten einschätzen* und *sprachliche Hilfen bereithalten* im guten Bereich; der Bereich *Mehrsprachigkeit einbeziehen* wird als herausfordernd erlebt. Insgesamt wird das Angebot von den Teilnehmenden gut akzeptiert.³

Anwendungsbeispiel Vorbereitungsdienst

Für den Einsatz der BiSS-BL-Einheiten im Referendariat dient schließlich ein Beispiel aus Hessen. Hier werden sowohl Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst als auch deren Ausbildungskräfte mit den BiSS-BL-Materialien geschult.

Im Fachmodul Deutsch am *Studienseminar für Grund-, Haupt-, Real- und Förderschulen (GHRF) Fritzlar* beschäftigen sich angehende Grundschullehrkräfte mit den Themen Lese- und Schreibförderung. Sie sollen in beiden Themenbereichen ihre Unterrichtsquali-

³Die Informationen zum Praxisbeispiel an der Universität zu Köln stammen von Dr. Christoph Gantefort, Leiter der Abteilung *Sprache und Profession*, Mercator-Institut für Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung, Universität zu Köln.

tät und dadurch die Lernergebnisse ihrer Schülerinnen und Schüler weiterentwickeln und verbessern. Pro Durchgang nehmen ca. 20–30 Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst an der einsemestrigen Modulveranstaltung teil.

Die Teilnehmenden werden von einer Fachausbilderin, die als *BiSS*-Multiplikatorin zertifiziert ist, angeleitet, ihre spezifischen beruflichen Handlungssituationen im Fach Deutsch bezogen auf die ihnen anvertraute Lerngruppe zu identifizieren und sich dementsprechend für einen individuellen Schwerpunkt aus dem genannten Themenkomplex der Lese- und Schreibförderung zu entscheiden. Passend dazu bearbeiten sie im Verlauf des Moduls eine Lern- und Portfolioaufgabe. Diese wird in der Regel von der Fachausbilderin selbst in enger Absprache mit den einzelnen Teilnehmenden entwickelt bzw. adaptiert. Der Lernweg im Modul umfasst stets eine Planungs-, Durchführungs- und Reflexionsphase inklusive Generierung von Erkenntnissen und neuen, abgeleiteten Entwicklungszielen.

Damit sie sich dafür eigenverantwortlich und selbstbestimmt das notwendige Theorie- und Fachwissen erarbeiten können, stehen den Lehrkräften im Vorbereitungsdienst auf der *BiSS*-Fortbildungsplattform die drei BL-Kurse *Leseflüssigkeit und frühe literale Fähigkeiten*, *Durchgängige Leseförderung* und *Systematisches Training der Schreibflüssigkeit und der Schreibstrategien* zur individuellen Wahldifferenzierung zur Verfügung. Das Online-Lernen mit den BL-Einheiten wird durch vier synchrone Phasen, sogenannte Fachmodulsettings, ergänzt. In den Settings kommunizieren die Lernenden miteinander, beispielsweise durch Peer-Arbeits- und Feedbackphasen, aber auch per Online-Austausch, z. B. durch *WhatsApp*-Gruppen, *Moodle*- oder *BiSS*-Foren.

Zudem bietet die Fachausbilderin den Teilnehmenden eine fortlaufende Lernbegleitung und -beratung an, welche vor allem in den Planungs- und Reflexionsphasen stark genutzt wird. In den Nachbesprechungen der Unterrichtsbesuche erhalten die Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst ein formatives Feedback, was in der Regel zu einer Neukonstruktion von Unterricht führt (im Sinne von „Was mache ich morgen warum anders, besser, neu?“).

Die Beschäftigung mit den BL-Einheiten wird von den Lehrkräften im Vorbereitungsdienst als sehr gewinnbringend rückgemeldet und wirkt sich in den Beobachtungen der Fachausbilderin positiv auf die Qualität sowohl der Unterrichtsentwürfe als auch der Unterrichtshandlungen der Teilnehmenden aus.⁴



⁴Die Informationen zum Praxisbeispiel am Studienseminar Fritzlar stammen von Britta Sauerwein, *BiSS*-BL-Tutorin, *Studienseminar Fritzlar GHRF* und *Hessische Lehrkräfteakademie*.

Schlussfolgerungen

Zentrale qualitätssichernde Merkmale des BL-Angebots sind das Zertifizierungssystem für Multiplizierende sowie die fortlaufende Pflege der BL-Inhalte und der zugehörigen Serviceangebote. Mit Blick auf das Ende der Initiative *BiSS-Transfer* wurden Schritte unternommen, um die Nutzung des BL-Angebots ggf. auch über 2025 hinaus unter Sicherung der Qualitätsstandards zu ermöglichen. So wurde beispielsweise die Organisation und Durchführung von Zertifikatskursen überwiegend in den Zuständigkeitsbereich der Länder verlagert und fachlich einschlägige Personen dafür praxisbegleitend als Tutorinnen und Tutoren geschult. Nun können die Länder zeitlich flexibel selbst weitere Multiplizierende qualifizieren und damit eine enge fachliche Begleitung und Unterstützung der Fortbildungsteilnehmenden sicherstellen, was ein Merkmal wirksamer Fortbildungen ist. Allerdings haben die Vertreterinnen und Vertreter der Länder mehrfach darauf hingewiesen, dass sie eine Weiterführung nicht vollständig übernehmen können, sondern auf eine zentrale Leitstelle wie das BL-Team des *BiSS-Trägerkonsortiums* angewiesen sind (vgl. Trägerkonsortium und Forschungsnetzwerk *BiSS-Transfer*, 2023). Das betrifft nicht nur die Organisation des Fortbildungsportals und die Einrichtung der Kursräume, sondern auch die fachliche Beratung und Unterstützung der Tutor:innen und Multiplikator:innen sowie die Qualitätssicherung der Web-based-Trainings und der weiteren Materialien im Hinblick auf eine Aktualisierung hinsichtlich neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse und Einbeziehung empirisch geprüfter Maßnahmen und Konzepte der sprachlichen Bildung.

Eine langfristige Bereitstellung und Pflege des BL-Angebots erlaubt es auch, schnell und flexibel auf jeweils aktuelle Fortbildungsbedarfe zu reagieren: So haben z. B. Mitglieder der *BiSS-Fachgruppe Sprachliche Bildung für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche* 2023 aus den vorhandenen Einheiten einen Kurs zusammengestellt, der speziell seiteinsteigenden Lehrkräften Grundlagen der Sprachbildung vermittelt. Weiterhin lassen sich neue Bedarfe durch die Entwicklung ergänzender Bausteine schnell aufgreifen. Ein Beispiel dafür ist der Baustein zum Thema (Zweit-)Schrifterwerb, der auf Bitten einiger Länder angesichts der gestiegenen Bedarfe im Bereich Literalisierung und Alphabetisierung erarbeitet und Anfang 2025 in vier Ländern pilotiert wurde.



Literatur

- Becker-Mrotzek, M., Krell, D. & Roth, H.-J. (2024). Die wichtigsten Erfolge und Ergebnisse der Initiative BiSS-Transfer. In Trägerkonsortium BiSS-Transfer (Hrsg.), *BiSS-Transfer: Potenziale sichern. Arbeitsergebnisse, Länderperspektiven und Impulse* (S. 11–18). Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. https://www.biss-sprachbildung.de/pdf-ansicht_abschlusspublikation/
- Capparozza, M., Fröhlich, N., Dehmel, A. & Fauth, B. (2023). Gestaltung und Evaluation von webbasierten Lehrkräftefortbildungen: Ein Systematic Review. In K. Scheiter & I. Gogolin (Hrsg.), *Bildung für eine digitale Zukunft*, Edition ZfE, 15, (S. 363–396). Springer VS. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-658-37895-0_15
- Ehlert, M., Seybel, C., Souvignier, E., Weber, S., Titz, C. & Hasselhorn, M. (2024). Systematische Förderung des Lesens in der Grundschule. In Trägerkonsortium BiSS-Transfer (Hrsg.), *BiSS-Transfer: Potenziale sichern. Arbeitsergebnisse, Länderperspektiven und Impulse* (S. 31–37). Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. https://www.biss-sprachbildung.de/pdf-ansicht_abschlusspublikation/
- Görgen-Rein, R., Mörs, M., Kaplan, I., Becker-Mrotzek, M., Seybel, C., Titz, C., Weber, S. & Hasselhorn, M. (2024). Systematische Förderung des Schreibens in der Grundschule. In Trägerkonsortium BiSS-Transfer (Hrsg.), *BiSS-Transfer: Potenziale sichern. Arbeitsergebnisse, Länderperspektiven und Impulse* (S. 38–44). Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. https://www.biss-sprachbildung.de/pdf-ansicht_abschlusspublikation/
- Kerres, M. (2018). Bildung in der digitalen Welt, wir haben die Wahl. *DENK-doch-MAL.de*, *Das online-Magazin*, 02(18), (Berufliches) Lernen in digitalen Zeiten, 6–13. https://learninglab.uni-due.de/sites/default/files/Kerres_denk-doch-mal.pdf
- Koschorreck, J. & Gundermann, A. (2022). Orchestrierung von Blended Learning in der Erwachsenen- und Weiterbildung: Ein Critical Review. In A. Wilmers, M. Achenbach & C. Keller (Hrsg.), *Bildung im digitalen Wandel. Lehren und Lernen mit digitalen Medien* (S. 161–186). Waxmann. https://www.pedocs.de/volltexte/2024/29978/pdf/Koschorreck_Gundermann_2022_Orchestrierung_von_Blended_Learning.pdf
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2021). *Fortbildungen für Lehrpersonen wirksam gestalten. Ein praxisorientierter und forschungsgestützter Leitfaden*. Bertelsmann Stiftung. <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/fortbildungen-fuer-lehrpersonen-wirksam-gestalten>

- Mörs, M. & Roth, H.-J. (2018). Qualifizierung der Fachkräfte im Primar- und Sekundarbereich: Ziele, Elemente und Gelingensbedingungen für Fortbildungen. In C. Titz, S. Geyer, A. Ropeter, H. Wagner, S. Weber & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung entwickeln* (S. 262–275). Kohlhammer.
- Perry, T., Findon, M. & Cordingley, P. (2021). Remote and Blended Teacher Education: A Rapid Review. *Educ. Sci.* 2021, 11(8), 453. <https://www.mdpi.com/2227-7102/11/8/453>
- Schnitzler, C., Henschel, S., Stehr, C., Ferencik-Lehmkuhl, D., Jost, J. & Stanat, P. (2024). Lesekompetenz in der Sekundarstufe I datengestützt fördern. In Trägerkonsortium BiSS-Transfer (Hrsg.), *BiSS-Transfer: Potenziale sichern. Arbeitsergebnisse, Länderperspektiven und Impulse* (S. 45–50). Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. https://www.biss-sprachbildung.de/pdf-ansicht_abschlusspublikation/
- Stahnke, R., Hankeln, C., Şahin-Gür, D. & Prediger, S. (2024). Sprachbildenden Fachunterricht in der Praxis effektiv etablieren. In Trägerkonsortium BiSS-Transfer (Hrsg.), *BiSS-Transfer: Potenziale sichern. Arbeitsergebnisse, Länderperspektiven und Impulse* (S. 51–56). Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. https://www.biss-sprachbildung.de/pdf-ansicht_abschlusspublikation/
- Teerling, A., Bernholt, A., Iglar, J., Schlitter, T., Ohle-Peters, A., McElvany, N. & Köller, O. (2020). The attitude does matter: The role of principals' and teachers' concerns in an implementation process. *International Journal of Educational Research*, 100, 1–15. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0883035519314867>
- Trägerkonsortium BiSS-Transfer (Hrsg.). (2024). *BiSS-Transfer: Potenziale sichern. Arbeitsergebnisse, Länderperspektiven und Impulse*. Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. https://www.biss-sprachbildung.de/pdf-ansicht_abschlusspublikation/
- Trägerkonsortium BiSS-Transfer (Hrsg.). (2023). *Erfolge aus BiSS-Transfer für die sprachliche Bildung weiter nutzen*. Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.
- Trägerkonsortium und Forschungsnetzwerk der Bund-Länder-Initiative zum Transfer von Sprachbildung, Lese- und Schreibförderung (BiSS-Transfer) (Hrsg.). (2019). *Vorhabenbeschreibung BiSS-Transfer*.
- Weinberger, A. (2018). Orchestrierungsmodelle und -szenarien technologie-unterstützten Lernens. In S. Ladel, J. Knopf & A. Weinberger (Hrsg.), *Digitalisierung und Bildung* (S. 117–140). Springer VS. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-658-18333-2>

Anne Berkemeier
Christoph Breitsprecher
Yvonne Elger
Beatrix Kreß
Angelika Redder
Katsiaryna Roeder
Winfried Thielmann
Jonas Wagner-Thombansen
Nicole Züchner

Über das Denken in Zusammenhängen etappenübergreifend und systematisch Sprache fördern – wie geht das?

Sprachförderung durch Denken in Zusammenhängen – alles zu komplex?

Denken in Zusammenhängen ist in allen Bildungsetappen und lebenslang von hoher Bedeutung. Das Verbundprojekt *ARCHĒ*¹ hat sich bis zum Jahr 2027/28 zum Ziel gesetzt, eine etappen- und sprachniveauübergreifende Sprachförderarchitektur mit diesem Schwerpunkt zu entwickeln. Das Fortbildungskonzept zielt auf sprachliche Verknüpfungskompetenz (Konnektierung). Exemplarisch wurde für das Projekt und das Fortbildungskonzept das Thema Klima- und Energiediskurs ausgewählt.

Ein sehr häufiger Einwand aus Schulpraxis und Wissenschaft lautet: Das Thema Klima- und Energiediskurs ist doch selbst für die Sekundarstufe I viel zu komplex. Das stimmt allerdings so nicht ganz. Die Unterrichtsdaten belegen zwar, dass das Thema durchaus eine Herausforderung darstellt, inhaltliche Komplexität aber unverzichtbar ist, um Verknüpfungskompetenz überhaupt herauszulocken. Das ist nur scheinbar ein Paradox: Erst wenn viel gefordert wird, wird sichtbar, was sogar jüngste und junge, auch zugewanderte Lernende schon kommunikativ zu leisten im Stande sind. Hier zeigt sich dann auch, welcher nächste Förderschritt sinnvoll ist.

Ein kurzer Beleg aus dem grundschulbezogenen Chemnitzer Teilprojekt zeigt diese *herausgelockte* Handlungskompetenz bei einem Viertklässler. Zum Abschluss der Unterrichtseinheit zum Unterthema *Strom und Energie* haben die Kinder eigene Texte geschrieben. Nach einmaligem Lesen kann nun Schüler B den Text von Schülerin A nicht nur inhaltsgetreu ad hoc umformulieren, sondern auch die mangelnde, bloß technikbezogene Konnektivität im Ausgangstext (*durch die Solarzelle/mit der Solarzelle*) kompensieren: Er expliziert den inhaltlichen Zusammenhang zwischen Sonne und Strom mithilfe der Ausdrücke *dadurch, weil* und *durch*.

¹ Das BMBFSFJ-geförderte Projekt *ARCHĒ* läuft noch bis Ende 2027. Das projektierte Förderbildungskonzept *Denken in Zusammenhängen* wird daher hier im Ausblick dargestellt. Das *ARCHĒ*-Projekt setzt sich aus vier Teilprojekten zusammen. Kooperationspartner ist die Wasserstoff-AG der Akademie der Wissenschaften in Hamburg, insbesondere Prof. Dr. Detlef Schulz (Helmut-Schmidt-Universität).



Schriftlicher Text von Schülerin A:

Mein Auto hat eine Solarzelle auf dem Dach. Durch die Solarzelle stellt mein Auto Strom her. Mein Auto kann nur in der Sonne fahren. Mit der Solarzelle wird Strom hergestellt.

Mündliche Umformulierung von Schüler B:

Also ... es/ dein Auto hat ne Solarzelle oben, kann *dadurch* nur in der Sonne fahren, *weil durch* die Sonne kriegt das den Strom. [Hervorhebung d. Autor:innen]

Weder das komplexe Thema – in diesem Fall die Stromgewinnung mittels einer Solarzelle – noch die Kommunikationsanforderung haben Schüler B vor große Probleme gestellt. Stattdessen war er sogar in der Lage, den im Text von Schülerin A implizierten und eben nicht explizierten energetischen und praktischen Zusammenhang zu erkennen. Er nutzt (für den Rückbezug auf die Ausstattung des Autos und die anknüpfende Klärung der Funktionsweise) ein komplexes Verweiswort (*dadurch*), eine unterordnende Konjunktion (*weil*) und eine Präposition (*durch*), sodass er den komplexen Zusammenhang sprachlich verdeutlicht.

Konnektierung und kommunikative Handlungskompetenz sind aufgrund wachsender inhaltlicher Komplexität selbst für Studierende noch eine Herausforderung. Deshalb zielt das Sprachförderkonzept etappenübergreifend auf alle Lernenden. Formal-grammatische Zweitsprachförderung in den Bereichen Deklination oder Satzbau sind integrierbar, aber nicht Teil dieses Fortbildungskonzepts.

Wie lässt sich die Förderung gemeinsamen Denkens in Zusammenhängen modellieren?

Man stelle sich ein dreieckiges Sonnensegel über einem Holzdeck mit einem Pool vor (s. Abb. 1):

1. Die Sonnensegelspitzen (= *Förderbereiche*) passt sich an den Sonnenstand (= Förderbedarf) an.
2. Der Pool enthält ein breites *Aufgaben- und Materialangebot*, das – die Lehr-Lern-Bedingungen und die individuellen Ausgangslagen berücksichtigend – im *Förderzirkel* von Rezeption, Reflexion und (Re-)Produktion genutzt wird.
3. Je nach festgestelltem *Förderbedarf* (s. Abb. 2: Kompetenzgitter auf S. 54) werden Sprachförderinstrumente in zusätzlichen Übungen (Ü) eingesetzt, in denen sich die Lernenden auf einzelne sprachliche Phänomene konzentrieren.



Dabei gibt es keinen festgelegten Anfangspunkt: Man kann an jeder Stelle einsteigen und von dort aus weiterarbeiten.

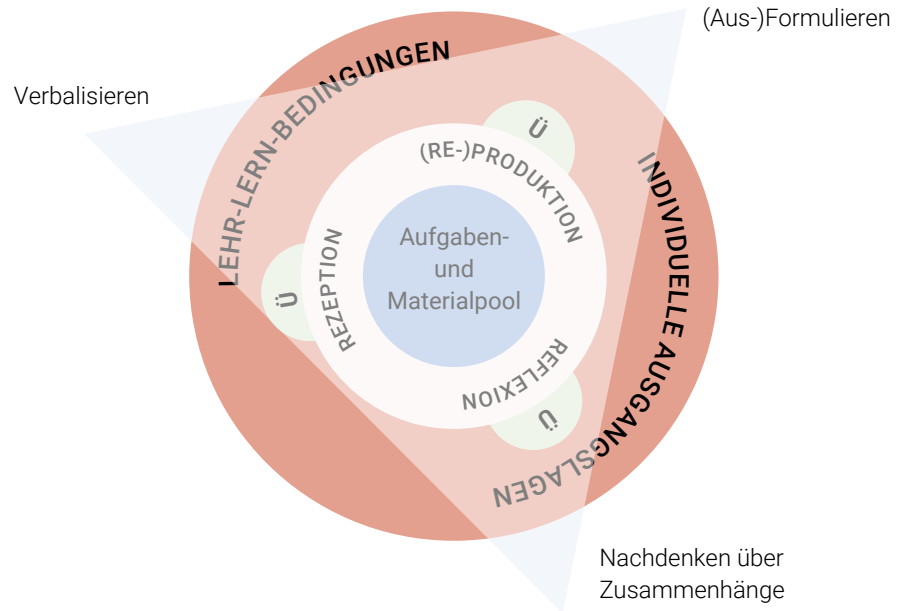


Abb. 1: Förderarchitektur *Denken in Zusammenhängen und sprachlich konnektieren*

Eine entsprechende Sprachförderarchitektur lässt sich daher folgendermaßen skizzieren: Die kommunikativ ausgerichteten Aufgaben im Pool sind auf die Lehr-Lern-Bedingungen und die bisher eingeschätzten oder vermuteten individuellen Ausgangslagen abgestimmt und lenken die rezeptive, reflexive und (re-)produktive Nutzung der vielgestaltigen Materialien im Pool (s. Abschnitt „Der Aufgaben- und Materialpool zur Realisierung des Förderzirkels“). Auf Basis der dabei sichtbar werdenden Leistungen und Förderbedarfe lassen sich mit dem Sonnensegel notwendige Förderbereiche festlegen: Ein bis zwei Segelspitzen können abgesenkt oder erhöht werden, um das Verstehen und/oder Verbalisieren und/oder (Aus-)Formulieren zu fokussieren (s. Abschnitt „Das Sonnensegel – drei Förderbereiche“) und dazu passende Übungen und sprachdidaktische Instrumente auszuwählen (s. Abschnitt „Übungszirkel mithilfe sprachdidaktischer Instrumente“). Im gesamten Prozess ist immer auch zu prüfen, ob Schwierigkeiten durch das Material selbst entstehen und dort zu überarbeiten sind (Elger, 2024).

Das Sonnensegel – drei Förderbereiche

Bei der Leistungseinschätzung, die sich auf komplexe Zusammenhänge bezieht, ist lehrkräfteseits zu differenzieren:

- a) Nachdenken über Zusammenhänge
Hat der/die Lernende alle Denkgegenstände, die sich auf einen außersprachlichen Zusammenhang beziehen, in allen Teilen verstanden?
- b) Verbalisieren
Ist dem/der Lernenden klar, in welcher Beziehung die Denkgegenstände sprach- und handlungsbezogen zueinander stehen und wie diese Beziehung sprachlich auszudrücken ist?
- c) (Aus-)Formulieren
Ist das, was ausformuliert ist, rezeptiv verstanden worden bzw. ist das Lernendenprodukt für andere ausreichend verständlich?

Lernende sollten bei Bedarf entsprechend unterstützt werden, auch wenn immer alle drei Teilleistungen im Wechselverhältnis zueinander stehen. Die Reihenfolge ist dabei nicht festgelegt: Im Falle der Rezeption beginnt der Prozess beim fremdformulierten Text oder Diskursbeitrag (c); bei der Überarbeitung von Lernendenprodukten sind möglicherweise alle Bereiche betroffen (a, b, c); die Unterstützung bei schülerseitigem Nichtverstehen zielt beispielsweise auf die Klärung des außersprachlichen Zusammenhangs (a), kann dabei auf das Versprachlichen (b) und das Ausformulieren (c) aber nicht verzichten.

Der Aufgaben- und Materialpool zur Realisierung des Förderzirkels

In der bisherigen Erprobung hat es sich als sinnvoll und empfehlenswert herausgestellt, den etappenspezifischen Aufgaben- und Materialpool (je für Kita, Grundschule und Sekundarstufe I) nach folgenden Gestaltungsprinzipien zusammenzustellen:

› vielfältiger Materialpool

In der Regel sind uns heutzutage relevante Informationen intermedial zugänglich: über schriftliche Texte mit und ohne Visualisierungen, Audios wie z. B. Podcasts, Videos oder Filme. Häufig spielen alle diese Medienformen zusammen. Vielfältige Zugänge zu einzelnen Wissens-elementen unterstützen das Zusammenhangsverstehen und fordern multimodal.

› **Aufgaben stellen, die Denken in Zusammenhängen und Konnektieren herausfordern**

Um Konnektieren fördern zu können, müssen Aufgaben erfordern, Wissens Elemente komplexer Zusammenhänge in Bezug zu setzen (a), einzeln zu versprachlichen (b) und zunehmend komplexer auszuformulieren (c), wie das Eingangsbeispiel aus der Grundschule zeigt. Fragen zum Text, die lediglich auf einzelne Informationen ausgerichtet sind, können das nicht leisten.

› **Aufgaben stellen, die Interaktion erfordern**

Die Aufgaben sind kommunikativ, also interaktiv handelnd ausgerichtet: Was verstanden wurde, wird mündlich oder schriftlich versprachlicht untereinander ausgetauscht (also z. B. präsentiert) und/oder diskursiv (z. B. in einem Podcast) weiterverarbeitet. Auf diese Weise wird die Auseinandersetzung mit den Inhalten zumindest quasi-authentisch und bewirkt kommunikatives Problemlösen.

› **Rezeption, Reflexion und (Re-)Produktion verbinden**

Bei der Klärung von Zusammenhängen sind sprach- und inhaltsbezogen immer Rezeption, Reflexion und (Re-)Produktion beteiligt. Interaktiv werden Wissensbestände immer versprachlicht und umgekehrt mittels Sprache zum Wissensaufbau genutzt – in Kommunikation mit anderen oder sich selbst. Deshalb sollten Sprachfördermaterialien alle drei Kompetenzbereiche fordern und fördern. Sind also Lernendenprodukte, die sich auf die rezipierten Inhalte beziehen, nicht durchgängig verständlich, werden Schwachstellen untereinander reflektiert und das Produkt anschließend überarbeitet.

Übungszirkel mithilfe sprachdidaktischer Instrumente

Die Herausforderungen des Aufgaben- und Materialpools lassen die Lernenden sprachlich handeln, wodurch lehrkräfteseits Lernendenleistungen und -förderbedarfe sichtbar werden, die sich mit standardisierten Tests nicht erfassen lassen. Folgende weitere Gestaltungsprinzipien der Förderarchitektur ergeben sich daraus:

› **mit der Förderung an den erkennbaren individuellen Schwierigkeiten ansetzen**

Die jeweilige Ausgangslage wird nicht über standardisierte Tests, sondern über Unterrichtsdaten aus dem Förderzirkel oder aus anderen Kontexten eingeschätzt und im folgenden Durchlauf fokussiert. Werden beispielsweise Verstehensprobleme festgestellt, beginnt der Förderzirkel zunächst bei der Rezeption und deren Reflexion (a). Möglicherweise zeigt sich stattdessen oder außerdem, dass dem/der Lernenden die Versprachlichung der Beziehung zwischen den Denkgegenständen unklar ist (b). Bei Formulierungsschwierigkeiten (c) steigt man bei der Überarbeitung von Produkten ein.

› **Sprachförderübungen zielgenau einsetzen**

Was sich für die eigenständige Reflexion als zu schwierig erweist, wird in passenden Übungen z. B. mithilfe von Sprachförderinstrumenten trainiert (s. die Übungszirkel Ü in Abb. 1 auf S. 48) und erst dann auf die Produktüberarbeitung angewendet. Werden – wie im Eingangsbeispiel von Schülerin A – keine zusammenhangsbezogenen Konnektierungen verwendet, werden sprachliche Konnektierungsformen z. B. zunächst in einem inhaltlich korrespondierenden Spiel angeboten und erst anschließend in das Produkt eingebaut. Auf diese Weise werden sprachliche Handlungskompetenz und Sprachausbau verknüpft.

› **Einsatz sprachdidaktischer Instrumente**

Zu den Nachteilen von Arbeitsblättern zählt, dass sie in der Regel nicht auf einen systematischen Sprachausbau zielen, sondern einzeln oder als kleine Folge für ein jeweiliges Unterrichtsthema konzipiert werden. Sprachdidaktische Instrumente zielen dagegen auf allmählichen systematischen Ausbau von sprachlichen Kompetenzen und sind themenübergreifend einsetz- bzw. anpassbar (Berkemeier & Selmani, 2024). So ermöglichen Bild-Wort(-Hör)-Karten einen systematischen individualisierten Wortschatzausbau. Das im Kita-Teilprojekt entwickelte *Schleifenspiel* unterstützt Kinder z. B. bei der Aneignung und der Verwendung von Konjunktionen. (Mikro-) Visualisierungen unterstützen sowohl das Verstehen also auch das Verbalisieren und (Aus-)Formulieren (alle Beispiele bereits / zukünftig zugänglich über den QR-Code, s. S. 55).

Um welche Sprachmittel geht es bei Konnektierung konkret?

Was nicht sprachlich explizit verknüpft wird, muss von den Lesenden oder Hörenden selbstständig mental verknüpft werden. Das birgt Verstehensrisiken, für deren Vermeidung sprachliche Mittel zur Verfügung stehen. Für die Versprachlichung von Zusammenhängen sind dies insbesondere konnektierende Sprachmittel.

Wir plädieren dabei für einen weiten, nämlich denkbezogenen Begriff von Konnektierung: Wenn man inhaltliche Zusammenhänge versprachlichen will, kann das im Deutschen auf sehr unterschiedliche Weise geschehen. Wir verdeutlichen das am Beispiel der Abhängigkeit des Solarautos vom Sonnenschein. Bezogen auf die Sprachförderarchitektur werden hier Denken in Zusammenhängen (a) und Möglichkeiten des (Aus-)Formulierens (c) verknüpft.

› Kon- und Subjunkturen

Zu den wahrscheinlich prominentesten Mitteln gehören Kon- und Subjunkturen, die Haupt- und Nebensätze miteinander verknüpfen wie *und, aber, denn, weil, wenn, falls*. Bezogen auf das Eingangsbeispiel kann man formulieren: *Das Solarauto fährt nur, wenn die Sonne scheint*.

› Präpositionen

Solche Verknüpfungen können oft auch durch Präpositionen ausgedrückt werden wie *aufgrund, nach, bei*, also: *Das Solarauto fährt nur bei Sonnenschein*.

› komplexe Verweiswörter

Über die Satzgrenze hinaus können einfache und komplexe Verweiswörter wie *des-halb, dadurch* oder *deswegen* Verknüpfungen herstellen: *Die Sonne scheint. Deshalb kann das Solarauto fahren*.

› Komposita

Stärker verdichtete Konnektierung entsteht durch Komposita (Zusammensetzungen): *Ein Solarauto fährt klimaneutral*.

› Fachtermini

(Fach-)Termini verdichten komplexe Zusammenhänge häufig sehr stark. Zum Beispiel stehen Wörter wie *Dampfreformierung, Methanpyrolyse* oder *Elektrolyse* für komplexe thermo- oder elektro-chemische Prozesse.

› weitere Formen des Konnektierens

Zu weiteren Konnektierungsmitteln gehören auch Formen des Fortführens / der Wiederaufnahme (*Die Elektrolyse ... Das Verfahren ...*), des Vergleichens (*so ... wie*), des Modalisierens (*kann, könnte*), Formen des Verneinens (*unschädlich*) und Partikeln (*immerhin*).

Wann werden welche konnektierenden Sprachmittel erworben?

Sprachliche Konnektierungsmittel gehen mit kommunikativen Funktionen, d. h. den Zwecken jeglicher Äußerungen (*Aussage, Beschreibung, Begründung* usw.) einher. Sie werden erst allmählich erworben und ausgebaut: Während Reihungen (z. B. mittels *und, und dann*) beim *Beschreiben* sehr früh gelingen, wird Gegensätzlichkeit (z. B. mittels *aber, trotz, nicht ..., sondern*) beim *Bewerten* oder *Kritisieren* bekanntlich viel später verwendet.

Die vorliegenden Forschungsergebnisse zur Erwerbsabfolge konnektierender Handlungskompetenzen (z. B. Redder et al., 2013) lassen sich durch die vielfältigen mündlichen

und schriftlichen Unterrichtsdaten des *ARCHE*-Projekts bestätigen. Mit dem Instrument *Linguistisches Kompetenzgitter* (Redder, 2013) können vorhandene oder erforderliche bedeutungsbezogene (semantische) und handlungsbezogene (pragmatische) Basisqualifikationen (detailliert in Ehlich, 2013) in ihrem Wechselverhältnis bestimmt sowie individuelle Nutzungsprofile bzw. Förderbedarfe festgestellt werden (detailliert in Redder et al., 2013; Redder, 2013; Runge, 2013). Abbildung 2 zeigt ein zweidimensionales, auf das Verhältnis von semantischen (bedeutungsbezogenen) und pragmatischen (handlungsbezogenen) Basisqualifikationen konzentriertes Gitter mit sprachlichen Beispieleinträgen. Hier ist es für konnektierende Befähigungen von der Vorschule bis zur Grundschule abgebildet.

In die Tabellenfelder werden also konkrete Ausdrucksmittel einzelner oder mehrerer Lernender eingetragen. Kursiv notiert sind hier die Ausdrucksmittel der beiden eingangs diskutierten Beispiele von Schüler:in A und B sowie recte (und ohne namentlichen Index) weitere exemplarische Belege aus unseren Projektdaten. Daraus ergibt sich ein orientierendes Bild über vorliegende sprachliche Befähigungen zur Konnektierung. Grob gesagt gilt: Je weiter rechts und je weiter unten sich die Einträge befinden, desto weiter ausgebaut sind die sprachlichen Fähigkeiten, zumindest nach bisherigem sprachwissenschaftlichen/-didaktischen Stand.

Relevant für das Denken in Zusammenhängen sind bedeutungsbezogen etwa deiktische (sprachlich zeigende) Neufokussierung, Koordinierung, Kausalität, Konditionalität bis hin zur Modalität (s. Abb. 2, Spalte 1), z. B.:

- › Neufokussierung der Aufmerksamkeit durch einfache oder komplex gebildete Zeigwörter: z. B. *dieser, das, da, dábei, deswegen*
- › Fokuskontinuierung (Aufmerksamkeitsfortführung): *er, sie, es* oder auch definite Kennzeichnungen wie *das solargetriebene Auto, das Auto mit der Solarzelle*
- › Koordinierung, Kausalität, Konditionalität: z. B. *und, auch, weil, da, wenn ... dann* oder Ausdrucksgruppen wie *wegen der Sonne, bei Wind, bei/im Schatten*
- › Jede ausdrucksmäßig ausgefüllte individuelle Qualifikationenmatrix lässt sich als Ist-Stand sodann, gleichsam übereinandergelegt, zu einem gruppenmäßigen sprachlichen Kompetenzgitter verallgemeinern, worin die Individuen verortet werden können.

pragmatische BQ semantische BQ	Assertion	Beschreibung einfache	Beschreibung funktionale	Begründung	Erläuterung	Erklärung	Sachdarstellung (Wissenstransfer Diskurs/Text)
(einfache / komplexe deiktische) Neu- fokussierung		das				<i>dadurch_B</i>	
Fokuskontinuierung		Auto mit Solarzelle					
Koordinierung	oder						
Lokalisierung							
Abfolgebeziehung							
Temporalisierung							
Kausalität				denn, weil _B		weil	
Finalität							
Konditionalität		wenn ... dann					
Instrumentalität		<i>durch (Solarzelle)_A</i> <i>mit (Solarzelle)_A</i>				<i>durch (Sonne)_B</i>	
Konsekutivität							
Konstellativität (ex ante / ex post)		<i>nur in der Sonne_B</i>			<i>nur_A</i>		

Abb. 2: Sprachliches Kompetenzgitter basaler Verbalisierungsdimensionen für *Konnektivität*, Bildungsetappe KiTa // Vorschule & Primarstufe
BQ = Basisqualifikationen (© Redder)

Zeile 1 listet in Abbildung 2 handlungsbezogenen Äußerungszwecke (Sprechhandlungen wie z. B. *Assertion* als Aussage über die Wirklichkeit [nicht-juristische Aussage], *Beschreibung*, *Erklärung* bzw. Diskurs- / Textarten wie z. B. *Sachdarstellung*, *Forderungskatalog*, *Planungsdiskurs*). Für eine individuelle Auswertung von empirischen Sprachkorpora (Unterrichtsmaterialien, Ton- / Videoaufnahmen) werden dann in der semantischen (bedeutungsbezogenen) Dimension mit ihren wichtigen Bedeutungsklassen von Konnektierung (Abb. 2, Spalte 1) ausdrückliche sprachliche Mittel in die Felder eintragbar.

Zur Veranschaulichung bieten wir mit Abbildung 2 die grundlegende Matrixvorlage, wie wir sie bislang für den Elementarbereich (Kindergarten, Kita bzw. Vorschule) und Primarstufe P nutzen konnten.

Curricular werden bisher Sprachformen wie Komposita, Modalverben, Konjunktionen zwar vereinzelt im Grammatik- und / oder Rechtschreibunterricht, manchmal sogar im Schreibunterricht thematisiert. Ihr Zusammenspiel und ihre Rückkopplung an Äußerungszwecke dürften allerdings kaum bis gar nicht im Blick sein, obwohl die kommunikative Funktion konnektierender Sprachmittel für das gemeinsame, im Gespräch miteinander entwickelte Denken in Zusammenhängen so sehr wichtig ist. Angesichts des Förderbedarfs – sogar nicht weniger Studierender – wäre es mehr als hilfreich, früh(er) zu sensibilisieren und so früh wie möglich zu befähigen.

Wie kann man das Förderkonzept konkret umsetzen?

Das Thema Klima- und Energiediskurs lässt sich nach unserer empirischen Erfahrung trotz, ja gerade wegen seiner Komplexität und zugleich durchgehend hohen Aktualität in seinen Dimensionen bildungsetappenspezifisch und -übergreifend für die Förderung von Konnektierungskompetenz nutzen (s. Tab. 1).

Der nebenstehende QR-Code führt direkt zu den bislang verfügbaren Materialien. Diese Sammlung ist bis zum Projektende als vorläufig anzusehen.



Der Link zu den ARCHE-Materialien:
https://sprachdidaktik.uni-muenster.de/arche_konnektieren/



	Thema	Materialpool	zweckgerichtete Handlungsformen	Förderinstrumente
Kita	Solarstromgewinnung und Wasserstoffherstellung Solarstrom und Wasserstoffnutzung	Roboter Geschichte Experimente mit Fahrzeugen und Teststrecke mit Hindernissen	Rekonstruktion von Sachzusammenhängen Vorschläge für Handlungswiderstände entwickeln, begründen und instruieren	Schleifenpuzzle Konnektierungsmemory
Grundschule	Stromerzeugung und -nutzung	Lernumgebungen <i>Solarzelle</i> und <i>Windrad</i>	Erkläraufgabe Parkourspiel	Puzzle Visualisierungsblankos (Sachzusammenhänge)
russische Samstagsschule	erneuerbare Energien	bilinguale Lernumgebungen <i>Solarzelle</i> und <i>Windrad</i>	Verbalisierung von Sachzusammenhängen	
Sekundarstufe I (Gymnasium)	Wasserstoffgewinnung Wasserstoffnutzung	E-Learning-Umgebung <i>Wasserstoff-Workbook</i>	Wiedergabe von Sachzusammenhängen Podcast Planspiel	Visualisierungsblankos (Sachzusammenhänge) Mikrovisualisierungen (Konnektierungsüberarbeitung), Modalisierungsübungen etc.

Tab. 1: Etappenspezifische exemplarische Realisierung der Förderarchitektur am Beispiel *Klima- und Energiediskurs*



Was bedeutet das alles für ein Fortbildungskonzept?

Die ersten Fortbildungen für Multiplikatoren und Multiplikatorinnen, Erzieher und Erzieherinnen bzw. Lehrkräfte sind für Herbst 2026 geplant. Dabei wird die Distribution der Materialien und der Fortbildungsinhalte über das frei zugängliche E-Learning-Modul (s. QR-Code) auf der Projekthomepage erfolgen. Das Modul bildet die vernetzten Strukturen jenseits linearer Foliensammlungen ab und verlinkt die erprobten und optimierten Materialien für die Unterrichtspraxis direkt. Auf diese Weise können die Inhalte für/von verschiedene/n Zielgruppen differenziert und nachhaltig genutzt werden, ohne dass die Zusammenhänge verlorengehen bzw. jeweils neu darzustellen sind. Das Modul wird durch die Fortbildungserfahrungen und die Rückmeldungen der Teilnehmenden optimiert werden und dauerhaft online zur Verfügung stehen.

Das exemplarisch gewählte Thema, der Klima- und Energiediskurs, entwickelt und verändert sich laufend. Allein schon innerhalb der bisherigen Projektlaufzeit haben sich die technischen und politischen Einflussfaktoren modifiziert. Dennoch können die vorliegenden Materialien direkt genutzt und weiter differenziert bzw. aktualisiert werden.

Sicher sind Materialentwicklungen wie das digitale Wasserstoff-Workbook für die Sekundarstufe I oder die verwendeten Videoexperimente in der Grundschule kaum außerhalb von Projekten möglich.² Um das Förderkonzept in der Praxis auf andere (gesellschaftlich relevante) Unterrichtsthemen zu übertragen, kann ein Materialpool aber mehr oder weniger Elemente enthalten. Bei der Adaption des Konzepts sind allerdings die drei Förderbereiche (s. Abschnitt „Das Sonnensegel – drei Förderbereiche“), die Gestaltungsprinzipien des Aufgaben- und Materialpools (s. Abschnitt „Der Aufgaben- und Materialpool zur Realisierung des Förderzirkels“) und der zunehmende Einsatz von sprachdidaktischen Instrumenten (s. Abschnitt „Übungszirkel mithilfe sprachdidaktischer Instrumente“) bedeutend für die Förderung des Denkens in Zusammenhängen und des sprachlichen Konnektierens.

Die gewonnenen Projektdaten machen vor allem deutlich, wie wichtig eine relativ hohe inhaltliche Komplexität ist, um Konnektierungskompetenz zu fordern und zu fördern. In diesem Zusammenhang ist hervorzuheben, welche enorme Bedeutung dem **fächerübergreifenden Unterricht** zukommt: Im Deutschunterricht sind in der Regel keine entsprechend komplexen Sachzusammenhänge üblich. Zudem wird in allen Fächern häufig moniert, dass die Lernenden nicht mehr ausreichend gut zuhören, lesen und schreiben können. Es gilt in der schulischen Realität also, die jeweiligen Expertisen im Kollegium zum Zwecke einer **fachsensiblen Sprachförderung** zusammenzuführen. Demgegenüber zielt der sprachensible Fachunterricht berechtigterweise in der Regel *nur* darauf, dass alle Lernenden am Fachunterricht partizipieren können. Darüber hinaus geht es aber um die Vernetzung sprachlichen und fachlichen Lernens mit dem Ziel, sich selbst und andere über fachliche Zusammenhänge informieren sowie Sachfragen miteinander klären zu können.

Unser Ansatz drängt auch dazu, die **Kompetenzbereiche des Deutschunterrichts im Zusammenhang** zu sehen. Im Grammatikunterricht finden sich verbreitet immer noch vor allem formale Ansätze (Wortarten, Satzglieder, Satzarten), die Sprache weitgehend vom kommunikativen Handeln abkoppeln. Im Bereich Reflexion über Sprache und im Schreib- sowie im Leseunterricht wiederum sind die grammatischen Formen kaum oder hochgradig vereinfacht im Fokus (*Deine Geschichte braucht mehr Adjektive*). Zuhören



²Wir danken insbesondere Detlef Schulz und seinem Team (HSU Hamburg) für ihre energiewissenschaftliche Unterstützung.

wird allenfalls marginal gefördert. Die Fortbildung wird zeigen, wie vielfältig konnektierende sprachliche Mittel sind und dass Lernende sie bereits relativ früh durchaus nutzen, wenn die entsprechende Herausforderung besteht und sie erkennen, was sie kommunikativ mit diesen Mitteln erreichen können. (Individuelle) Förderpotenziale bestehen im detaillierten Gebrauch dieser Mittel. Als Grundpfeiler der Fortbildung sind also folgende Maximen zu nennen:

- › durch inhaltliche Komplexität fordern,
- › durch vielfältigen Input und vielfältige Aufgaben kommunikativ und zweckgerichtet fordern (allein, im Team, im Plenum),
- › lexikalisch und formal-grammatisch unterstützen bzw. (zweit-)spracherwerbsadaptiv arbeiten und individualisiert in der Bildungs- bzw. Zweitsprache fördern.

Literatur

- Berkemeier, A. & Selmani, L. (2024). *Handlungsbezogene Grammatikdidaktik – sprachliche Strukturen im Gebrauch vermitteln*. Erich Schmidt Verlag.
doi.org/10.37307/b.978-3-503-23909-2
- Ehlich, K. (2013). Sprachliche Basisqualifikationen, ihre Aneignung und die Schule. *Die Deutsche Schule (DDS)*, 105(2), 199–209.
- Elger, Y. (2024). Überarbeitungsphasen als Kristallisationspunkt eines Design-Research-Projekts: Ein Praxisbeispiel. *EDeR. Educational Design Research*, 8(2), 1–10.
doi.org/10.15460/eder.8.2.2205
- Redder, A. (2013). Sprachliches Kompetenzgitter. Linguistisches Konzept und evidenzbasierte Ausführung. In A. Redder & S. Weinert (Hrsg.), *Sprachförderung und Sprachdiagnostik – interdisziplinäre Perspektiven* (S. 108–134). Waxmann.
- Redder, A., Guckelsberger, S. & Graßer, B. (2013). *Mündliche Wissensprozessierung und Konnektierung: Sprachliche Handlungsfähigkeiten in der Primarstufe*. Waxmann.
- Runge, A. (2013). Die Nutzung von (bildungssprachlichen) Verben in naturwissenschaftlichen Aufgabestellungen bei SchülerInnen der Jahrgangsstufe 4 und 5. In A. Redder & S. Weinert (Hrsg.), *Sprachförderung und Sprachdiagnostik – interdisziplinäre Perspektiven* (S. 152–173). Waxmann.

Miriam Langlotz
Oliver Hormann
Roberta Enzmann
Maria von Salisch
Katharina Voltmer

Fühlen – Denken – Sprechen in der Grundschule: ein Fortbildungskonzept zur Verbindung von Sprachförderung und Emotionswissen

Ziele und Vorgehen

Video zum Projekt Fühlen – Denken –
Sprechen in der Grundschule



Das Projekt *Fühlen – Denken – Sprechen in der Grundschule* (FDS-G) knüpft an die bereits erfolgreich erprobte und wissenschaftlich evaluierte Fortbildung *Fühlen – Denken – Sprechen* für den Elementarbereich an (Voltmer et al., 2021) und überträgt deren zentrale Konzepte auf den Primarbereich. Während sich das Vorgängerprojekt an pädagogische Fachkräfte im Elementarbereich richtete, adressiert FDS-G Grundschullehrkräfte – insbesondere Deutschlehrkräfte – sowie pädagogisches Personal in der Ganztagsbetreuung (im Folgenden zusammenfassend: Fachkräfte).

Im Zentrum der im Projekt entwickelten Fortbildung steht die Frage, wie sprachförderliche Situationen im Schulalltag bewusst gestaltet und genutzt werden können. Fachkräfte lernen, alltägliche Gesprächsanlässe im Unterricht und im Ganztagsgebot gezielt aufzugreifen und so zu gestalten, dass Kinder ihre sprachlichen Möglichkeiten erweitern und differenzierter vor allem über ihre Gefühle sprechen können. Die Fortbildung setzt auf eine gezielte Verbindung der Förderung von sprachlichen und emotionalen Fähigkeiten.

Die Fortbildung zielt darauf ab, Fachkräfte darin zu unterstützen, Situationen im Unterricht und im schulischen Alltag systematisch so zu gestalten, dass Kinder ihre Kompetenzen in zwei eng miteinander verbundenen Bereichen ausbauen: erstens in der Zielsprache Deutsch, insbesondere im Hinblick auf bildungssprachliche Fähigkeiten, und zweitens in der Anwendung von Emotionswissen – also in der Fähigkeit, Emotionen zu erkennen, zu verstehen und sprachlich auszudrücken.

Der vorliegende Beitrag gibt einen Einblick in die Konzeption, den Aufbau und die zentralen Inhalte der Fortbildung und zeigt anhand konkreter Beispiele, welche sprachförderlichen Potenziale sich im schulischen Alltag erschließen lassen.



Fortbildungskonzept und Durchführung

Die FDS-G-Fortbildung umfasst inhaltlich die Themen Spracherwerb und Sprachförderung (inklusive Sprachlehrstrategien) sowie Emotionswissen, *Emotion Talk* und dessen Förderung – insbesondere geht es um die Frage, wie sprachförderliches Handeln rund um das

Sprechen über Emotionen in den Schulalltag integriert werden kann, sodass sich sowohl die sprachlichen als auch emotionalen Fähigkeiten der Lernenden verbessern. Die Fachkräfte erhalten Impulse für ihren Schulalltag zur Förderung aller Lernenden, insbesondere jedoch von sprachlich förderbedürftigen Kindern.

Tab. 1: Modularer Aufbau der *FDS-G*-Fortbildung

Modul	Titel	Inhalte
1	Grundlagen des Spracherwerbs und des sprachförderlichen Handelns	› Grundlagen Spracherwerb › Handlungsempfehlungen Sprachförderung › Sprache der Kinder beurteilen › Guter Input › Bildungssprache
Praxisaufgabe		
2	Sprachlehrstrategien & der „Task-based language teaching“(TBLT)-Ansatz	› Unterstützungspotenzial der Sprachlehrstrategien › Handlungsempfehlungen und Übungen › Aufgabenbasierter Ansatz der Sprachbildung
Praxisaufgabe		
3	Gefühle im Gespräch	› Grundlagen Emotionswissen › <i>Emotion Talk</i> und Sprachlehrstrategien › Emotionsregulation und -coaching
Praxisaufgabe		
4	Praktische Anwendung von Sprachlehrstrategien im Rahmen des TBLT-Ansatzes	› Emotionen und Bildungssprache › Weitere Handlungsempfehlungen und Übungen › Materialideen
Videobasiertes Einzelcoaching: Reflexion der eigenen Praxis und individuelles Feedback zu eigenem Unterricht / Betreuungsalldag		
5	Vertiefung Gesprächsanlässe für Emotionen	› Gesprächssituationen schaffen, finden und nutzen › Lern- und Leistungseemotionen › Materialideen

Die *FDS-G*-Fortbildung ist modular aufgebaut und umfasst fünf Module, die sich inhaltlich aufeinander beziehen, und ein Einzelcoaching, bei dem die inhaltliche Umsetzung der Module an einem konkreten Videobeispiel aus der eigenen Praxis der fortgebildeten Personen besprochen wird (s. Tab. 1). Jedes Modul umfasst ca. drei Zeitstunden Fortbildung. Die Fortbildung wurde 2024 und 2025 an mehreren Projektschulen erfolgreich durchgeführt über den Zeitraum eines Schulhalbjahrs. Zwischen den Modulen vergehen im Idealfall drei bis vier Wochen, die den Fachkräften Zeit geben, die erlernten Inhalte im Schulalltag zu erproben. Die enge Verzahnung von theoretischen Inputs, praktischen Übungen, Videoanalysen und Praxisaufgaben ist ein zentrales Merkmal der *FDS-G*-Fortbildung.

Fachlich basiert *FDS-G* auf dem gebrauchsbasierten Erwerbsmodell (z. B. erläutert in Madlener-Charpentier & Pagonis, 2022 unter Bezug auf Ellis, 1993 und Tomasello, 2003) und dem „Task-based language teaching“ (*TBLT*)-Ansatz (Ellis et al., 2019). Grundidee ist, dass Sprachförderung das implizite Lernen anregt: „Implizites Lernen ist also ein unbewusster Prozess der allmählichen induktiven Abstraktion von Regelmäßigkeiten bzw. Mustern, der auf der Verarbeitung von Sprache in kommunikativ bedeutungsvollen Kontexten beruht.“ (Madlener-Charpentier & Pagonis, 2022, S. 13).

Eine wichtige Grundlage für die Umsetzung von Sprachförderung ist, den Sprachstand der Kinder einschätzen zu können. Fachkräfte sollen einerseits in der Lage sein, die Sprache der Lernenden differenziert einzuschätzen und daraus spezifische Förderziele abzuleiten. Sie sollen andererseits lernprozessbezogen die Diskrepanz zwischen dem aktuell erreichten Entwicklungsstand des Kinds und seinem zukünftigen Entwicklungspotenzial feststellen und die Unterstützung so anpassen, dass das Lernen in der Zone der nächsten Entwicklung möglich wird.

Insgesamt wird bei der Umsetzung der Sprachförderung ein besonderes Augenmerk auf die Verbindung von Sprache und Emotionen gelegt. Gespräche über Emotionen eröffnen kommunikative Situationen, in denen Kinder dazu angeregt werden, innere Zustände zu beschreiben, Ursachen von Gefühlen zu erklären und unterschiedliche Perspektiven miteinander zu vergleichen. Solche Gesprächsformen sind nicht nur für die Entwicklung sozial-emotionaler Kompetenzen bedeutsam, sondern stellen zugleich ein fruchtbares Lernfeld für den Ausbau sprachlicher Fähigkeiten dar.

Dabei richtet sich die Sprachförderung explizit auf den Ausbau alltagssprachlicher Kompetenzen in Richtung bildungssprachlicher Fähigkeiten. Unter Bildungssprache wird diejenige Sprachform verstanden, die für schulische Lehr- und Lernprozesse zentral ist (vgl. Feilke, 2012): Sie ermöglicht es, Sachverhalte präzise zu erklären, komplexe Zusammenhänge zu erfassen, Hypothesen zu formulieren und unterschiedliche Perspektiven sprachlich zu reflektieren. Für solche kommunikativen Anforderungen werden sprachliche Mittel benötigt,

die in der Alltagssprache vergleichsweise selten auftreten. Hierzu gehören u. a. komplexe Nominalgruppen (z. B. *ein Wut auslösender Streit*) sowie komplexe Satzstrukturen, etwa wenn Ursachen, Begründungen oder mentale Zustände sprachlich ausgedrückt werden (*Ich fühle mich verletzt, weil ...*).

Gerade beim Sprechen über mentale und emotionale Zustände – etwa wenn Kinder ausdrücken, was jemand denkt, glaubt, hofft oder befürchtet – werden häufig solche komplexeren sprachlichen Strukturen benötigt. Hierzu gehören insbesondere Komplementsatzkonstruktionen (z. B. *Ich glaube, dass ...; Sie denkt, dass ...*), die eine zentrale Rolle bei der Versprachlichung epistemischer und emotionaler Zustände spielen (Villiers & Villiers, 2014). Gespräche über Emotionen können daher als ein sprachlich besonders produktiver Kontext verstanden werden, in dem Kinder nicht nur ihren Wortschatz erweitern, sondern auch sprachliche Strukturen erwerben, die für bildungssprachliche Kommunikation charakteristisch sind – etwa, wenn Vermutungen formuliert, Ursachen erklärt oder Perspektiven anderer Personen rekonstruiert werden.

In diesem Sinne verbindet der Ansatz von *FDS-G* die Förderung emotionaler Kompetenzen mit der Unterstützung bildungssprachlicher Entwicklung, indem Gespräche über Emotionen gezielt als Anlass für sprachlich anspruchsvolle dialogische Interaktionen genutzt werden.

Wie im Vorgängerprojekt werden auch in *FDS-G* Praxisaufgaben zwischen den Modulen verankert. Die Fachkräfte dokumentieren Sprachbeobachtungen im Unterricht, erproben Strategien des *Emotion Talk* und reflektieren ihre Erfahrungen. Ziel ist es, den Transfer des Gelernten auf reale schulische Situationen zu sichern und die Nachhaltigkeit der Fortbildung zu erhöhen.

Wie die folgenden Modulinhalte verdeutlichen, wird die Fortbildung nicht primär vortragszentriert, sondern in einer Verbindung von Fachvortrag, Diskussion und praktischen Übungen umgesetzt. Nach jeder theoretischen Einführung erarbeiten die Teilnehmenden in Kleingruppen konkrete Beobachtungen oder Analysen. Dadurch wird sichergestellt, dass theoretisches Wissen nicht isoliert bleibt, sondern direkt auf die schulische Praxis bezogen wird.

Modul 1: Grundlagen des Spracherwerbs und des sprachförderlichen Handelns

Das erste Modul der *FDS-G*-Fortbildung dient als Einstieg und führt in die Grundlagen des kindlichen Spracherwerbs ein. Die Arbeit beginnt mit einer gemeinsamen Erkundung der drei Leitbegriffe *Fühlen – Denken – Sprechen*: Die Teilnehmenden entwickeln in Diskussion und Visualisierung erste Hypothesen über die Zusammenhänge von Gefühlen, Gedanken und Sprache. Hier knüpft das Modul an die zentrale Idee an, dass Sprache nicht nur Aus-

drucksmittel, sondern zugleich Medium des Denkens und des emotionalen Verstehens ist (Salisch & Wübker, 2021).

Darauf folgt ein fachlicher Input zum Konzept der *Theory of Mind*, das als psychologisches Fundament für das Sprechen über Gefühle und Gedanken erläutert wird. So bezeichnet *Theory of Mind* „das Verständnis, dass Individuen geistige Zustände haben, z. B. Überzeugungen und Absichten, die zum einen ursächlich für ihr Verhalten sind und die sich zum anderen zwischen Individuen unterscheiden können.“ (Böckler-Raettig, 2019, S. 10).

In kurzen Vorträgen erhalten die Teilnehmenden zunächst einen Überblick über zentrale theoretische Grundlagen des Spracherwerbs – etwa die Unterscheidung von impliziten und expliziten Lernprozessen oder das Lernmodell der *Mehrfachschleifen* des Spracherwerbs. Dieses Modell greift verschiedene gebrauchsbasierte Ansätze zum Spracherwerb auf und beschreibt sprachliche Entwicklung als eine sich wiederholende Lernschleife.

Diese besteht erstens aus dem sprachlichen Input, also der Sprache, die Kinder in ihrer Umgebung hören – in Gesprächen mit Lehrkräften und anderen Kindern, beim Vorlesen, beim gemeinsamen Arbeiten oder beim Austausch über Erlebnisse. Zweitens verarbeiten Kinder diesen Input, indem sie Hypothesen darüber bilden, wie sprachliche Formen funktionieren und welche Bedeutungen sie transportieren. Sie versuchen also, aus dem, was sie hören, eigene Regeln abzuleiten. Drittens zeigt sich in der eigenen Sprachproduktion der Kinder (Output), wie sie diese Hypothesen anwenden – etwa wenn sie neue Wörter oder Satzstrukturen ausprobieren und dabei auch noch nicht vollständig zielsprachliche Formen verwenden. Viertens erhalten Kinder Rückmeldungen auf ihre Äußerungen, wenn ihre Gesprächspartner:innen auf das Gesagte reagieren, nachfragen, es aufgreifen oder anders formulieren. Dadurch wird das sprachliche Angebot für die Kinder erneut erweitert und der Lernprozess setzt sich fort.

Entscheidend ist dabei, dass diese Prozesse nicht in isolierten Übungssituationen stattfinden, sondern in kommunikativ bedeutsamen Interaktionen. Sprachliches Lernen entsteht vor allem dort, wo Kinder über Inhalte sprechen, die für sie relevant sind – etwa wenn sie Ereignisse erklären, Vermutungen äußern, gemeinsam Probleme lösen oder über eigene Gedanken und Gefühle sprechen.

Im weiteren Verlauf des Moduls werden konkrete Erwerbs Herausforderungen am Beispiel von Verbstellung und Kasuserwerb besprochen.

Für die Umsetzung in der Praxis geht es in Modul 1 vor allem um die Frage, wie sprachförderlicher Input gestaltet werden kann, d. h. den Kindern ein Sprachangebot zur Verfügung gestellt werden kann, das sie bereits verarbeiten und eventuell aufgreifen können. Hier wird

auf das Material aus dem Litkey-Projekt und die Litkey-Bilderbücher zurückgegriffen, die gezielt zur Förderung spezifischer sprachlicher Mittel gestaltet sind (Lehmden et al., 2022). Mithilfe von Vorlesebeispielen und Sprachspielen erproben die Fachkräfte, wie sich Förderziele formulieren und sprachliche Angebote so strukturieren lassen, dass Kinder diese aufnehmen und weiterverarbeiten können. Die Teilnehmenden reflektieren zudem die Bedeutung der eigenen Sprache und entwickeln eine Sensibilität dafür, wie sie selbst als Modell wirken.

Im Verlauf des Moduls werden theoretische Inputs, Diskussionen und praktische Übungen miteinander verbunden. Kürzere fachliche Vorträge wechseln sich rhythmisch ab mit offenen Diskussionen im Plenum und praxisnahen Übungen in Kleingruppen. Am Ende steht eine Zusammenfassung der Kerngedanken:

- › Spracherwerb ist ein eigenaktiver, schleifenförmig verlaufender Prozess, der durch guten, zielgerichteten Input unterstützt wird.
- › Die Sprache von Lernenden ist als Entwicklungsphänomen zu verstehen.
- › Die bewusste Gestaltung von Gesprächen eröffnet Kindern neue sprachliche und kognitive Möglichkeiten.

Die Teilnehmenden erhalten zudem ein Beobachtungs-Logbuch mit der kleinen *Hausaufgabe*, im Schulalltag immer wieder sprachliche Beispiele der Kinder aufzuschreiben, die ihnen entweder besonders positiv oder besonders negativ auffallen. Die Beobachtungen sollen als Grundlage dienen, eine Zielform der Woche festzulegen, also einen sprachlichen Fokus, auf den sich das sprachförderliche Handeln der Teilnehmenden konzentriert. Ein solcher Fokus ist für eine zielgerichtete Förderung wichtig. So könnten, wenn z. B. häufig der Fehler auffällt, dass Lernende die Partizipien noch nicht richtig bilden (z. B. *Ich bin gegeht*; *Ich habe das geschneidet*), Partizipien gezielt in den Input integriert werden.

Modul 2: Sprachlehrstrategien und aufgabenbasierte Sprachbildung

Der inhaltliche Schwerpunkt des zweiten Moduls liegt auf der Vermittlung verschiedener Sprachfördertechniken, den sogenannten Sprachlehrstrategien, sowie eines didaktisch-methodischen Rahmenkonzepts, des *TBLT*-Ansatzes. Dieses Konzept dient der Implementation der Sprachlehrstrategien in den Unterricht.

Um Sprachförderung mithilfe von Sprachlehrstrategien erfolgreich durchzuführen, benötigen Fachkräfte ein spezifisches Fachwissen über die Wirkungsweise der Strategien sowie umfangreiches Handlungswissen, d. h. Kenntnisse und Methoden, um schulische Alltagssituationen durch den Einsatz der Strategien sprachförderlich gestalten zu können. Letzteres wird insbesondere im Rahmen praktischer Übungen vermittelt.



Wie die verschiedenen Sprachlehrstrategien wirken, wird einleitend durch das gemeinsame Anschauen von Beispielvideos erfahrbar gemacht, in denen prototypische Fördersituationen gezeigt werden. Hier wird auf das online verfügbare Videomaterial von Baldaeus et al. (2021) zurückgegriffen.

Die Teilnehmenden werden zunächst durch Leitfragen dazu angeregt, die in den Videos erkennbaren Strategien zu identifizieren und zu überlegen, welchen Nutzen diese für die Sprachförderung von Kindern haben können. Die Inhalte der Videos werden anschließend in einem kurzen Input-Vortrag mit einem Modell der Sprachlehrstrategien verbunden, das – aufbauend auf der in Modul 1 eingeführten Unterscheidung zwischen impliziten und expliziten Lernprozessen – die sprachförderlichen Funktionen der verschiedenen Techniken anschaulich systematisiert.

Dabei wird deutlich, dass Sprachlehrstrategien unterschiedliche Funktionen erfüllen können. Einige Strategien unterstützen Kinder, indem sie zielsprachliche Formen im sprachlichen Input besonders deutlich sichtbar machen oder kindliche Äußerungen aufgreifen und sprachlich erweitern (sogenannte Input- und Modellierungstechniken). Andere Strategien bestehen darin, nicht-zielsprachliche Strukturen in den Äußerungen der Kinder beiläufig aufzugreifen und in korrigierter Form zu spiegeln (indirekte Korrekturen). Im Mittelpunkt steht dabei die Frage, wie solche sprachlichen Rückmeldungen Kinder dabei unterstützen können, die dem Sprachgebrauch zugrunde liegenden Form-Funktions-Beziehungen zunehmend selbst zu entdecken.

Anschließend wird anhand von praxisnahen Anwendungsbeispielen gezeigt, wie vielfältig sich Sprachlehrstrategien in alltägliche Unterrichts- und Gesprächssituationen integrieren lassen. Die Beispiele sind in thematische Blöcke gegliedert, an die jeweils kurze Übungen anschließen, in denen die Teilnehmenden die Strategien selbst erproben und auf typische Unterrichtssituationen übertragen. Dabei werden gezielt bildungssprachliche Strukturen aufgegriffen, die für schulisches Lernen besonders relevant sind.

Abgerundet wird dieser Teil des Moduls durch einen Exkurs zu Möglichkeiten der adaptiven Anwendung von Sprachlehrstrategien. Die Teilnehmenden lernen, wie sich sprachliche Förderung über ausgewählte Zielformen – etwa Nominalisierungen oder komplexere Satzstrukturen – flexibel an den jeweiligen Sprachstand der Kinder anpassen lässt. Auch dieser Themenblock verbindet kurze Inputphasen mit praktischen Übungen und bietet zahlreiche Anregungen für die Umsetzung im eigenen Unterricht.

Im zweiten Teil von Modul 2 geht es um den oben erwähnten *TBLT*-Ansatz (Ellis et al., 2019). Dabei handelt es sich um ein Sprachbildungskonzept, das darauf abzielt, dass Schülerinnen und Schüler mithilfe ihrer bereits vorhandenen sprachlichen Ressourcen einen unterrichtlichen Lerngegenstand erarbeiten und flankierend neues Sprachwissen erwerben. Der

Spracherwerb geschieht beiläufig zur bedeutungsvollen Auseinandersetzung mit der Aufgabe. Das Schlüsselprinzip des *TBLT*-Ansatzes ist die Entwicklung von Aufgabenformaten, durch die Kinder während ihrer Beschäftigung mit einem unterrichtlichen Lerngegenstand sprachlich so aktiviert werden, dass sie ihr bisheriges Sprachwissen intuitiv nutzen und sich zugleich mit neuen Zielformen befassen können. Die vier didaktisch-methodischen Prinzipien des *TBLT*-Ansatzes werden in Verbindung mit den in der ersten Modulkälfte vermittelten Sprachlehrstrategien an Anwendungsbeispielen (u. a. Gestaltung eines Arbeitsblatts für den Deutschunterricht) verdeutlicht und praktisch erprobt. Diese wichtigsten Prinzipien des *TBLT*-Ansatzes sind:

- › Aufgaben legen den **Fokus auf eine bedeutungsvolle Kommunikation**.
- › Aufgaben enthalten eine **Lücke**, die durch den Austausch von **Informationen, Argumenten, Meinungen oder Gefühlen** geschlossen werden muss.
- › Zur Lösung der Aufgaben ist den Teilnehmenden die **Wahl der sprachlichen Mittel freigestellt**.
- › Aufgaben definieren ein **klares kommunikatives (nicht-sprachliches) Ergebnis**. (Ellis et al., 2019)

Im oben angesprochenen Anwendungsbeispiel wird eine traditionelle, wenig förderliche Aufgabe zum Erwerb von Präpositionen des Orts (Abb. 1) einer solchen gegenübergestellt, die den Kriterien des *TBLT*-Ansatzes entspricht:

Aufgabe: Lückensatz



unter, auf, neben, in

Fülle die Lücke passend aus: Der Hund sitzt _____ dem Tisch.

Abb. 1: Traditionelle Aufgabe zum Erwerb von Präpositionen des Orts

Eine solche Lückensatzaufgabe entspricht in keiner Weise dem *TBLT*-Ansatz, da es nicht um bedeutungsvolle Kommunikation geht, es keine echte informatorische Lücke gibt, die Wahl der sprachlichen Mittel nicht freisteht und das Ergebnis rein sprachlich ist.

Dagegen entspricht folgende Aufgabenstellung (Abb. 2) den genannten Kriterien vollständig:

Die Kinder arbeiten in Paaren zusammen. Kind A erhält das Bild eines Zimmers, in dem sich eine Reihe von Gegenständen an unterschiedlichen Stellen befinden. Es hält sein Bild verdeckt, sodass Kind B dieses nicht sehen kann. B erhält ein Bild mit einem leeren Zimmer sowie Abbildungen der Gegenstände, die sich auf dem Bild von A befinden. Nun beschreibt A, welche Gegenstände sich an welcher Stelle auf seinem Bild befinden, und B versucht, nach diesen Beschreibungen die Gegenstände an die „richtigen“ Stellen auf seinem Bild zu legen.

Kind A



Kind B

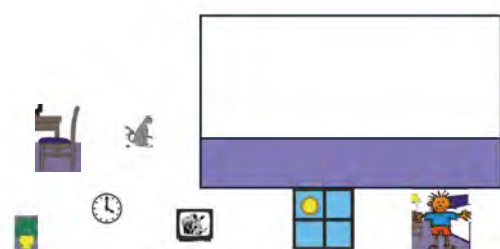


Abb. 2: Aufgabe nach dem TLBT-Ansatz

Die Fachkräfte werden zum Abschluss des Moduls gebeten, das bereits in Modul 1 ausgehändigte Lerntagebuch fortzuführen und eine sprachliche *Zielform der Woche* festzulegen (z. B. Konjunktionen wie *weil* und *obwohl* oder Komplementsätze mit *dass*), die sie bewusst durch Modellierungen in ihren Input einbauen wollen. Darüber hinaus sollen die Lehrkräfte Unterrichtspläne und -materialien der kommenden Woche(n) anhand der vier Kriterien aufgabenbasierter Sprachbildung prüfen. Die pädagogischen Fachkräfte sollen hingegen eine dialogische Buchbetrachtung ausgestalten und erproben.

Modul 3: Gefühle im Gespräch

Ziel des Modul 3 ist es, den Teilnehmenden das Konzept des Emotionswissens von Kindern und die Vorteile des Sprechens über Emotionen (*Emotion Talk*) näherzubringen. Das Modul startet mit dem *Wetterbericht der Gefühle*, bei dem sich alle Teilnehmenden Bildkarten mit Wetterphänomenen nehmen (Sonne, Wolken etc.) und anhand dieser ihren

momentanen emotionalen Zustand (ggf. gemeinsam mit ihrem Namen und ihrer Funktion in der Schule) berichten. Der Wetterbericht der Gefühle ist damit eine Übung, die sowohl in der Fortbildung durchgeführt wird als auch als Materialvorschlag in die Schulpraxis mitgegeben wird.

Es folgt ein theoretischer Input zum Thema Emotionswissen und zur Relevanz des Konstrukts für Kinder, insbesondere für das Wohlbefinden und die Leistungen in der Schule. Im Anschluss daran tauschen sich die Teilnehmenden zu zweit über fünf Diskussionsanstöße aus, die nach ihren eigenen Erfahrungen fragen, z. B. zu Besonderheiten des Emotionswissens bei Kindern mit Migrationshintergrund oder zur Relevanz des Emotionswissens für schulische Leistungen.

Der dritte Teil dieses Moduls umfasst einige Übungen zum Bewusstwerden von Emotionen und zum Emotionswortschatz im Schulalltag. Diese sollen verdeutlichen, dass der tatsächlich im Alltag genutzte Emotionswortschatz häufig sehr klein ist und von dem implizit vorhandenen Emotionswortschatz abweicht. Die Fachkräfte können daran erkennen, dass Kinder nur durch die aktive Nutzung vieler verschiedener Emotionswörter das entsprechende Vokabular erlernen, um ihre Emotionen differenziert mitzuteilen.

Mit der Sammlung von Merkmalen, die nach Meinung der Teilnehmenden eine für Emotionsgespräche geeignete Situation ausmachen, wird im folgenden Teil des Moduls in das Thema *Emotion Talk* eingeführt. Es beginnt mit einem kurzen theoretischen Input und wird von einer Think-Pair-Share-Arbeitsphase zu drei verschiedenen Fragen abgerundet. Zudem wird diskutiert, ob die zuvor gesammelten Merkmale von für Emotionsgespräche geeigneten Situationen auch für Situationen typisch sind, in denen die Teilnehmenden normalerweise mit den Kindern ihrer Schule über Emotionen sprechen.

Der letzte Teil des Moduls befasst sich mit *Emotion Talk* als Möglichkeit, die Emotionsregulation von Kindern zu unterstützen. Es werden Reime als Möglichkeit für jüngere oder sprachlich förderbedürftige Kinder vorgestellt und anschließend fünf Schritte des Emotionscoachings (in Anlehnung an Gottman, 1998) präsentiert und diskutiert:

1. sich der Emotion **bewusst werden** (gerade bei geringer Intensität)
2. Gelegenheit wahrnehmen, etwas über Emotionen zu **lernen**
3. **Verständnis und Akzeptanz** für die Emotion kommunizieren
4. **Wörter finden** und benutzen, um die Emotion zu beschreiben
5. **gemeinsames Problemlösen** und Kommunikation, dass alle Emotionen erlaubt sind, manche Verhaltensweisen aber nicht

Mit dem Emotionscoaching können Emotionsregulationsstrategien durch *Emotion Talk* vermittelt werden. Anhand von Rollenspielen wird das Emotionscoaching geübt. Die ver-

bleibende Zeit wird dafür genutzt, die Themen Emotionswissen und *Emotion Talk* mit der Sprachförderung in Zusammenhang zu setzen. Hierzu gibt es einen kleinen Rückblick auf Modul 2 und die darin behandelten Sprachlehrstrategien. Die Kerngedanken von Modul 3 sind:

- › Das Wissen über die Emotionen anderer Menschen hilft uns, uns im sozialen Miteinander zurechtzufinden – besonders in der Schule eine wichtige Kompetenz.
- › Gleichzeitig mit der Sprache kann – sowohl in geplanten Situationen als auch spontan – auch das Emotionswissen von Kindern gefördert werden.
- › *Emotion Talk* bietet sich auch an, um Kindern nachhaltig Emotionsregulationsstrategien beizubringen und damit einen angemessenen Umgang mit Emotionen zu fördern.

Zum Abschluss des Moduls wird den Teilnehmenden aufgetragen, in der folgenden Zeit darauf zu achten, ob und wie sie mit den Kindern der Schule über Emotionen sprechen und welche Emotionsausdrücke sie bei den Kindern wahrnehmen. Darüber hinaus werden an die Fachkräfte Bücher zu emotionsbezogenen Themen verteilt (z. B. *Ein Ort für meine Traurigkeit* von Anne Booth & David Litchfield, *Wut, wofür bist du denn gut?* von Elisa Eckartsberg oder *Der Tag, an dem ich den bösen Wolf verjagte* von Amélie Javaux & Annick Masson). Die Teilnehmenden lesen die Bücher vorbereitend auf die kommende Sitzung und bewerten sie hinsichtlich ihres Werts für die Initiierung von *Emotion Talk*.

Modul 4: Praktische Anwendung von Sprachlehrstrategien im Rahmen des TBLT-Ansatzes

In Modul 4 geht es vorrangig darum, die in Modul 2 und 3 behandelten Unterstützungsformen des Spracherwerbs und des Emotionswissens zu wiederholen, zu vertiefen und zu üben. Zum Einstieg werden die am Ende von Modul 3 ausgeteilten Bücher gemeinsam besprochen. Es werden Möglichkeiten ihres Einsatzes für *Emotion Talk* erörtert, d. h. zu welchem Anlass, mit welchen Kindern und auf welche Weise die Bücher gelesen werden können.

Der nächste Themenabschnitt behandelt die Verbindung von (Bildungs-)Sprache und *Emotion Talk*. Den Fachkräften wird hierzu eine Liste mit Sätzen vorgelegt, die unterschiedlich anspruchsvolle grammatische Konstruktionen enthalten. Sie werden darum gebeten, die Schwierigkeit der Sätze einzuschätzen. Im nächsten Schritt erhalten die Fachkräfte einen Impulstext, der ein emotionsbezogenes Thema behandelt. Gemeinsam wird analysiert, welche sprachlichen Herausforderungen der Text enthält und worauf geachtet werden muss, wenn der Text in der eigenen Schulklasse gelesen wird.

Die Fachkräfte sollen für die Tatsache sensibilisiert werden, dass Gespräche über Emotionen oftmals den Gebrauch bildungssprachlicher Mittel erfordern. Dazu gehören beispielsweise komplexere Satzstrukturen wie Komplementsätze (*Ich denke, dass ...; Sie glaubt, dass ...*) oder ein differenziertes Emotionsvokabular. Bücher mit Emotionsthemen sind im Umkehrschluss hervorragend dafür geeignet, neben dem Wissen über Emotionen auch die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder zu stärken.

Im Anschluss daran werden Handlungsskripte für die Gestaltung einer sprachförderlichen Vorlesesituation nach dem Vorbild des *Dialogischen Vorlesens* ausgehändigt, die wesentliche Prinzipien des Sprachförderhandelns aus Modul 2 aufgreifen und auf Vorlese-situationen übertragen.

In der zweiten Hälfte von Modul 4 geht es verstärkt um den *TBLT*-Ansatz und die Beurteilung von Aufgaben. Dies geschieht im Zusammenhang mit Hinweisen, welche Anforderungen die unterschiedlichen Aufgabenformate an die sprachlichen (und kognitiven) Kompetenzen der Kinder stellen. Die Teilnehmenden werden dabei unterstützt, die Lernprozesse flexibel an den sprachlichen Entwicklungsstand der Gruppe anzupassen, indem sie den Aufgabenrahmen (z. B. durch die Wahl eines geschlossenen oder offenen Antwortformats) abwandeln (Langlotz & Hormann, 2025). Darüber hinaus lernen die Fachkräfte, durch den Wechsel des Aufgabenformats die Art der Auseinandersetzung mit ein und derselben Zielform im Zeitverlauf an die sich verändernden Fähigkeiten der Kinder anzupassen und auf diese Weise Wiederholungseffekte zu nutzen.

Anhand ausgearbeiteter Umsetzungskonzepte für Aufgaben zu drei exemplarisch ausgewählten Zielformen (Konjunktionen, Partizip I und II sowie Komplementsätze) werden konkrete Anwendungsbezüge des aufgabenbasierten Sprachbildungsansatzes herausgearbeitet und Differenzierungsmöglichkeiten im Hinblick auf die sprachlichen Kompetenzen der Kinder demonstriert. Die sprachlichen Unterstützungspotenziale der Aufgaben werden fachlich, mit Blick auf die Funktionen der Zielformen für die unterrichtliche Beteiligung, eingeordnet. Die Fachkräfte erhalten Handlungsskripte und Arbeitsmaterialien, um die Aufgaben in den Unterricht einzubauen und dadurch praktische Erfahrungen mit dem *TBLT*-Ansatz zu sammeln.

Zum Abschluss werden noch einmal die Übungen reflektiert und im Rahmen einer Feedbackrunde offene Fragen diskutiert.

Videobasiertes Einzelcoaching als zentrales Element der Fortbildung

Ein wichtiger Bestandteil der Fortbildung ist das begleitende videobasierte Einzelcoaching, das zwischen Modul 4 und Modul 5 durchgeführt wird. Die Fachkräfte betrachten

dabei gemeinsam mit einer im Projekt mitarbeitenden Person kurze Videoaufnahmen von sich aus ihrem Unterrichts- oder Betreuungsalltag. In der Projektdurchführung wurde hierfür auf Videos zurückgegriffen, die zu Projektanfang von den Projektmitarbeitenden aufgezeichnet worden sind. Die Auswahl der Szenen orientiert sich an den Inhalten der Fortbildung und soll gezielt helfen zu erkennen, welche der in den Modulen 1 bis 4 vermittelten Inhalte im Alltag bereits umgesetzt werden und welche noch stärker genutzt werden können.

Der Ablauf folgt einem klaren Reflexionsschema: Zunächst wird das Video gemeinsam angesehen, wobei die Fachkraft eingeladen ist, ihr eigenes sprachliches Handeln sowie die Reaktionen der Kinder aufmerksam zu beobachten. Wichtig ist hier ein geschützter Rahmen: Mögliche Irritationen beim Anblick der eigenen Gestik, Mimik oder Stimme werden von den Projektmitarbeitenden aufgefangen, um den Blick auf das pädagogische Handeln zu lenken. Im Anschluss erhält die Fachkraft Raum, ihre eigenen Gefühle, Gedanken und Eindrücke zu äußern.

Darauf aufbauend wird nach den pädagogischen Zielen der Situation gefragt: Wollte die Fachkraft gezielt ein sprachliches Phänomen fördern oder stand eher die Gesprächsanbahnung über ein Bilderbuch oder ein Erlebnis im Vordergrund? Diese Klärung schafft die Grundlage dafür, das beobachtete Handeln in Bezug auf zentrale Fortbildungsthemen zu reflektieren – insbesondere den Einsatz von Sprachlehrstrategien und die Umsetzung von *Emotion Talk*. Gemeinsam wird herausgearbeitet, wo es der Fachkraft gelungen ist, kindliche Äußerungen sprachlich aufzugreifen, zu erweitern oder gezielt Fragen einzusetzen, die zum Sprechen über Gedanken und Gefühle anregen. Auch kleine Details werden sichtbar gemacht, etwa ein gelungener Einsatz von Parallelsprechen oder die Eröffnung eines Gesprächs über die Emotionen einer Figur.

Zentral ist die ressourcenorientierte Perspektive: Statt Defizite hervorzuheben, werden positive Aspekte gesammelt und schriftlich festgehalten. Erst im nächsten Schritt werden Möglichkeiten diskutiert, wie das eigene sprachliche Verhalten weiterentwickelt werden könnte – beispielsweise durch noch konsequenteres Sprechen über innere Zustände. Das Coaching endet mit der Formulierung eines konkreten Entwicklungsziels, das sich realistisch im Unterricht umsetzen lässt und zugleich klar an die Fortbildungsinhalte rückgebunden ist.

Das videobasierte Einzelcoaching leistet so einen doppelten Beitrag: Es verdeutlicht den Fachkräften, dass sie viele Elemente einer sprachförderlichen Haltung bereits intuitiv einsetzen, und es zeigt zugleich Entwicklungsmöglichkeiten auf, wie Sprachförderung und *Emotion Talk* systematischer und nachhaltiger in den Schulalltag integriert werden können.

Modul 5: Vertiefung Gesprächsanlässe für Emotionen

Modul 5 hat das Ziel, die Inhalte aus Modul 3 zu vertiefen und Beispiele für deren praktische Anwendung zu geben. So wie in Modul 3 beginnt das Modul 5 mit einer kleinen Runde, in der alle Teilnehmenden kurz beschreiben, mit welchen Emotionen sie in das Modul starten. Hierbei gibt es für diese Runde die Regel, dass Wörter für Basisemotionen (wie *froh*, *traurig*, *wütend*, *ängstlich*) nicht genutzt werden dürfen. Damit wird die aktive Nutzung eines umfangreichen Emotionswortschatzes angeregt und zeitgleich eine weitere mögliche Übung für die Wortschatzarbeit mit Kindern vorgestellt. Ebenso gibt es einen Rückblick auf Modul 4 und das Videocoaching und es werden Wünsche und Erwartungen für das Modul gesammelt.

Inhaltlich startet das Modul damit, dass die Bilderbücher, die den Teilnehmenden in den Wochen vor dem Modul zur Verfügung standen, in Bezug auf ihre Eignung für *Dialogisches Lesen* und *Emotion Talk* besprochen werden. Anhand zweier Beispieltex-te werden außerdem die Möglichkeiten des Einsatzes von Schul(buch)texten für *Emotion Talk* besprochen. Anschließend daran gibt es einen kurzen theoretischen Input zu den Themen lern- und leistungsbezogene Emotionen sowie soziale Emotionen, da diese im Schulalltag besonders häufig auftreten. Hierbei wird noch einmal auf die *Theory of Mind* (Modul 1) Bezug genommen, um die Komplexität der Emotionen, die Grundschul-kinder erleben, zu verdeutlichen.

Es folgt der praktische Teil des Moduls, in dem den Teilnehmenden verschiedene Spiele und Materialien vorgestellt werden, die sich für *Emotion Talk* (und die Anwendung von Sprachlehrstrategien) im Schulalltag eignen. Hier werden die vorgestellten Materialien von den Teilnehmenden selbst ausprobiert und ihre Eignung für den Schulalltag kritisch diskutiert. Durch die Übung sollen die Fachkräfte ermutigt werden, die Spiele und Materialien zeitnah zu erproben.

Zum Abschluss werden noch einmal alle Inhalte des Moduls zusammengefasst und bei Bedarf im Rahmen einer Feedbackrunde offene Fragen geklärt.

Evaluation und Perspektiven der FDS-G-Fortbildung

Fühlen – Denken – Sprechen in der Grundschule überträgt die erfolgreich erprobten Prinzipien der Elementarbereich-Fortbildung auf den schulischen Kontext und erweitert diese um die Dimension der Bildungssprache. Zentral bleibt die Leitidee, dass Sprache als Werkzeug des Denkens und Fühlens die Grundlage für schulisches Lernen darstellt. Dies wird den an der Fortbildung teilnehmenden Fachkräften in fünf Fortbildungsmodulen und einem videobasierten Einzelcoaching nähergebracht. Durch die Kombination aus theo-



retischem Wissen, praktischen Übungen und reflexiver Begleitung eröffnet die Fortbildung einen vielversprechenden Weg, um Kinder während der Grundschulzeit nachhaltig zu unterstützen.

Die *FDS-G*-Fortbildung hat das Ziel, die teilnehmenden Fachkräfte darin zu unterstützen, den Unterricht und die Betreuung der Kinder förderlicher in Bezug auf sprachliche und emotionale Kompetenzen zu gestalten. Die erwarteten Effekte der *FDS-G*-Fortbildung werden derzeit im Rahmen einer wissenschaftlichen Evaluation untersucht, deren Durchführung und Abschluss bis Ende 2026 geplant sind.

Um zu prüfen, ob die Fortbildung wirkt, wurde sie wissenschaftlich begleitet. Dazu wurde eine Interventionsstudie durchgeführt: Ein Teil der Schulen nahm an der Fortbildung teil (Interventionsgruppe), während andere Schulen zunächst ohne Fortbildung weiterarbeiteten (Warte-Kontrollgruppe). Auf diese Weise ließ sich vergleichen, ob sich Veränderungen speziell dort zeigten, wo die Fortbildung durchgeführt wurde. Lehrkräfte und Kinder wurden vor der Fortbildung, direkt danach und einige Zeit später untersucht. Zum einen wurde beobachtet, ob sich das sprachliche Interaktionsverhalten der Lehrkräfte verändert hat. Dafür wurden kurze Unterrichts- und Betreuungssituationen auf Video aufgenommen und anschließend ausgewertet. Zum anderen wurde mit verschiedenen Tests untersucht, ob sich auch bei den Kindern Veränderungen zeigen, etwa beim Emotionswissen, Wortschatz oder den (bildungs-)sprachlichen Fähigkeiten (vor allem beim Verständnis komplexer Sätze). Zusätzlich berichteten die teilnehmenden Lehrkräfte in Fragebögen, wie hilfreich sie die Fortbildung fanden und ob sie die Inhalte in ihrem Unterricht einsetzen konnten. Die Auswertung der Daten ist teilweise noch nicht abgeschlossen; konkrete Ergebnisse und Fortbildungsmaterialien werden in kommenden wissenschaftlichen Publikationen dargestellt (vgl. Hormann et al., eingereicht sowie Langlotz et al., in Vorbereitung).

Literatur

- Baldaeus, A., Ruberg, T., Rothweiler, M. & Nickel, S. (2021). *Sprachbildung mit Bilderbüchern. Ein videobasiertes Fortbildungsmaterial zum dialogischen Lesen*. Waxmann.
doi.org/10.31244/9783830993124
- Böckler-Raettig, A. (2019). *Theory of Mind*. utb. doi.org/10.36198/9783838551333
- Ellis, R., Skehan, P., Li, S., Shintani, N. & Lambert, C. (2019). *Task-Based Language Teaching: Theory and Practice*. Cambridge University Press.
- Feilke, H. (2012). Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. *Praxis Deutsch*, 233, 4–13.
- Gottmann, J. (1998). *Kinder brauchen emotionale Intelligenz. Ein Praxisbuch für Eltern*. Heyne.
- Hormann, O., Enzmann, R., Langlotz, M., von Salisch, M. & Voltmer, K. (eingereicht). Sprachförderung in der Grundschule? Ziele und Potential für Emotionswissen und Bildungssprache. In S. Bredthauer, N. Dünkel, A. Gundermann, C. Lawida, M. Sahlender & T. Woerfel (Hrsg.), *Sprachliche Bildung in der Einwanderungsgesellschaft*. Waxmann.
- Langlotz, M., Enzmann, R. & von Salisch, M. (Hrsg.). (in Vorbereitung). *Emotionen – Sprache – Literatur: sprachliche, literarische und emotionale Lernprozesse im Deutschunterricht*.
- Langlotz, M. & Hormann, O. (2025). Weil Verknüpfungswörter wichtig sind. Verknüpfungswörter funktional für das Argumentieren vermitteln. *Praxis Deutsch*, 312, 28–31.
- Lehmden, F. von, Müller-Brauers, C., Belke, E., Blank, A., Lehmann, B., Linck, S. & Porps, L. (2022). *Grammatikförderung mit den Litkey-Bilderbüchern. Das Handbuch für Kita und Grundschule*. Schneider Hohengehren.
- Madlener-Charpentier, K. & Pagonis, G. (Hrsg.). (2022). *Aufmerksamkeitslenkung und Bewusstmachung in der Sprachvermittlung. Kognitive und didaktische Perspektiven auf Deutsch als Erst-, Zweit- und Fremdsprache*. Narr Francke Attempto.
doi.org/10.24053/9783772056871
- Salisch, M. von & Wübker, M. (2021). Sprache und Emotionswissen. In M. von Salisch, O. Hormann, P. Cloos, K. Koch & C. Mähler (Hrsg.), *Fühlen Denken Sprechen. Alltagsintegrierte Sprachbildung in Kindertageseinrichtungen* (S. 33–40). Waxmann.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Harvard University Press.
- Villiers, J. G. de & Villiers, P. A. de (2014). The Role of Language in Theory of Mind Development. *Topics in Language Disorders*, 34(4), 313–328.

Voltmer, K., Skrowronek, M., Salisch, M. von & Koch, K. (2021). Die FDS-Förderkonzeption: Über Sprache wissenschaftliches Denken und Emotionswissen aufbauen. In M. von Salisch, O. Hormann, P. Cloos, K. Koch & C. Mähler (Hrsg.), *Fühlen Denken Sprechen. Alltagsintegrierte Sprachbildung in Kindertageseinrichtungen* (S. 41–51). Waxmann.

***SEM – Sprache, Emotion, Mathematik:* ein Professionalisierungskonzept zur sprachintegrierten Förderung von Emotionswissen und mathematischen Vorläuferfähigkeiten**

Ziele und Vorgehen

Sprachliche Fähigkeiten von Kindern sind eine Voraussetzung für eine erfolgreiche Teilnahme an Bildungsprozessen (Kuchartz, 2021). Darüber hinaus wird die Sprache in allen Fächern sowie zur Entfaltung von überfachlichen Kompetenzen benötigt. Das Verbundprojekt *SEM – Sprache, Emotion, Mathematik* (BMBFSFJ, 01JM2206A/B) hat zum Ziel, sprachliche Kompetenzen in Verbindung mit fachlichen und überfachlichen Kompetenzen in den Bereichen Emotion und Mathematik zu fördern.

Es verbindet die Expertise aus Forschung und Praxis in einer ko-konstruktiven Zusammenarbeit, indem über die gesamte Projektlaufzeit Expertinnen und Experten aus der schulischen Praxis in die Entwicklung, den Einsatz und die Überarbeitung von Materialien zur sprachintegrierten Förderung mathematischer und emotionsbezogener Kompetenzen einbezogen werden. Auch Schulleitungen, Schulträger und das zuständige Hessische Ministerium für Kultus, Bildung und Chancen (HMKB) waren von Beginn an in die Projektplanung und -umsetzung involviert. Als Transferprojekt vereint *SEM* Forschungs-, Professionalisierungs- und Kompetenzentwicklungsziele. Die Kompetenzentwicklungsziele betreffen die sprachliche Entwicklung, das Emotionswissen sowie mathematische Vorläuferfähigkeiten im Bereich der Arithmetik von Kindern in hessischen Vorklassen. Das Professionalisierungsangebot hat zum Ziel, Vorklassenleitungen darin zu unterstützen, im Unterricht sprachintegriert das Emotionswissen und emotionale Fähigkeiten sowie mathematische Vorläuferfähigkeiten zu fördern. Die zentrale Forschungsfrage zielt darauf ab, in einem Cross-over-Design die Effekte einer sprachintegrierten Förderung in den Bereichen Emotion und Mathematik zu überprüfen. In diesem Beitrag wird vordergründig die Professionalisierung dargestellt sowie erste Erfahrungen und Ergebnisse berichtet.

Christin Büning^{1,3}

Irene Corvacho del Toro^{1,3}

Lara Billion^{2,3}

Susanne Schnell^{2,3}

Miriam Hansen^{2,3}

Mirjam Naomi Woide^{2,3}

Arianne Lydia Andreas^{2,3}

Lena Seifert^{2,3}

Malin Slotty^{2,3}

¹ *Universität Siegen*

² *Goethe-Universität Frankfurt am Main*

³ *IDeA-Zentrum*

[Link zur Projektwebsite von SEM:](#)





Professionalisierungskonzept und Durchführung

Im Rahmen des Projekts *SEM* wurde ein Professionalisierungskonzept für eine sprachintegrierte Förderung in den Bereichen Emotion und Mathematik konzipiert. Zielgruppe der Professionalisierung sind Sozialpädagoginnen und -pädagogen, die in hessischen Vorklassen eingesetzt sind. Wenn aufgrund emotionaler, motivationaler, kognitiver oder psychosozialer Faktoren eine Zurückstellung von der Einschulung empfohlen wird (§ 18 HSchG), können die betreffenden Kinder in Vorklassen beschult werden (§ 58 HSchG). Unzureichende deutsche Sprachkenntnisse sind kein ausreichender Grund für eine Zurückstellung. Trotzdem besuchen viele Kinder mit Sprachschwierigkeiten im Deutschen die Vorklasse (Corvacho del Toro & Büning, 2025). Die inhaltliche Gestaltung des Vorklassenunterrichts ist im Rahmenplan von 1991 festgehalten (RaPIV HE, 1991). Unterrichtsmaterialien speziell für die Vorklasse sind selten, weshalb sich Vorklassenleitungen häufig in standortübergreifenden Gruppen zusammenschließen, in denen sie Inhalte für ihren Unterricht in der Vorklasse planen (AK Pro Vorklasse, 2019).

Zur Gestaltung des Professionalisierungsangebots von *SEM* wurde entsprechend der Merkmale effektiver Lehrkräftefortbildungen (Lipowsky & Rzejak, 2017) ein Konzept entwickelt, das fachliche Inhalte, Unterrichtsmaterialien und strukturierte Austauschformate vorsieht. Es weist einen fachlich engen Fokus auf die Lernbereiche Emotionswissen und mathematische Vorläuferfähigkeiten auf. Weiterhin stellt es eine direkte Verknüpfung zur Praxis (Relevanz, Bedarf, Austauschmöglichkeiten) her, indem es die Erprobung des Konzepts im eigenen Unterricht vorsieht und Möglichkeiten bietet, Vorwissen, Erfahrungen und Feedback in das Projekt einzubringen. So können die Vorklassenleitungen sich als selbstwirksam erleben und an ihre Expertise anknüpfen. Die nachhaltige Verankerung in der Arbeit der Vorklassen wird dadurch begünstigt, dass die Materialien jedes Schuljahr adaptiv an die Lerngruppe erneut einsetzbar sind und den Lehrpersonen zur Weiterverwendung und Verbreitung Open Access zur Verfügung gestellt werden. Die auf Grundlage des aktuellen fachdidaktischen Forschungsstands entstandenen Unterrichtsmaterialien wurden durch die Zusammenarbeit mit den Vorklassenleitungen für einen Praxistransfer aufbereitet, erprobt und erfahrungsbasiert weiterentwickelt.

Wie in Abbildung 1 dargestellt, beinhaltet das *SEM*-Professionalisierungskonzept die folgenden Komponenten:

- › kontinuierlich begleitende Austausch- und Vernetzungsangebote,
- › Fortbildung der Vorklassenleitungen sowie
- › (Weiter-)Entwicklung und Einsatz von Unterrichtsmaterialien mit didaktischem Kommentar.



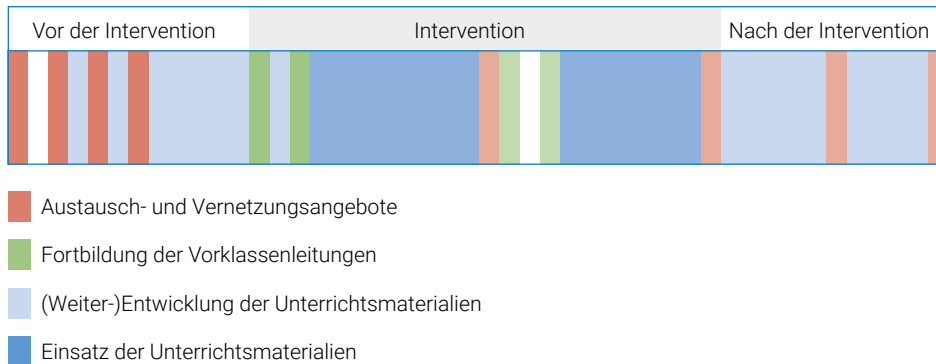


Abb. 1: Komponenten des SEM-Professionalisierungskonzepts

Kontinuierlich begleitende Austausch- und Vernetzungsangebote

Ein wichtiger Baustein des in *SEM* entwickelten Professionalisierungsangebots ist der kontinuierliche Austausch mit Pädagoginnen und Pädagogen aus der Praxis, welcher aus mehreren Facetten besteht: individuelle Gespräche mit Vorklassen- und Schulleitungen, Hospitationen der Forschenden in Vorklassen und bei Arbeitsgruppentreffen der Vorklassenleitungen, Workshops mit Vorklassenleitungen und Projekttreffen zum gemeinsamen Austausch.

Die **individuellen Gespräche** mit den Vorklassen- und Schulleitungen fanden zu Beginn des Projekts statt, um *SEM* vorzustellen und Vorklassenleitungen für die Teilnahme zu gewinnen sowie Erfahrungen und Bedürfnisse der Vorklassenleitungen zu erfassen. Bereits bei diesen Treffen wurde deutlich, dass Vorklassenleitungen auf wenige Materialien speziell für die Vorklasse zurückgreifen können und sich daraufhin selbstständig in standortübergreifenden professionellen Lerngemeinschaften (PLG) (AK Pro Vorklasse, 2019) organisiert hatten.

Zur Erschließung des Felds fanden **Hospitationen** im Unterricht von Vorklassen und bei den Treffen der PLG statt. Die PLG-Treffen unter den Vorklassenleitungen wurden auch während der Interventionsphasen des Projekts durchgeführt und boten eine Gelegenheit, sich über den Umgang mit den *SEM*-Materialien auszutauschen. Die Vorklassenleitungen treffen sich in ihrer PLG, sodass Teilnehmende des Projekts *SEM* nun die Funktion von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren übernehmen. Dies ist ein wichtiger Bestandteil für den Transfer der *SEM*-Materialien in den Alltag der hessischen Vorklassen.

Aus den Hospitationen bei den PLG und in den Vorklassen entstand eine Gruppe aus Vorklassenleitungen, Vertreterinnen und Vertreter des HMKB sowie der Schulträger, die als Praxisexpertinnen und -experten über den gesamten Projektverlauf in beratender Funktion tätig war. In einem ersten **Praxisexpert:innenworkshop** wurden Bedarfe der Vorklassenleitungen thematisiert und konkretisierte Planungen für Maßnahmen und Materialien des Projekts *SEM* vorgestellt. Während der Interventionsphase traf sich das Gremium aus Praxisexpertinnen und -experten, um dem Projektteam Rückmeldung zu den *SEM*-Materialien und deren Einsatz in der Vorklasse zu geben. Diese Rückmeldungen waren maßgeblich für die Überarbeitungen der Materialien nach der Interventionsphase. Auch die überarbeiteten Materialien wurden von den Vorklassenleitungen begutachtet und Ideen aus der Praxis fließen noch bis zur finalen Version in die Ausgestaltung der Materialien ein.

Zu den Austausch- und Vernetzungsangeboten zählen auch die **Gesamtprojekt-treffen** zu Beginn und gegen Ende der Laufzeit mit allen beteiligten Wissenschaftlerinnen, Vorklassenleitungen und Personen aus der Bildungsadministration. Neben der Schaffung einer gegenseitigen Vertrauensbasis wurden hier Planung und erste Ergebnisse aus der Untersuchung diskutiert und weitergedacht.

Fortbildung der Vorklassenleitungen

Die sprachintegrierte Fortbildung für die Bereiche Emotion und Mathematik erfolgte im *Sandwich-Modell* (Rösken-Winter et al., 2018) mit einer Präsenzphase mit Impulsen (ein Halbtage), einer kurzen Distanzphase von 1,5 Wochen zur vertieften Auseinandersetzung und einem weiteren Halbtage als Präsenztermin zur Reflexion. Die Fortbildung der jeweiligen Bereiche wurde aufeinander abgestimmt und mit dem Ziel konzipiert, die Teilnehmenden sowohl fachlich als auch methodisch-didaktisch für die Umsetzung der sprachintegrierten Förderung im Unterricht zu schulen. Ziele der Fortbildung zur sprachintegrierten Emotionsförderung waren eine Erhöhung der Aufmerksamkeit der Lehrenden für die Themen Emotionswissen und Emotionswortschatz im Rahmen des Vorklassenunterrichts. Die Fortbildung zur *sprachintegrierten Mathematikförderung* zielte auf die Vermittlung zentraler fachlicher und didaktischer Grundlagen im Bereich arithmetischer Vorläuferfähigkeiten sowie eine Sensibilisierung für die sprach- und fachbezogene Begleitung der Lernaktivitäten ab.

Durchgeführt wurde die Fortbildung von den projektbeteiligten Wissenschaftlerinnen. Ausgangspunkt waren die Erfahrungen und Bedürfnisse der Vorklassenleitungen, die in einem konsequenten Dialog mit den Wissenschaftlerinnen immer wieder aufgegriffen und in Bezug zum *SEM*-Konzept gesetzt wurden.

Beim ersten Präsenztage lag der Fokus auf einem sprachlichen Einstieg sowie der thematischen Einführung in die Bereiche Emotion und Mathematik. Zudem wurden den pädagogischen Fachkräften die im Rahmen von *SEM* entwickelten Fördermaßnahmen vorgestellt. Die nachfolgende Distanzphase diente der vertieften Auseinandersetzung mit den sprachintegrierten Förderungen. Dazu sollten konkrete Umsetzungsmöglichkeiten für den eigenen Unterricht unter Anpassung an die jeweils spezifischen Rahmenbedingungen der Lerngruppe geplant werden.

Am zweiten Fortbildungstag in Präsenz fand eine gemeinsame Vertiefung und Reflexion der sprachintegrierten Förderkonzepte statt. Dabei wurden die Ergebnisse der Distanzphase aufgegriffen, exemplarische Umsetzungsmöglichkeiten vorgestellt, in das *SEM*-Konzept eingeordnet und diskutiert sowie Fragen geklärt.

(Weiter-)Entwicklung und Einsatz von Unterrichtsmaterialien mit didaktischem Kommentar

Gestaltungsprinzipien der Rahmenmaterialien – Sprache

Für die sprachintegrierte Förderung in den Bereichen Emotion und Mathematik wurden verschiedene Strategien und Methoden verwendet, die den Spracherwerb und die Erweiterung sprachlicher Kompetenzen anregen und unterstützen sollen.

Den Rahmen der sprachintegrierten Förderungen bilden Sprachförderstrategien (u. a. Löffler & Vogt, 2020). Dabei handelt es sich um gezielte Strategien wie *Dialoge führen*, *Sprache modellieren*, *Fragen stellen*, *Wortschatz fördern* oder *weitere Kinder ins Gespräch einbeziehen*. So werden sprachliche Prozesse in verschiedenen Situationen seitens der Vor Klassenleitungen angeregt und begleitet.

Zudem soll der Spracherwerb durch den Einsatz von Sprachfördermethoden wie *dialogisches Lesen*, *szenisches Spiel* oder die *Verwendung von Liedern und Reimen* unterstützt werden (vgl. Büning et al., 2025).

Gestaltungsprinzipien der sprachintegrierten Materialien – Emotion

Die sprachintegrierte Emotionsförderung umfasst Einheiten zu den Emotionen *Freude*, *Trauer*, *Wut*, *Angst*, *Überraschung* und *Ekel* (vgl. Ekman et al., 1999), zusätzlich *Mut* sowie eine abschließende Einheit (vgl. Büning et al., 2025). Die Einbeziehung der Emotion *Mut* erfolgte gezielt, um ein positives Pendant zur Emotion *Angst* zu schaffen und so die Bandbreite adaptiver Emotionsregulation abzubilden.

Die einzelnen Themenblöcke folgen einer vergleichbaren inhaltlichen Struktur (Einführen – Erarbeiten – Festigen) und adressieren miteinander verflochtene Bereiche. Dazu

zählen die Vermittlung von Emotionsvokabular, die Wahrnehmung und der Ausdruck von Emotionen, die Zusammenhänge zwischen Emotionen und körperlichen Reaktionen, die künstlerische Darstellung von Gefühlen, das Zusammenspiel von Verhalten und Emotionen sowie Strategien der Emotionsregulation.

Als Materialien liegt neben diversen Bücher-, Lieder- und Spielvorschlägen insbesondere eine übersichtliche pädagogische Handreichung vor, die für jede Phase Vorgehensweisen, Formulierungsvorschläge, Lernziele und Materialvorschläge enthält.

Gestaltungsprinzipien der sprachintegrierten Materialien – Mathematik

Aufgrund der hohen Bedeutung eines gut entwickelten Zahlbegriffs für den Alltag und als Grundlage für den Aufbau weiterer mathematischer Kompetenzen fokussieren die Materialien arithmetische Vorläuferfähigkeiten (Hasemann & Gasteiger, 2020). Es wurden vier Lernpfade entwickelt, welche mithilfe von gezielten Aktivitäten u. a. (*flexibles*) *Zählen, Ordnen von Zahlen und Platzierungen, Erfassung und Änderungen von Mengen* sowie die *Beziehungen zwischen Zahlen und Zahlaspekten* thematisieren. Zu jeder Lernsituation werden zentrale fachliche Konzepte, mathematische und sprachliche Lernziele, entsprechende Sprachförderstrategien sowie Differenzierungsmöglichkeiten für die Vorklassenleitungen übersichtlich dargestellt. Die Aktivitäten werden inklusive entsprechender sprachförderlicher Hinweise für den Unterrichtseinsatz erläutert und beinhalten vertiefende Angebote.



Erfahrungen und Ergebnisse

Der enge, kontinuierliche Austausch mit den Vorklassenleitungen stellte sich im Rahmen der Professionalisierung als besonders bedeutsam heraus, einerseits für die ko-konstruktive Entwicklung praxisnaher Unterrichtsmaterialien und andererseits für den Transfer der sprachintegrierten Förderungen in die unterrichtliche Praxis. Dabei zeigten sich die Vorklassenleitungen als Zielgruppe offen und zugleich interessiert an der Vernetzung und einer kollegialen Zusammenarbeit.

Die Evaluation der Professionalisierung wurde während der Abschlussveranstaltung von SEM anonym durchgeführt. Für die Evaluation wurde eine vierstufige Skala verwendet von 1 („trifft gar nicht zu“) bis 4 („trifft voll und ganz zu“). Die Ergebnisse zeigen, dass die Vorklassenleitungen ($n = 14$) die Professionalisierung insgesamt positiv bewerten. Nahezu alle befragten Vorklassenleitungen gaben an, dass die Inhalte einen starken Bezug zu ihren alltäglichen beruflichen Herausforderungen aufweisen ($M = 3,9$; $SD = 0,3$). Die Relevanz der Themen für das Lernen der Vorklassenkinder wurde von allen Teilnehmenden als sehr zutreffend empfunden ($M = 4,0$; $SD = 0,0$). Die Umsetzung der

Professionalisierungsinhalte im eigenen Unterricht erscheint den Vorklassenleitungen realistisch und gut vorstellbar ($M = 3,9$; $SD = 0,4$). Die Inhalte der Professionalisierung wurden als strukturiert ($M = 3,5$; $SD = 0,9$) und zugleich als sinnvoll miteinander verknüpft ($M = 3,9$; $SD = 0,3$) wahrgenommen. Die didaktische Gestaltung ermöglichte es den Vorklassenleitungen, mit ihrem Vorwissen und ihren Erfahrungen an die neuen Inhalte anzuknüpfen ($M = 3,9$; $SD = 0,4$).

Der Aufbau der Fortbildung wurde insgesamt als ausgewogen bewertet: Das Verhältnis zwischen theoretischem Input und praktischer Übung wurde als angemessen eingeschätzt ($M = 3,4$; $SD = 0,6$), ebenso die Möglichkeit zur Erprobung und Entwicklung von Lösungen für den eigenen Unterricht ($M = 3,4$; $SD = 0,6$). Während der Durchführung der Professionalisierungsangebote wurden die Referentinnen als fachlich kompetent ($M = 4,0$; $SD = 0,0$) und offen für Fragen angesehen ($M = 4,0$; $SD = 0,0$). Die Arbeitsatmosphäre wurde von den Vorklassenleitungen als konstruktiv erfahren ($M = 3,9$; $SD = 0,3$) und die Vorklassenleitungen fühlten sich wohl ($M = 4,0$; $SD = 0,0$). Dies spiegelt sich auch in der Gesamtbewertung wider. So schätzen die meisten Vorklassenleitungen den eigenen Lernzuwachs durch die Teilnahme an der Professionalisierung als hoch ein ($M = 3,5$; $SD = 0,5$) und würden die Professionalisierung uneingeschränkt weiterempfehlen ($M = 3,7$; $SD = 0,6$).

Die Vorklassenleitungen, die an den Praxisexpert:innenworkshops teilnahmen, teilten dem Projektteam mit, dass sie insbesondere die Verzahnung von Theorie und Praxis sowie die Möglichkeit, eigene Erfahrungen mit einzubringen, als gewinnbringend wahrgenommen haben. So benannte eine Vorklassenleitung auf die Frage, was sie aus der Zusammenarbeit mit dem Projekt *SEM* mitnimmt, folgendes: „Ich lerne nie aus! Meine Expertise kann wertvoll sein!“ Andere Vorklassenleitungen hoben die Wertschätzung hervor, die ihnen in Bezug auf ihre schulische Arbeit sowie in ihrer Rolle als Praxisexpertinnen und -experten entgegengebracht wurde. Weitere Vorklassenleitungen hoben die Selbstwirksamkeit hervor, die sie im Rahmen der Teilnahme an dem Projekt *SEM* erfahren haben. Darüber hinaus konnten die Vorklassenleitungen durch die sprachintegrierten Förderungen in den Bereichen Emotion und Mathematik neues Wissen aufbauen, Expertisen erweitern sowie die Bedeutung der Sprachkompetenz für den Unterricht erfahren. Eine Vorklassenleitung sagte, dass es „ein anderer Blick auf Sprache“ sei, insbesondere in Bezug auf die Verbindung aus sprachlichen und fachlichen sowie fachübergreifenden Inhalten.



Schlussfolgerungen

Das Projekt *SEM* hatte zum Ziel, eine sprachintegrierte Förderung in den Bereichen Emotion und Mathematik für Kinder mit Förderbedarf in hessischen Vorklassen zu entwickeln. Zu diesem Zweck wurde nach den Merkmalen effektiver Fortbildungen ein Professionalisierungsangebot entwickelt und durchgeführt, bei dem Angebote des kontinuierlichen Austauschs, der gezielten Fortbildung sowie der Umsetzung und ko-konstruktiven Weiterentwicklung von Unterrichtsmaterialien mit didaktischem Kommentar ineinandergreifen.

Die Rückmeldungen der teilnehmenden pädagogischen Fachkräfte zeigen, dass sie einen Wissenszuwachs sowie eine stärkere Bewusstheit für ihr eigenes sprachliches Handeln gewonnen haben, wodurch eine effektivere Förderung möglich ist. Der frühe Austausch mit den Vorklassenleitungen sowie die Einbindung des Hessischen Ministeriums für Kultus, Bildung und Chancen waren bedeutsam für das Gelingen von *SEM*. Die erstellten *SEM*-Materialien werden nach Abschluss des Projekts Open Access veröffentlicht und sollen von Erzieherinnen und Erziehern, sozialpädagogischen Fachkräften, Vorklassenleitungen und Lehrkräften eingesetzt werden, die die sprachintegrierte Förderung emotionaler und mathematischer Kompetenzen von Kindern unterstützen wollen. Die mittelfristige Entwicklung und Etablierung von Selbstlernkursen zur Verwendung der entwickelten Materialien scheint ein geeigneter Ansatz, damit die Verbreitung nachhaltig und auf eigener Initiative gelingen kann und *SEM* Eingang in die Praxis möglichst vieler pädagogischer Akteurinnen und Akteure findet.

Literatur

- AK Pro Vorklasse (2019). *Vorklasse als Chance!*. www.vorklasse.de
- Büning, C., Corvacho del Toro, I., Menz, M. N., Andreas, A. L., Hansen, M. & Mays, D. (2025). Emotionswissen am Übergang in die Grundschule – Das sprachintegrierte Förderkonzept des Projektes SEM. *SEMINAR*, 4. 24–33.
- Corvacho del Toro, I. & Büning, C. (2025). Emotionswissen und Emotionswortschatz von überwiegend mehrsprachigen Kindern in hessischen Vorklassen. *Forschung Sprache*, 13(2), 4–12.
- Ekman, P. (1999). Basic emotions. In T. Dalgleish & M. J. Power (Hrsg.), *Handbook of cognition and emotion* (S. 45–60). John Wiley & Sons Ltd.
- Hasemann, K. & Gasteiger, H. (2020). *Anfangsunterricht Mathematik* (4. Aufl.). Springer Spektrum.
- Kucharz, D. (2021). Sprachförderung im Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. In E. Hack-Cengizalp & I. Corvacho del Toro (Hrsg.), *Literalität und Mehrsprachigkeit* (S. 47–58). wbv Publikation.
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2017). Fortbildungen für Lehrkräfte wirksam gestalten. Erfolgsverprechende Wege und Konzepte aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. *Bildung und Erziehung*, 19(4), 379–399.
- Löffler, C. & Vogt, F. (2020). *Strategien der Sprachförderung im Kita-Alltag*. Ernst Reinhardt.
- RaPIV HE (1991). *Rahmenplan für die Arbeit in der Vorklasse der Grundschule*. Hessen.
- Rösken-Winter, B., Hußmann, S. & Prediger, S. (2018). Fortbilden lernen – ein mathematikdidaktisches Qualifizierungskonzept für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren. In R. Biehler, T. Lange, T. Leuders, B. Rösken-Winter, P. Scherer & C. Selzer (Hrsg.), *Mathematikfortbildungen professionalisieren: Konzepte, Beispiele und Erfahrungen des Deutschen Zentrums für Lehrerbildung Mathematik* (S. 207–224). Springer Spektrum.

Lena Biele^{1, 2, 3}

Anja Riemenschneider^{1, 2}

Birgit Heppt^{1, 2, 3}

Jennifer Paetsch⁴

¹Technische Universität Dortmund

²Institut zur Qualitätsentwicklung im
Bildungswesen an der Humboldt-
Universität zu Berlin

³IDeA – Center for Research on
Individual Development and Adaptive
Education of Children at Risk,
Frankfurt am Main

⁴Otto-Friedrich-Universität Bamberg

Durchgängige Sprachbildung im schulischen Ganztag kooperativ gestalten mit *KoPaS*: eine Fortbildungsreihe für Lehr- und Fachkräfte im Primarbereich

Ziele und Vorgehen

Mit Eintritt in die Schule begegnen Kindern im Unterricht, in Lernmaterialien und in Prüfungen Ausdrucksweisen, die als bildungssprachliches Register bezeichnet werden. Gemeint ist damit ein für Bildungsprozesse charakteristischer Sprachgebrauch, der sich u. a. durch die Verwendung anspruchsvoller Sprachhandlungen (z. B. *Vermutungen* oder *Begründungen*) und den Einsatz eines allgemeinen (z. B. *erklären*, *vervollständigen*) und fachbezogenen (z. B. *Produkt*, *reduzieren*) bildungssprachlichen Wortschatzes auszeichnet (Gogolin, 2020; Heppt & Schröter, 2023). Damit Schülerinnen und Schüler dieses Register verstehen und angemessen verwenden können, benötigen sie bildungssprachliche Kompetenzen, deren Aufbau eine gezielte, systematische und durchgängige sprachliche Bildung erfordert. Das bedeutet, dass sprachensible Lernangebote kontinuierlich über alle Bildungsetappen hinweg und von allen am Entwicklungsprozess des Kinds beteiligten Akteurinnen und Akteuren bereitgestellt werden (Gogolin, 2020). Idealerweise erfolgt dies fachübergreifend und schließt sowohl formale (z. B. Unterricht) als auch nonformale (z. B. Ganztagsangebot) Lehr-Lern-Kontexte ein.

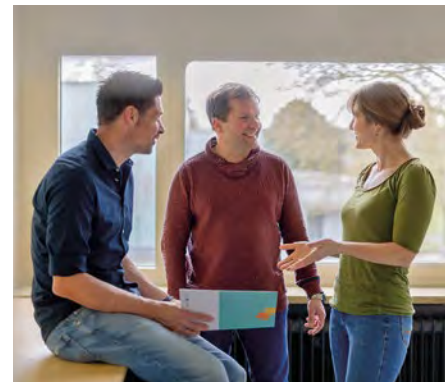
Ein besonderes Potenzial, um Schülerinnen und Schüler in ihrer Kompetenzentwicklung zu fördern und Bildungsungleichheiten zu reduzieren, wird im zunehmenden Ausbau der Ganztagsschule gesehen (Thürmann et al., 2017). Für die durchgängige Sprachbildung ist der schulische Ganztag insofern bedeutsam, als über den Unterricht hinaus vielfältige und informelle Lerngelegenheiten für den Spracherwerb gezielt genutzt werden können (Gogolin, 2020). Die Zusammenarbeit im multiprofessionellen Team aus Lehr- und Fachkräften ermöglicht einen mehrperspektivischen und ganzheitlichen Blick auf den individuellen Lernprozess des Kinds (Kultusministerkonferenz, 2024) und schafft zugleich die Grundlage dafür, Sprachbildung im Unterricht und im außerunterrichtlichen Angebot sinnvoll zu vernetzen. Beispielsweise können Inhalte aus dem Fachunterricht spielerisch und handlungsorientiert im außerunterrichtlichen Angebot aufgegriffen werden. Auf diese Weise wird das fachliche Lernen mit Alltagshandlungen verknüpft und die Kinder erhalten authentische Sprechanlässe, in denen die Verwendung von Fach- und Bildungssprache an-

geregt und der Spracherwerb unterstützt wird. Voraussetzung für ein solch abgestimmtes Lernangebot ist eine gelingende Kooperation zwischen den beteiligten Professionen. Überdies müssen Lehr- und Fachkräfte ihr jeweiliges Lernangebot nicht nur inhaltlich anregend, sondern auch sprachbildend gestalten – eine anspruchsvolle Aufgabe, auf die das pädagogische Personal oftmals nicht ausreichend vorbereitet ist (Paetsch et al., im Druck).

Ein wesentliches Ziel des Projekts *KoPaS*¹ (*Multiprofessionelle Kooperation und Professionalisierung zur fachbezogenen Sprachbildung im schulischen Ganztag*) ist es daher, Lehr- und Fachkräfte bei der Umsetzung einer vernetzten und durchgängigen sprachlichen Bildung in der Grundschule zu unterstützen. Hierzu wurden Materialien zum fachübergreifenden Themenschwerpunkt *Bildung für nachhaltige Entwicklung* konzipiert, die sich für die kooperative Gestaltung der Sprachbildung im Unterricht und im außerunterrichtlichen Angebot eignen. Die Umsetzung im Unterricht erfolgt auf Basis von ausführlichen Stundenverlaufsplänen und Lernmaterialien (Biele et al., 2026). Für das außerunterrichtliche Angebot werden vielfältige Impulse für projektorientierte Aktivitäten bereitgestellt (Voldina et al., 2026).

Außerdem wurden zwei Fortbildungsreihen für Lehr- und Fachkräfte entwickelt. Beide Fortbildungsreihen bauen auf der positiv evaluierten Fortbildungsreihe zur fachbezogenen Sprachbildung aus dem BiSS-Forschungsprojekt *ProSach* auf (Gabler et al., 2020). Diese wurde für die fachliche Ausrichtung *Bildung für nachhaltige Entwicklung* adaptiert und um die Schwerpunkte *Sprachbildung im außerunterrichtlichen Angebot* und *multiprofessionelle Kooperation* erweitert. In der Fortbildungsreihe 2 erfolgte zusätzlich eine Ergänzung um Elemente der *Mehrsprachigkeitsdidaktik* (vgl. Beitrag von Höhr et al. in diesem Band, S. 121). Im Sinne der angestrebten stärkeren Verzahnung von Unterricht und außerunterrichtlichem Angebot nahmen Lehr- und Fachkräfte in beiden Fortbildungsreihen gemeinsam in Teams von zwei oder mehr Personen teil.

Der vorliegende Beitrag fokussiert auf die Fortbildungsreihe 1 zur fachbezogenen Sprachbildung und multiprofessionellen Kooperation. Zunächst werden das Fortbildungskonzept sowie die Durchführung beschrieben. Im Anschluss werden erste Ergebnisse aus der Fortbildungsevaluation und Eindrücke der Teilnehmenden vorgestellt. In einem abschließenden Ausblick werden die Durchführung der Fortbildungsreihe und mögliche Anpassungen reflektiert.



¹Das Projekt wird mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend unter dem Förderkennzeichen 01JM2204A-D durchgeführt und ist assoziiert mit dem IDeA-Zentrum (Center for Research on Individual Development and Adaptive Education of Children at Risk, Frankfurt am Main).



Fortbildungskonzept und Durchführung

Bausteine und Ablauf

Die Konzeption der Fortbildungsreihen orientierte sich an zentralen Merkmalen wirksamer Fortbildungen, wie die Forschung sie vielfach beschreibt (Darling-Hammond et al., 2017). So sind positive Effekte auf das Unterrichtshandeln von Lehrkräften und die Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern vor allem dann zu erwarten, wenn die Fortbildungsinhalte eng mit dem Unterrichtsfach verknüpft sind und wenn Fortbildungen ein aktives Lernen mit anwendungsorientierten Übungen ermöglichen. Darüber hinaus haben sich kooperative Lernformen, Erfahrungsaustausch sowie Unterstützung von Erprobung und Reflexion als förderlich erwiesen. Ein besonders geeignetes Format für die Reflexion des eigenen professionellen Handelns ist das Coaching auf Basis von eigenen Unterrichtsvideos, da es ermöglicht, individuelle Bedürfnisse und Erfahrungen zu berücksichtigen (z. B. Heppt et al., 2022).

Diese Merkmale wirksamer Fortbildungen wurden bei der Umsetzung der Fortbildungsreihen in KoPaS berücksichtigt, indem Phasen der Wissensvermittlung systematisch mit Phasen der Praxiserprobung und der (gemeinsamen) Reflexion verknüpft wurden. Die Fortbildungsreihe, an der Lehr- und Fachkräfte aus Bayern, Berlin und Hessen teilnahmen, erstreckte sich über ein Schulhalbjahr (Herbst 2024 – Frühjahr 2025, Abb. 1). Nach einem Kick-off nahmen die Lehr- und Fachkräfte im Herbst 2024 im Team an drei Workshops teil. Die Workshops wurden sowohl online (in Bayern und Hessen) als auch in Präsenz (in Berlin) angeboten. Workshop 1 fokussierte auf *Sprachbildung und sprachliches Scaffolding* (s. Abb. 1). In einem Wechsel aus Input, Reflexion und Übung befassten sich die Teilnehmenden mit dem Erkennen von sprachlichen Fördergelegenheiten und dem gezielten Einsatz von Sprachfördertechniken. In Workshop 2 erarbeiteten die Lehr- und Fachkräfte den Themenkomplex *Sprachbildung als Anlass für multiprofessionelle Kooperation* (s. Abb. 1). Nach einer zweiwöchigen Hospitations- und Erprobungsphase folgte Workshop 3. In diesem wurde die Praxiserprobung reflektiert und der Einstieg in die kooperative Umsetzung des KoPaS-Curriculums geplant. Auf Basis von Videos aus dem Unterricht und dem außerunterrichtlichen Angebot fand im Frühjahr 2025 ein Videocoaching statt, bei dem die Teilnehmenden im Rahmen einer kollegialen Beratung zur Reflexion ihres eigenen Handelns angeregt wurden. Ziel des Coachings war es, sprachliche Fähigkeiten und Unterstützungsbedarfe von Schülerinnen und Schülern verlässlich einzuschätzen sowie Fördergelegenheiten und sprachförderliches Verhalten im Unterricht und im außerunterrichtlichen Angebot zu identifizieren.

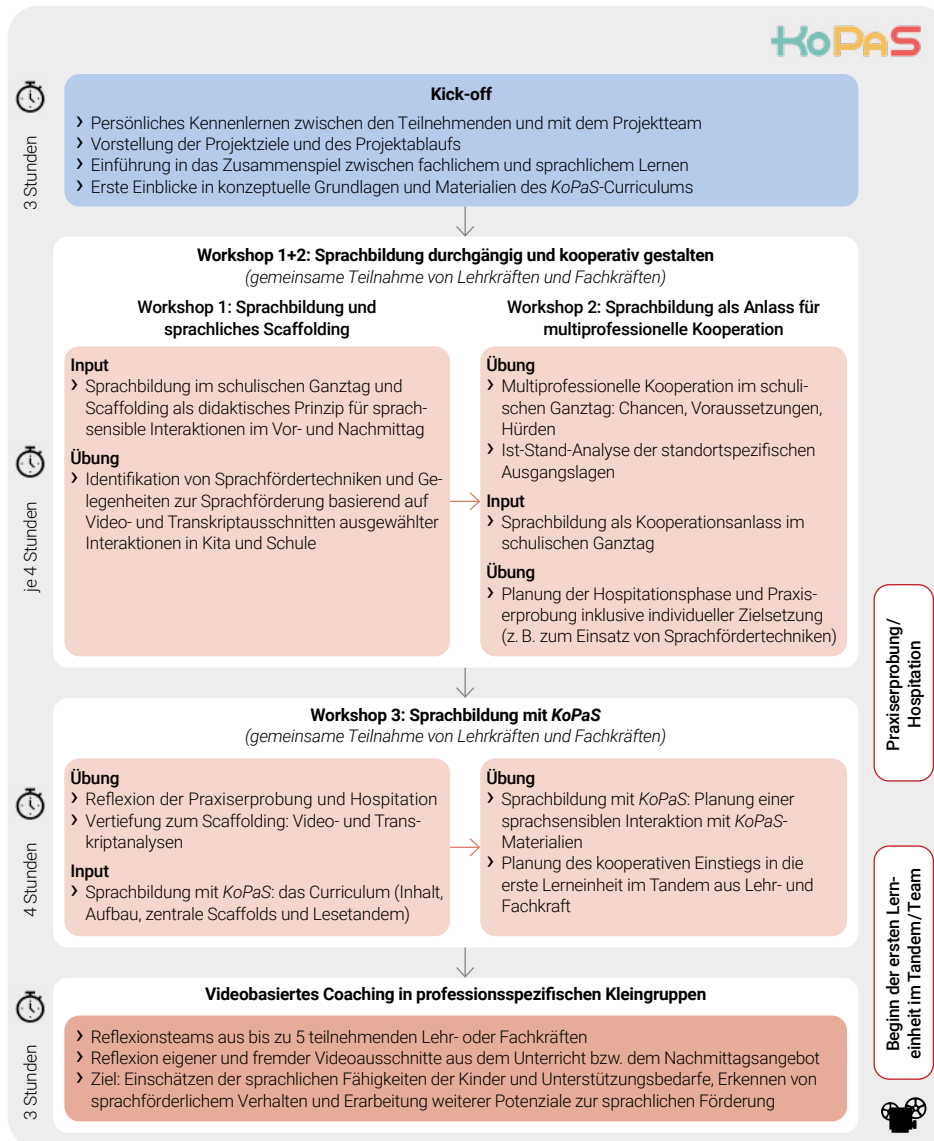


Abb. 1: Inhalt und Ablauf der Fortbildungsreihe

Sprachbildung als Querschnittsaufgabe multiprofessioneller Teams

Sprachbildung und sprachliches Scaffolding

Ein geeignetes Prinzip, um Interaktionen sprachsensibel zu gestalten und sie für die Förderung des Spracherwerbs zu nutzen, ist das sprachliche Scaffolding (Gibbons, 2002). Ziel von Workshop 1 war es, mit den Teilnehmenden die Grundlagen zur fachintegrierten Sprachbildung und ihre Umsetzung anhand des Scaffolding-Ansatzes zu erarbeiten. Leitfragen, mit denen sich die Teilnehmenden hierzu auseinandersetzen, lauteten:

- › Welche Potenziale bieten der Unterricht und das außerunterrichtliche Angebot für die Förderung sprachlicher Kompetenzen? Wo liegen die jeweiligen Stärken?
- › Was versteht man unter sprachlichem Scaffolding und welche Sprachförderstrategien tragen zu einer sprachsensiblen Interaktion mit den Kindern bei?
- › Wie lässt sich Scaffolding im *KoPaS*-Curriculum und anhand der *KoPaS*-Scaffolds umsetzen? Welche Fachwörter und sprachlichen Strukturen sollen gefördert werden?

Beim Scaffolding steht neben der Planung sprachsensibler Lernangebote insbesondere der Einsatz von Sprachfördertechniken zur Gestaltung sprachsensibler Interaktionen im Fokus. Das Scaffold (Gerüst) beschreibt eine auf den Entwicklungsstand des Kinds angepasste und durch die Lehr- oder Fachkraft bereitgestellte temporäre Hilfestellung, die es dem Kind ermöglicht, (sprachliche) Aufgaben zu bewältigen (Gabler et al., 2020). Dabei können Lehr- und Fachkräfte auf eine Vielzahl von Strategien zurückgreifen. Tabelle 1 gibt einen Überblick über zentrale Sprachförderstrategien und verdeutlicht ihre Verwendung anhand von Transkriptausschnitten aus dem *KoPaS*-Lernangebot im Unterricht und außerunterrichtlichen Angebot.

Als Grundlage für eine gezielte Anwendung von Sprachförderstrategien identifizierten die Lehr- und Fachkräfte in Workshop 1 die sprachlichen Merkmale von unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Lernumgebungen. Hierbei wurde deutlich, dass die im Unterricht verwendete Sprache durch die Verwendung von allgemeinem bildungssprachlichen und fachlichem Wortschatz gekennzeichnet ist (z. B. Heppt & Schröter, 2023). Im Vergleich zur Sprache, die auf dem Pausenhof gesprochen wird, weist auch der mündliche Sprachgebrauch im Unterricht Merkmale von Schriftlichkeit auf – beispielsweise eine höhere Informationsdichte, die u. a. durch einen komplexeren Satzbau erreicht wird. Im außerunterrichtlichen Angebot hingegen dient Sprache vor allem dazu, Aktivitäten zu erläutern, zu begleiten und von ihnen zu berichten (Leisen, 2017). Dabei werden z. B. sprachliche Ausdrücke verwendet, die nur in der jeweiligen Situation verständlich sind (z. B. *das da*, *hier*). Vor allem in der Grundschule benötigen viele Schülerinnen und Schüler nicht nur

beim Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen Unterstützung, sondern auch beim Aufbau alltagssprachlicher Fähigkeiten, wie der korrekten Bildung von Wörtern (Gabler et al., 2020). Für die planvolle Sprachbildung folgt daraus, dass die Lernumgebungen im Ganzttag in wechselseitiger Ergänzung zur Förderung beider Domänen genutzt werden sollten.

Die Umsetzung dieses Ziels wurde den Teilnehmenden anhand der Lerneinheit des KoPaS-Curriculums zum Thema *Lebensmittelverschwendung und -rettung* veranschaulicht. Im Unterricht setzen sich die Kinder problemorientiert mit zentralen fachlichen Inhalten auseinander (z. B. Ursachen von Lebensmittelverschwendung im Privathaushalt, im Supermarkt oder auf dem Bauernhof). Schrittweise und kontinuierlich begegnen sie hierbei dem themenbezogenen Wortschatz (z. B. *Verschwendung, reduzieren*) und üben die Formulierung von komplexen Sprachhandlungen (z. B. *Vermutungen, Begründungen*). Um die fachlichen Inhalte in einen praxisbezogenen Kontext zu übertragen und authentische Sprechansätze zu schaffen, die die Verwendung fachsprachlicher Wörter und Formulierungen anregen, bieten sich für das außerunterrichtliche Angebot vielfältige Möglichkeiten. Im KoPaS-Curriculum wird z. B. ein gemeinsames Restekochen vorgeschlagen, bei dem sowohl die Fachkräfte als auch die Kinder die Auswahl der Lebensmittel, die Zubereitung der Speisen und die Verköstigung sprachlich begleiten. Auf diese Weise können erlernte sprachliche Strukturen gefestigt und Sprachflüssigkeit, Sprachkomplexität und Sprachrichtigkeit verbessert werden (Leisen, 2017).

Die Handreichungen und Materialien zu den im Projekt entwickelten Lerneinheiten für den Unterricht und das außerunterrichtliche Angebot stehen alle als Open Educational Resources zur Verfügung.

Lerneinheit 1 zum Thema Lebensmittelverschwendung und -rettung:



Außerunterrichtliches Angebot:



Tab. 1: Sprachfördertechniken (vgl. auch Gabler et al., 2020; Beispieltranskripte aus den KoPaS-Videografien; fettgedruckte Passagen kennzeichnen den Einsatz der jeweiligen Sprachfördertechnik; Großschreibungen kennzeichnen betonte Wörter; Eigennamen wurden im Transkript geändert; LK = Lehrkraft, PFK = Pädagogische Fachkraft, K = Kind)

Sprachfördertechnik	Ziel	Beispieltranskript
Input/Modellierung	Sprachvorbild sein	LK: Welcher Ort ist das, wo auch Lebensmittel verschwendet werden und warum? Hendrik. Hendrik: Im Bauernhof ... LK: ... werden Lebensmittel verschwendet , ja, sag mal den ganzen Satz. Hendrik: Auf dem Bauernhof werden Lebensmittel verschwendet. LK: (bestätigend) Hmm, und warum? Warum werden denn auf einem Bauernhof, wo ja Lebensmittel PRODUZIERT werden, warum werden die denn auch verschwendet, also weg-geworfen? Jan. Jan: Weil ... (LK: Lebensmittel werden verschwendet) Lebensmittel werden verschwendet, weil die Bauern die nicht aufessen zum Beispiel.

Sprachfördertechnik	Ziel	Beispieltranskript
Fokussierung	Aufmerksamkeit auf Begriffe und Strukturen lenken	LK: Wir wollten schon mal VERMUTUNGEN anstellen, warum Essen, also warum Lebensmittel, <i>(zeigt auf Bilder am Board)</i> an diesen Orten weggeschmissen werden, verschwendet werden. Wer hat denn jetzt noch mal 'ne Idee? Was meint ihr? <i>(zeigt auf alle Bilder am Board)</i> Warum wird Essen hier verschwendet? Ihr sollt vermuten. Mia. Mia: Weil es niemand mehr essen will? <i>(LK nickt)</i> LK: <i>(geht zur rechten Seite der Tafel, auf der mögliche Satzanfänge für Vermutungen stehen; zeigt auf die Satzanfänge für Vermutungen)</i> Versuch's mal mit dem richtigen Vermuten. Mia: Ich vermute, dass ... dass es weggeschmissen wird, weil niemand es mehr essen will. LK: Genau, du hast richtig gut grade vermutet <i>(zeigt auf Vermutung an der Tafel)</i> und be-gründet <i>(zeigt auf Begründung an der Tafel)</i> mit dem „weil“. Ne? Da haben wir ja letztes Mal drüber gesprochen. Also Mia vermutet, dass es weggeschmissen wird, weil es niemand mehr essen will. Wer hat noch eine Vermutung? Mattheo.
Feedback	Korrigieren und erweitern	LK: Wo kann man denn noch so Lebensmittelverschwendung finden? Safia. Safia: Supermarkt. LK: Im Supermarkt richtig, ja. Hassan. Hassan: Bei den Teller? LK: Bei den? Wie bei? Nochmal. Hassan: Bei den Teller. LK: Ist es bei den Teller oder im Teller? <i>(breitet fragend die Hände aus)</i> Kann vielleicht, wie können wir das denn richtig sagen? Malik. K1: Auf dem Teller. Malik: In der Mensa. LK: Nein, was er <i>(zeigt auf Hassan)</i> gerade sagen wollte. Du hast es ja gerade richtig gesagt. Wie war das nochmal? K1: Auf dem Teller. LK: Auf dem Teller, so, super!
Fragetechnik	Sprachanregende und unterstützende Fragen stellen	PFK: Okay, aber wie würdet ihr das denn ... nennen? Das ist nicht gut, oder? Das ... äh ... Da würdet ihr alle sagen: ‚Joa ... das ist nicht gut‘ (K2: Lebensmittelverschwendung) Ah! (K3: Viel zu große Verschwendung.) Ah! VERSCHWENDUNG. Wer mag denn mal ... Wer mag denn mal Verschwendung ganz dick an die Tafel schreiben? <i>(viele Kinder melden sich und rufen Ich!)</i> <i>(PFK gibt den Stift an K4)</i> Und ... Max! Dann können ... Möchtest du mal in deinen eigenen Worten sagen, was Verschwendung überhaupt ist? Max: Verschwendung ist in meinen eigenen Worten ... Also ... Verschwendung ist, dass wir Sachen, die wir eigentlich noch essen woll... essen können... halt ... also manchmal weg-schmeißen einfach, weil man denkt, sie sind nicht mehr so gut, oder so ...

Sprachbildung als Anlass für multiprofessionelle Kooperation

In Anlehnung an die im Projekt *StEG-Kooperation* entwickelte Schulentwicklungsmaßnahme zum Thema *Multiprofessionelle Kooperation* (StEG-Kooperation, 2020) reflektierten die teilnehmenden Teams die potenziellen Chancen, Hürden und Voraussetzungen von Kooperation unter Berücksichtigung der spezifischen Bedingungen an ihren jeweiligen Schulen. Leitend für Workshop 2 waren folgende Fragen:

- › Wer profitiert von Kooperation und welche Chancen bietet eine gelungene Kooperation?
- › Was zeichnet eine gelungene Kooperation aus?
- › Wie sind die bisherigen Kooperationserfahrungen und welche Ressourcen stehen zur Verfügung?
- › Was ist erforderlich, um die Vernetzung von *KoPaS*-Lernangeboten im Unterricht und im außerunterrichtlichen Angebot zu ermöglichen?

Kooperation gilt als wesentlicher Qualitätsbereich der Ganztagsgrundschule. Die Forschung konzentrierte sich bislang vor allem auf Lehrkraftkooperation und zeigt, dass kooperierende Lehrkräfte effektivere, abwechslungsreichere und kreativere Lernangebote gestalten (Richter & Pant, 2016). Auf Ebene der Schülerinnen und Schüler zeigt sich ein positiver Zusammenhang zwischen der Kooperation von Lehrkräften und dem Leistungsniveau der Lernenden. Dieser Effekt lässt sich vermutlich auf eine Weiterentwicklung der fachdidaktischen und fachlichen Fähigkeiten zurückführen (Richter & Pant, 2016). Zur Frage, inwieweit multiprofessionelle Kooperation positive Auswirkungen auf den Unterricht und die Schülerinnen und Schüler hat, liegen bislang keine belastbaren Befunde vor.

Das in *KoPaS* verfolgte Kooperationsverständnis lässt sich der ko-konstruktiven Zusammenarbeit zuordnen, bei der die Beteiligten spezifische Lernziele gemeinsam entwickeln und kooperativ umsetzen (Gräsel et al., 2006). Im Kontext von Sprachbildung bedeutet dies beispielsweise, dass zwischen Lehr- und Fachkraft ein geteiltes Wissen darüber vorliegt, welcher Fachwortschatz gefördert werden soll und welche Lernumgebungen ausgewählt werden, um dieses Ziel zu erreichen (Paetsch et al., im Druck).

In Workshop 2 diskutierten die Lehr- und Fachkräfte in Kleingruppen wesentliche Aspekte und Voraussetzungen von erfolgreicher Zusammenarbeit. Als zentraler Diskussionsgegenstand erwiesen sich die standortspezifischen Ausgangslagen der Teams, die sich hinsichtlich zeitlicher, räumlicher und personeller Ressourcen unterschieden. So berichteten einige der Teilnehmenden, bereits fest in die Stundentafel integrierte, regelmäßige Termine zur Planung von gemeinsamen Lernzielen und -aktivitäten zu nutzen. Ein Großteil der Teams erzählte hingegen, dass ein solcher Austausch lediglich informell, unvorbereitet und oberflächlich in den Pausen stattfinden könne. Ein transparenter und regelmäßiger



Austausch im Team sowie ein gemeinsam vereinbarter Kommunikationsrahmen wurden von allen Teilnehmenden als wichtige Bedingungen für eine erfolgreiche Zusammenarbeit beschrieben. Auf Grundlage einer Ist-Stand-Analyse (StEG Kooperation, 2020) erarbeiteten die Teams Kooperationsziele (z. B. regelmäßige Kommunikation) und konkrete Strategien zu deren Erreichung (z. B. Organisation eines wöchentlichen Austausches). Für die Planung ihrer Kooperation wurde den Teams ein Kooperationsplaner bereitgestellt, auf dem Vereinbarungen zur Kommunikation, zu gemeinsamen Lernzielen für die Kompetenzbereiche *Bildung für nachhaltige Entwicklung* und *Sprache* sowie zu Lernaktivitäten getroffen werden können. Die konkrete Planung gemeinsamer Lernangebote mithilfe des Planers wurde in Workshop 3 für die erste Lerneinheit begonnen.

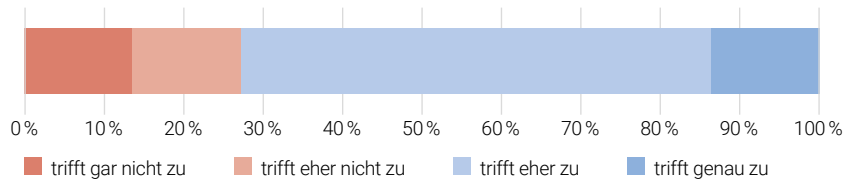
Erfahrungen und erste Ergebnisse

Insgesamt besuchten 26 Lehr- und Fachkräfte alle drei Workshops der Fortbildungsreihe 1 zur fachbezogenen Sprachbildung und multiprofessionellen Kooperation. Um erste Hinweise auf die Qualität der Fortbildungsreihe zu erhalten, wurden die Teilnehmenden nach den drei Workshops sowie am Ende der Coachingsitzung um ein kurzes Feedback gebeten. Das Feedback im Anschluss an die Workshops erfolgte schriftlich mithilfe eines Fragebogens (Richter & Richter, 2024). Neben einer Gesamteinschätzung bewerteten die Teilnehmenden die Workshops hinsichtlich (1) Klarheit und Struktur, (2) Relevanz der Inhalte, (3) kognitiver Aktivierung und (4) Zusammenarbeit auf einer vierstufigen Skala (1 = „stimme gar nicht zu“, 4 = „stimme voll und ganz zu“; Abb. 2).

Insgesamt wurden die Workshops positiv bewertet. Über 70 % der Teilnehmenden gaben an, dass ihnen die Veranstaltungen (eher) gefallen hat. Die Fachkräfte bewerteten die Workshops etwas positiver als die Lehrkräfte. Die Struktur der Workshops und insbesondere die Zielorientierung und der Aufbau wurden von den Teilnehmenden überwiegend positiv eingeschätzt (Beispielitem: „Die Ziele der Veranstaltung wurden deutlich benannt.“). Die praktische Relevanz der Fortbildungsinhalte wurde ebenfalls als eher hoch eingeschätzt (Beispielitem: „Was ich in der Veranstaltung gelernt habe, kann ich in meiner beruflichen Praxis anwenden.“). Ähnlich positiv wurde die kognitive Aktivierung beurteilt (Beispielitem: „In der Veranstaltung wurden Fragen oder Aufgaben gestellt, die mich zum Nachdenken angeregt haben.“), wobei die Fachkräfte ihre kognitive Aktivierung etwas höher einschätzten als die Lehrkräfte. Besonders hoch wurden von den Teilnehmenden die Möglichkeiten zur kooperativen Arbeit im Team bewertet (Beispielitem: „Ich hatte in der Veranstaltung Gelegenheit, mich mit anderen Teilnehmenden intensiv über den Veranstaltungsinhalt auszutauschen.“).

Am Coaching nahmen 21 Lehr- und Fachkräfte teil. Am Ende jeder Sitzung in den Kleingruppen wurde ein offenes Feedbackformat eingesetzt. Die Evaluation der Teilnehmenden wurde mithilfe einer Zielscheibe visualisiert, wobei die Einschätzungen umso näher in der Mitte der Zielscheibe platziert wurden, je positiver sie waren („Volltreffer“). Es zeigte sich, dass die Lehr- und Fachkräfte das Coaching, in dem sie ihre Praktiken im Bereich Sprachbildung anhand eigener Videos reflektierten und Feedback von ihren Peers erhielten, als besonders gelungen einschätzten. Insgesamt berichteten die Teilnehmenden davon, neue Anregungen zur sprachsensiblen Gestaltung des Unterrichts und außerunterrichtlichen Angebots erhalten zu haben und diese auch umsetzen zu wollen. Sowohl das Betrachten eigener als auch fremder Videoausschnitte wurde als hilfreich eingeschätzt.

Zustimmung der Lehr- und Fachkräfte zur Aussage „Die Veranstaltung hat mir insgesamt gut gefallen.“



Einschätzung der Fortbildungsmerkmale durch teilnehmende Lehr- und Fachkräfte

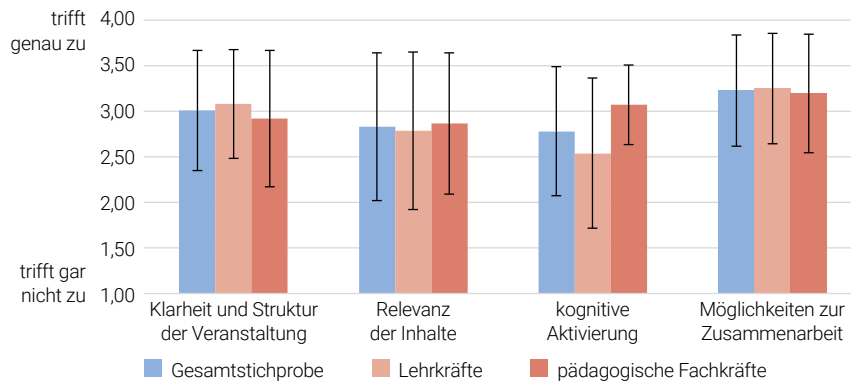


Abb. 2: Bewertung der Workshops durch die teilnehmenden Lehr- und Fachkräfte

($N_{\text{Gesamtstichprobe}} = 22$; $n_{\text{Lehrkräfte}} = 12$; $n_{\text{Fachkräfte}} = 10$)



Ausblick und Schlussfolgerungen

Qualitativ hochwertige Fortbildungen, die auf die Entwicklung professioneller Kompetenzen abzielen, erfordern ausreichend Zeit zur Erprobung, Reflexion und Implementation erlernter Inhalte (Darling-Hammond et al., 2017). In *KoPaS* erwies sich in diesem Zusammenhang der Zeitrahmen, der den Lehr- und Fachkräften neben ihren schulischen Verpflichtungen für die Fortbildungsreihe zur Verfügung stand, als wesentliche Herausforderung.

Das ursprünglich geplante Präsenzformat konnte nur an einem der drei Projektstandorte umgesetzt werden. An den anderen beiden Projektstandorten wären Präsenzfortbildungen aufgrund weiter Entfernungen mit einem erhöhten (zeitlichen) Aufwand verbunden gewesen. Für diese Standorte wurden die Workshops daher als Onlineformat adaptiert. Erste Forschungsergebnisse zur Rolle des Fortbildungsformats legen nahe, dass die Qualität von Präsenzfortbildungen im Vergleich zu Onlinefortbildungen höher eingeschätzt wird (Mulaimović et al., 2024). Möglicherweise ist dies darauf zurückzuführen, dass Onlinefortbildungen höhere Selbststeuerungsfähigkeiten auf Seite der Teilnehmenden und technische Fähigkeiten sowie hohe Motivationsfähigkeiten auf Seite der Fortbildenden voraussetzen (Lipowsky & Rzejak, 2021).

Um bereichsspezifische Handlungsfelder von Lehr- und Fachkräften in zukünftigen Fortbildungen noch stärker zu berücksichtigen und zu einer zeitökonomischen Gestaltung beizutragen, erscheinen Blended-Learning-Formate geeignet, in denen synchrone Angebote mit asynchronen Selbstlernelementen verknüpft werden. Diese würden es ermöglichen, theoretisches Grundlagenwissen zu Sprachbildung und Kooperation anhand von digitalen Elementen zur asynchronen Bearbeitung bereitzustellen. Die synchronen Lernphasen könnten dann noch stärker für den essenziellen kollegialen Austausch genutzt werden, um so das „voneinander Lernen, einander Unterstützen“ (Zitat einer teilnehmenden Lehrkraft) zu ermöglichen.

Letztendlich muss sich der Erfolg der in *KoPaS* durchgeführten Fortbildungsreihe daran bemessen, ob sie zu einer Veränderung der professionellen Kompetenzen der Lehr- und Fachkräfte und zur sprachlichen und fachlichen Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler beiträgt. Perspektivisch wird die derzeit noch laufende Evaluationsstudie entsprechende Einblicke ermöglichen. Grundsätzlich ließe sich das vorgestellte Fortbildungskonzept, das im Rahmen von *KoPaS* in den thematischen Kontext von *Bildung für nachhaltige Entwicklung* eingebettet wurde, mit seinen zentralen Elementen auch in andere fachliche Kontexte übertragen.

Literatur

- Biele, L., Höhr, R., Horváth, M., Volodina, A., Stroszeck, E., Riemenschneider, A., Paetsch, J., Hardy, I., & Heppt, B. (2026). *Bildung für nachhaltige Entwicklung in den Jahrgangsstufen 3 und 4 im schulischen Ganztags sprachbildend und projektorientiert gestalten. Lerneinheit 1: Lebensmittelverschwendung und -rettung. Handreichung für den fächerübergreifenden Unterricht mit Impulsen zum Einbezug individueller Mehrsprachigkeit*. Technische Universität Dortmund.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E. & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute.
- Gabler, K., Mannel, S., Hardy, I., Henschel, S., Heppt, B., Hettmannsperger-Lippolt, R., Sontag, C. & Stanat, P. (2020). Fachintegrierte Sprachförderung im Sachunterricht der Grundschule: Entwicklung, Erprobung und Evaluation eines Fortbildungskonzepts auf der Grundlage des Scaffolding-Ansatzes. In C. Titz, S. Weber, H. Wagner, A. Ropeter, C. Geyer & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Sprach- und Schriftsprachförderung wirksam gestalten: Innovative Konzepte und Forschungsimpulse* (S. 59–83). Kohlhammer.
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding language. Scaffolding learning. Teaching English Language Learners in the mainstream classroom*. Heinemann.
- Gogolin, I. (2020). Durchgängige Sprachbildung. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 165–174). Springer.
- Gräsel, C., Fußangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 205–219.
doi.org/10.25656/01:4453
- Heppt, B., Henschel, S., Hardy, I., Hettmannsperger-Lippolt, R., Gabler, K., Sontag, C., Mannel, S. & Stanat, P. (2022). Professional development for language support in science classrooms: Evaluating effects for elementary school teachers. *Teaching and Teacher Education*, 109, 103518. doi.org/10.1016/j.tate.2021.103518
- Heppt, B., & Schröter, P. (2023). Bildungssprache als übergeordnetes Ziel sprachlicher Bildung. In M. Becker-Mrotzek, I. Gogolin, H.-J. Roth & P. Stanat (Hrsg.), *Grundlagen der sprachlichen Bildung* (S. 139–155). Waxmann. doi.org/10.25656/01:32003
- Kultusministerkonferenz (2024). *Vereinbarung zur Arbeit in der Grundschule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.03.2024*. https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2024/2024_03_15-Vereinbarung-Grundschule.pdf

- Leisen, J. (2017). Die (Ganztags-)Schule als besonderer Ort der Sprachbildung. In S. Waschke, G. Schulz-Gade & L. Stecher (Hrsg.), *Junge Geflüchtete in der Ganztags-schule. Integration gestalten – Bildung fördern – Chancen eröffnen*. Debus Pädagogik Verlag.
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2021). Welche Art von Fortbildung wirkt? In B. Jungkamp & M. Pfafferott (Hrsg.), *Bedarfe der Lehrkräftefortbildung in Deutschland* (S. 19–39). Friedrich Ebert Stiftung.
- Mulaimović, N., Richter, E., Lazarides, R. & Richter, D. (2024). Comparing quality and engagement in face-to-face and online teacher professional development. *British Journal of Educational Technology*, 56(1), 61–79. doi.org/10.1111/bjet.13480
- Paetsch, J., Heppt, B., Stroszeck, E., Horváth, M., Hardy, I., Biele, L., Henschel, S., Höhr, R. & Volodina, A. (im Druck). Multiprofessionelle Kooperation bei der Umsetzung durchgängiger Sprachbildung in der Ganztags(grund)schule: Konzeption einer Interventionsstudie. In A.-M. Seemann & B. König (Hrsg.), *Perspektiven auf den Ganztag: Professionen im Dialog*. Debus Pädagogik.
- Richter, D. & Pant, H. A. (2016). *Lehrerkooperation in Deutschland. Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften der Sekundarstufe 1*. https://www.telekomstiftung.de/sites/default/files/files/media/publications/studie_lehrerkooperation_in_deutschland_1.pdf
- Richter, E. & Richter, D. (2024). Measuring the quality of teacher professional development: A large-scale validation study of an 18-item instrument for daily use. *Studies in Educational Evaluation*, 81, 101357. doi.org/10.1016/j.stueduc.2024.101357
- StEG Kooperation (2020). *Eine Schulentwicklungsmaßnahme zur Stärkung der multiprofessionellen Kooperation an Ganztags-schulen. Das Konzept*. https://www.pedocs.de/volltexte/2020/19115/pdf/StEG_2020_StEG-Kooperation.pdf
- Thürmann, E., Krabbe, H., Platz, U. & Schumacher, M. (Hrsg.). (2017). *Sprachbildung als Aufgabe aller Fächer und Lernbereiche. Erfahrungen mit Sprachberatung an Ganz-In-Gymnasium*. Waxmann.
- Volodina, A., Stroszeck, E., Biele, L., Höhr, R., Buchinger, A., Horváth, M., Riemenschneider, A., Vogel, D., Heppt, B., Hardy, I. & Paetsch, J. (2026). *Bildung für nachhaltige Entwicklung sprachbildend und projektorientiert gestalten. Handreichung für das außerunterrichtliche Angebot in den Jahrgangsstufen 3 und 4 im schulischen Ganztags mit Impulsen zum Einbezug individueller Mehrsprachigkeit*. Technische Universität Dortmund. doi.org/10.57961/m127-dh09

Kompetenzstelle Orthografie – Professionalisierung und Unterrichtsentwicklung

Ziele und Vorgehen

Fast alle Lebensbereiche sind von Schriftlichkeit geprägt. Niedrige Lese- oder Rechtschreibkompetenzen stehen mit Risiken für die Persönlichkeitsentfaltung und Bildungslaufbahn im Zusammenhang (Grosche, 2012). Der IQB-Bildungstrend (Stanat et al., 2022) bestätigt, dass zur Stärkung der Rechtschreibkompetenzen von Schülerinnen und Schülern noch erhebliche Anstrengungen notwendig sind. Gleichzeitig ist die Schule mit einem massiven Lehrkräftemangel konfrontiert. Laut Prognose der Kultusministerkonferenz (KMK) fehlen bis 2035 bundesweit nahezu 24.000 Lehrkräfte im allgemeinbildenden Schuldienst, wobei bereits jetzt 12 % der Neueinstellungen Quereinsteigende ohne grundständige Lehramtsausbildung sind (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2024). Damit kommt der Qualität im Transfer von Professionalisierungsangeboten eine Schlüsselrolle bei der Verbesserung von Schulleistungen zu (Gies-Thöne, 2022).

Ebensolche Professionalisierungsangebote werden von der *Kompetenzstelle Orthografie* bereitgestellt. Die *Kompetenzstelle Orthografie* ist ein Kooperationsprojekt des Hessischen Ministeriums für Kultus, Bildung und Chancen (HMKB), der Hessischen Lehrkräfteakademie (LA), der Goethe-Universität Frankfurt am Main (GU) und der Stiftung Polytechnische Gesellschaft Frankfurt am Main (SPTG). Sie wurde im Juli 2020 an der GU am Institut für Pädagogik der Elementar- und Primarstufe unter Verantwortung von Prof. Dr. Ulrich Mehlem eingerichtet. 2023 übernahm Prof. Dr. Ilonca Hardy.

Professionalisierungskonzept und Durchführung

Die *Kompetenzstelle Orthografie* möchte einen Beitrag zur effektiven Rechtschreibdidaktik in den Klassen 3 bis 9 aller Schulformen leisten. Dieses Ziel verfolgt sie durch ein umfassendes Angebot mit folgenden Säulen:

- › eine akkreditierte Fortbildungsreihe
- › ein evidenzbasierter rechtschreibdidaktischer Ansatz
- › Unterrichtsentwicklungsprojekte für die Grundschule und Sekundarstufe I samt Unterrichtsmaterialien und Wettbewerbsformaten
- › flankierende Zusatzangebote
- › bedarfsorientierte Weiterentwicklungen

Irene Corvacho del Toro^{1, 2}
 Felicia Hernanz Lampe¹
 Anja Lobbenmeier¹

¹Goethe-Universität Frankfurt am Main

²Universität Siegen

Informationen zu Veranstaltungen,
 Kontakten und Materialzugang unter:
<https://kompetenzstelle-orthografie.de/>



Fortbildungsreihe

Die Fortbildungsreihe *Rechtschreibung verstehen, üben, können* setzt systematisch die Merkmale effektiver Lehrkräftefortbildungen um. Diese sind u. a. Orientierung am Stand der Forschung, Fokussierung auf relevante Kernpraktiken von Lehrpersonen, inhaltliche Fokussierung, Förderung des Wirksamkeitserlebens, Verknüpfung von Input-, Erprobungs- und Reflexionsphasen, Feedback und Coaching, das Verdeutlichen von Nutzen und Relevanz der Fortbildungsinhalte durch den sichtbaren Praxisbezug sowie eine angemessene Fortbildungsdauer (Lipowsky & Rzejak, 2019).

Die vierteilige Fortbildungsreihe hat einen Umfang von 18 Stunden (davon 12 Stunden synchrone Veranstaltungen im Online- oder Präsenzformat und 6 Stunden asynchrone Selbstlernphasen) und erstreckt sich über das ganze Schuljahr hinweg. Die Dauer ermöglicht die Verknüpfung von Input-, Erprobungs- und Reflexionsphasen über die Inhalte der Fortbildung, über ihre Relevanz und ihren Nutzen. Der enge fachliche Fokus auf orthografische Phänomene und deren didaktische Aufbereitung, auf der qualitativen Rechtschreibfehleranalyse sowie dem adaptiven Üben gewährleistet eine vertiefte Kompetenzentwicklung. Die Implementierungstreue wird durch die Unterrichtsprojekte *Die Grundschule schreibt!* bzw. *Die Mittelstufe schreibt!* mit zugehörigen Unterrichtsmaterialien unterstützt. Verbindlich widmen die Lehrkräfte wöchentlich eine Unterrichtsstunde dem Vermitteln der Rechtschreibung nach dem Rechtschreibansatz der *Kompetenzstelle Orthografie*. Durch die direkte Anwendung der erworbenen Kompetenzen, u. a. der qualitativen Rechtschreibfehleranalyse, und der Beobachtung von Lernfortschritten bei den Schülerinnen und Schülern erleben Lehrkräfte die eigene Selbstwirksamkeit. Feedback und Coaching im Unterricht erfolgen sowohl durch die Fortbildungsleitung als auch durch kollegialen Austausch. Die langfristige Verankerung des rechtschreibdidaktischen Ansatzes in der Schule wird durch die Integration der Unterrichtsprojekte in den regulären Unterrichtsbetrieb gefördert. Durch einen projektspezifischen Rechtschreibwettbewerb erhalten beide Unterrichtsprojekte zudem einen Eventcharakter. Der Rechtschreibwettbewerb fördert den Spaß am Schreiben und hebt die Bedeutsamkeit der Rechtschreibung hervor. Die Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften wird zusätzlich durch schulinterne Fortbildungsveranstaltungen und professionelle Lerngemeinschaften gestärkt.

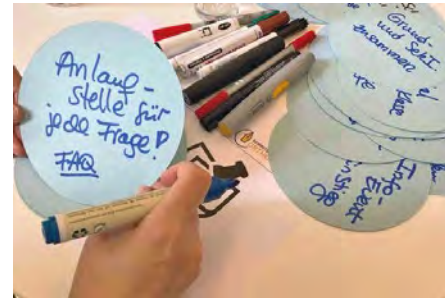
Die Verbreitung der Fortbildungsreihe und der Unterrichtsprojekte funktioniert über ein Kaskadensystem: Die *Kompetenzstelle Orthografie* hat zu Beginn ein Qualifizierungsangebot für die verschiedenen Multiplikatorinnen und Multiplikatoren (Fachberatende Bildungssprache Deutsch, Unterrichtsentwicklungsberatende und Fortbildende der verschiedenen Hessischen Schulämter sowie die LA) geschaffen und diese Personen sowohl fachlich-inhaltlich als auch methodisch für die Durchführung effektiver Fortbildungsformate in

Präsenz und im digitalen Raum weiterqualifiziert. Auch die Multiplikatorinnen und Multiplikatoren haben im Rahmen ihrer Qualifizierung das entwickelte Unterrichtsmaterial im eigenen Unterricht eingesetzt und eines der beiden Unterrichtsprojekte durchgeführt. Auf diese Weise konnten sie wertvolle Erfahrungen für ihre eigenen Fortbildungen sammeln und reflektieren. Die *Kompetenzstelle Orthografie* begleitet die Multiplikatorinnen und Multiplikatoren in ihrer Fortbildungsarbeit mit vier Treffen pro Schuljahr.

Fortbildungsinhalte

Die Inhalte der Fortbildungsreihe fokussieren die theoretischen Grundlagen (Corvacho del Toro & Thomé, 2021), die den rechtschreibdidaktischen Ansatz der *Kompetenzstelle Orthografie* begründen sowie die unterrichtspraktische Umsetzung. Der Ansatz zielt auf (1) die Veranschaulichung von häufigen Mustern der deutschen Orthografie (Hoffmann-Erz, 2019; Thomé & Thomé, 2025; Treiman et al., 2018), (2) die Anregung des impliziten Lernens durch Analogiebildung (Hoffmann-Erz, 2015), (3) die Einsicht in die morphologischen (Elsen, 2014) und syntaktischen (Granzow-Emden, 2013) Strukturen der deutschen Sprache sowie Wortschatzarbeit (Hack-Cengizalp & Corvacho del Toro, 2020; Ulrich, 2021). Die positiven Lerneffekte dieses Ansatzes sind empirisch im Rahmen von Einzelförderungen (Corvacho del Toro, 2016; Kargl et al., 2018; Galuschka et al., 2020) und im digitalen Format belegt (Witzel et al., 2024).

Die inhaltliche Strukturierung des Unterrichts orientiert sich an etablierten Modellen des Orthografieerwerbs (Thomé & Eichler, 2008). Lehrkräfte wählen entsprechend dem diagnostizierten Lernstand ihrer Klasse gezielt ein orthografisches Phänomen aus, das über mehrere Wochen hinweg systematisch erarbeitet wird. Der Übergang zum nächsten Phänomen erfolgt erst nach ausreichender Verinnerlichung des Gelernten, wird aber durch eine spiralcurriculare Progression wiederholt, wenn die Schreibungen der Schülerinnen und Schüler zeigen, dass das Phänomen Festigung braucht. Als besonders lernwirksam hat sich ein Unterrichtsaufbau erwiesen, der mit einem fokussierten, aktivierenden Einstieg (Hanisch, 2018) beginnt und in kooperative Arbeitsformen mündet. In Gruppenarbeit sammeln und sortieren die Schülerinnen und Schüler Wörter nach orthografischen Mustern und kommen über sprachliche Strukturen ins Gespräch. Förderlich für implizite Lernprozesse erweist sich die systematische Arbeit mit den konkreten Rechtschreibfehlern als Ausgangspunkt für Reflexionsgespräche (Corvacho del Toro, 2026) sowie die Selbstkorrektur, die zunächst angeleitet erfolgt und schrittweise eigenständig von den Schülerinnen und Schülern übernommen wird (Corvacho del Toro, 2022).



Grundlegend für die beschriebene fachdidaktische und methodische Herangehensweise ist eine adaptive Handlungskompetenz, die u. a. förderdiagnostische Expertise verlangt. Diese Kompetenzen werden im Rahmen der Fortbildungsreihe praxisnah anhand von Fallvignetten erworben, die Beschreibungen authentischer Unterrichtssequenzen thematisieren. In kollaborativen Reflexionsphasen analysieren die Teilnehmenden diese Unterrichtssituationen, erarbeiten Lösungsansätze und reflektieren über zielführende Handlungsalternativen. Lehrkräfte werden hierbei befähigt, fehlendes orthografisches Wissen präzise zu identifizieren und zu bewerten sowie Rechtschreibfehler adaptiv zu behandeln.

Unterrichtsprojekte, Unterrichtsmaterialien und Wettbewerbe

In enger Kooperation mit der SPTG wurden die zwei Unterrichtsprojekte *Die Grundschule schreibt!* und *Die Mittelstufe schreibt!* zur Implementierung des Ansatzes der *Kompetenzstelle Orthografie* in den Regelunterricht konzipiert (s. Abb. 1). Beide Projekte beinhalten die Durchführung eines Rechtschreibwettbewerbs. Für den Wissenstransfer stellen die Unterrichtsmaterialien ein wichtiges Element dar. Sie bieten neben den Übungen für die Schülerinnen und Schüler fachwissenschaftliche und fachdidaktische Professionalisierungsinhalte für Lehrkräfte. Diese sind knapp, verständlich und unterrichtsbezogen aufbereitet.

Das Unterrichtsmaterial für die Grundschule umfasst fünf aufeinander aufbauende Themenhefte zu

- › alphabetischem Schreiben,
- › Wortbausteinen,
- › Konsonantenverdopplung,
- › satzinterner Großschreibung und
- › Getrennt- und Zusammenschreibung.

Jedes Themenheft listet sortiertes Wortmaterial auf. Zur Selbstkorrektur steht den Grundschulkindern der sogenannte *Lupenblick* zur Verfügung. Diese Checkkarten regen mithilfe gezielter Fragen dazu an, eigene Schreibungen zu überprüfen. Zusätzlich unterstützen die eigens entwickelten Plakate die Veranschaulichung des Gelernten. Am Ende jedes Themenhefts wird ein Text geschrieben, zunächst einzeln überprüft (ggf. mithilfe des *Lupenblicks*) und dann gemeinsam korrigiert, indem die Lehrkraft die Überprüfung und Überarbeitung an der Tafel modelliert. Dabei werden Überprüfungsstrategien wie Analogiebildung oder sprachliche Proben besprochen und angewendet. Die Anzahl der erreichten Richtigschreibungen fassen die Grundschul Kinder als Punkte ihrer leistungsheterogenen Rechtschreibgruppe zusammen und nehmen so am klasseninternen oder

jahrgangsübergreifenden Rechtschreibwettbewerb *Die Grundschule schreibt!* teil. Am Ende des Schuljahrs werden die Rechtschreibgruppen sowie Einzelne mit der höchsten Punktzahl prämiert. Entscheidend für die Fairness ist hierbei die ausgewogene Zusammensetzung der Rechtschreibgruppen, die sich in ihrer durchschnittlichen Rechtschreibleistung kaum unterscheiden sollten – was in der Praxis sehr gut gelingt. Als Preis hat sich ein Eisdielengutschein bewährt, der alle Kinder der Klasse für die Teilnahme mit einer Kugel Eis bzw. die Gewinnerinnen und Gewinner mit zwei Kugeln Eis für die erbrachte Leistung und Anstrengungsbereitschaft anerkennt.

Professionalisierungs- und Projektkonzept

Die Grundschule schreibt! und Die Mittelstufe schreibt!

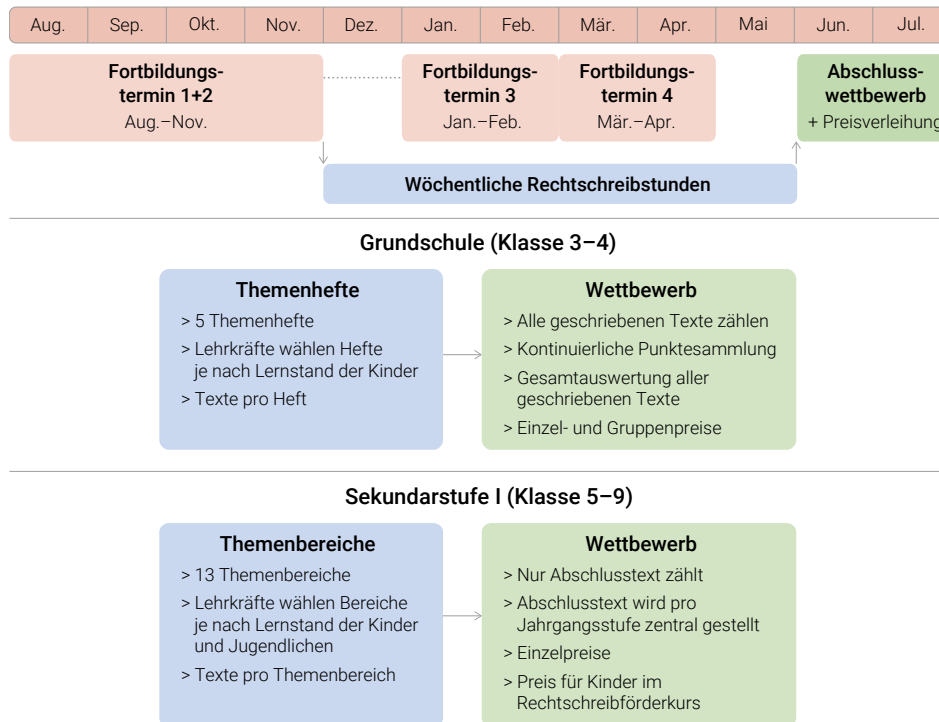


Abb. 1: Professionalisierungs- und Projektkonzept



Für die Sekundarstufe I wurde ein Ordner mit 13 Themenbereichen entwickelt. Der Ordner ist so konzipiert, dass alle orthografischen Lernbereiche für die Lehrkraft kurz erklärt werden und passendes Wortmaterial aufgeführt wird. Entsprechend der Klassenstufe und dem Rechtschreibfehlerprofil der Klasse kann die Lehrkraft mit den 13 Kapiteln modular vorgehen, indem sie die Themen entweder einführt, vertieft oder überspringt. Zur Selbstkorrektur arbeiten die Schülerinnen und Schüler mit einem sogenannten *Spickzettel*. Auch für die Sekundarstufe werden ergänzend Plakate bereitgestellt, die zentrale orthografische Muster visualisieren. Der klasseninterne oder jahrgangsübergreifende Rechtschreibwettbewerb *Die Mittelstufe schreibt!* findet am Ende des Schuljahrs statt. Hierfür werden jährlich umfangreiche Rechtschreibwettbewerbsmaterialien für alle Klassenstufen und Schulformen der Sekundarstufe I den Lehrkräften zur Verfügung gestellt. Bei diesem Event schreiben die Schülerinnen und Schüler einen diktierten Text, der Phänomene aus allen Themenbereichen des Ordners enthält. Nach einer ersten Selbstkorrektur werden die Stifte getauscht. Anschließend wird der Text Satz für Satz an die Wand projiziert. Dabei korrigiert jeder und jede den eigenen Text mit dem andersfarbigen Stift. Am Schluss werden die Texte mit den wenigsten Rechtschreibfehlern von Lehrkräften und Vertretern der Schülerschaft aus älteren Jahrgängen gesammelt, auf Richtigkeit überprüft und schließlich werden die Gewinnerinnen und Gewinner prämiert. Für einzelne Teilnehmende, die einen Rechtschreibförderkurs besuchen, wird auch ein Preis vergeben.

Flankierende Angebote

Zur Stärkung der nachhaltigen Wirkung der Projekte werden Auffrischungsveranstaltungen für Lehrkräfte bzw. Schulen, die die Fortbildung bereits durchlaufen haben, angeboten. Zusätzlich finden in regelmäßigen Abständen vier Online-Impulsvorträge pro Schuljahr statt. Diese greifen verschiedene thematisch gesetzte Professionalisierungsanliegen der Lehrkräfte auf (wie *Rechtschreibung bei Deutsch als Zweitsprache*, *Fehlerindex* oder *Rechtschreibwortschatz*). Diese von der *Kompetenzstelle Orthografie* erarbeiteten Impulsvorträge werden ebenfalls den Multiplikatorinnen und Multiplikatoren zur Verfügung gestellt, damit sie diese im Rahmen eigener Veranstaltungen einsetzen können. Eine weitere Säule der Nachhaltigkeitsstrategie bildet die Entwicklung digitaler Selbstlerneinheiten für projektbeteiligte Lehrkräfte. Diese werden von den Multiplikatorinnen und Multiplikatoren vor der Freigabe erprobt und evaluiert, sodass deren Expertise in die Selbstlerneinheiten einfließt.

Weiterentwicklung

Als neues Angebot der *Kompetenzstelle Orthografie* wurde im Schuljahr 2024/25 eine Professionelle Lerngemeinschaft (PLG) (Koschick et al., 2024) mit zwölf Lehrkräften aus Frankfurter Projektschulen initiiert. Diese schul- und schulformübergreifende PLG trifft sich auf Einladung der *Kompetenzstelle Orthografie* viermal im Schuljahr in den Räumen der Didaktischen Werkstatt der GU zu einem Impulsvortrag der *Kompetenzstelle Orthografie* gefolgt von einem kooperativen Austausch im strukturierten Format. Die Arbeitsergebnisse werden dokumentiert und die Partizipation, Kooperation und Zufriedenheit der PLG sowie das Einwirken der Sitzungsleitung über Fremd- und Selbsteinschätzung befohrt.

Des Weiteren wurde zum Zweck der Lernverlaufsdagnostik im Rechtschreiberwerb (Ebenbeck et al., 2022) ein förderdiagnostisches Instrument *LeA – Lernstand und Adaptives Üben im Rechtschreibunterricht* entwickelt und unter Mitarbeit der Multiplikatorin Gerhild Eva Krause (Schulamt Darmstadt-Dieburg) erprobt. Das Instrument *LeA* baut auf den Meilensteinen des Orthografieerwerbs (Corvacho del Toro & Thomé, 2021) auf und visualisiert anschaulich, kontinuierlich und systematisch, welche Lernbereiche der Orthografie im Vordergrund individueller Lernangebote stehen sollten.

Ergebnisse und Begleitforschung

Seit ihrer Einrichtung im Juli 2020 hat die *Kompetenzstelle Orthografie* trotz der Einschränkungen durch die Pandemiejahre eine große Reichweite erzielt. Insgesamt wurden bisher 24 Multiplikatorinnen und Multiplikatoren sowie über 450 Lehrkräfte qualifiziert. Bei durchschnittlich 25 Kindern pro Klasse bedeutet dies, dass etwa 11.250 Schülerinnen und Schüler erreicht werden konnten.

Im Rahmen der Begleitforschung finden Evaluationen zum Fachwissen von Lehrkräften, zur Fortbildungsreihe, zur Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern sowie zur Projektteilnahme seitens der Schülerinnen und Schüler statt.

Zur Erhebung der Wirksamkeit der Lehrkräftefortbildung wurde ein eigens konstruierter Fragebogen zum fachlichen und fachdidaktischen Rechtschreibwissen mit 120 Lehrkräften im Prä-Post-Design eingesetzt. Erste Faktorenanalysen bestätigen drei Dimensionen des Rechtschreibwissens: phonologisch-graphematisches Wissen, morphologisches Wissen und didaktisches Rechtschreibwissen. Zur Erfassung der Lehrkräftezufriedenheit wurden 21 Leitfadenterviews geführt. Erste Auswertungen zeigen eine überwiegend positive Resonanz und belegen, dass die selbstbestimmte Entscheidung zur Fortbildungsteilnahme die Zufriedenheit maßgeblich beeinflusst. Darüber hinaus berichten fast alle Interviewteil-



nehmenden von einem erkennbaren Fachwissenszuwachs – das gilt sowohl für Deutschlehrkräfte als auch für solche aus den Sachfächern.

Nach den positiven Effekten in den Einzelförderungen und im digitalen Format (Corvacho del Toro, 2016; Witzel et al., 2024) lassen auch die Ergebnisse der Pilotstudie zu den Rechtschreibleistungen der am Unterrichtsprojekt beteiligten Schülerinnen und Schüler (Corvacho del Toro & Mehlem, 2023) die Annahme eines positiven Effekts des Ansatzes der *Kompetenzstelle Orthografie* auch im Regelunterricht zu. Im Rahmen des Dissertationsvorhabens von Anja Lobbenmeier zeigt sich zunächst, dass sich die Leistungsheterogenität in den Experimentalklassen stärker als in den Kontrollklassen verringerte. Dies deutet an, dass leistungsschwächere Kinder in den Experimentalklassen bessere Fortschritte erzielen konnten als in den Kontrollgruppen. Bemerkenswert ist, dass alle Kinder von der Teilnahme profitieren konnten, wobei einsprachig deutsche Kinder zu einem größeren Anteil als mehrsprachige in höhere Leistungsgruppen wechselten, beispielsweise von unterdurchschnittlichem Bereich auf unteren Normbereich im standardisierten Rechtschreibtest. Weitere Auswertungen stehen aus.

Im Schuljahr 2023/24 wurden die teilnehmenden Schulklassen auch nach ihrer Projekterfahrung befragt. Eine Mehrheit der Schülerinnen und Schüler gab an, dass es ihnen am meisten Freude bereite, selbstständig Rechtschreibfehler zu finden und zu verbessern. Dieser Befund untermauert, dass die Eigenkorrektur und das Nachdenken über Rechtschreibfehler zur Stärkung der Selbstwirksamkeit und der Lernmotivation effektiv eingesetzt werden können.



Schlussfolgerungen und Ausblick

Die *Kompetenzstelle Orthografie* zeigt exemplarisch auf, wie eine erfolgreiche Implementation evidenzbasierter Rechtschreibdidaktik gelingen kann. Unseres Erachtens beruht der Transfererfolg auf der Verknüpfung verschiedener evidenzbasierter Qualitätsmerkmale, die sich gegenseitig verstärken und ein kohärentes Gesamtkonzept bilden. Unumstritten ist die grundlegende Bedeutung der partnerschaftlichen Struktur aus Landesfortbildungsinstitut, Universität und Stiftung. Herausfordernde Limitationen für eine nachhaltige Implementierung und Wirkung stellen Aspekte der kurzfristigen Projektlaufzeiten (beispielsweise zweijährige Laufzeit mit großem Aufwand im Vertragsabschlussprozess, kurze Befristung von Arbeitsverhältnissen) sowie eine starke Fluktuation im Multiplikationssystem (beispielsweise durch Deputats- oder Aufgabenwechsel, Krankheit, Ruhestand) dar. Diese Herausforderungen verdeutlichen die Notwendigkeit, beständige Transferstrukturen für eine dauerhafte Zusammenarbeit zwischen Bildungsforschung und Bildungspraxis bei der Umsetzung innovativer, evidenzbasierter Unterrichtskonzepte zu schaffen.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2024). *Bildung in Deutschland 2024. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu beruflicher Bildung*. wbv Publikation.
- Corvacho del Toro, I. (2016). Zur qualitativen Rechtschreibfehleranalyse und einer schriftsystematischen lernförderlichen Behandlung der Rechtschreibstörung. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 44(5), 397–408.
- Corvacho del Toro, I. (2022). Die Selbstkorrektur schulen und anleiten. *Grundschule Deutsch*, 74, 39–41.
- Corvacho del Toro, I. (2026). Warum so defizitorientiert? Zur Rolle von Rechtschreibfehlern bei Erwerb, Diagnose und Didaktik. *Lernen und Lernstörungen* 15(2), 73–77.
- Corvacho del Toro, I. & Mehlem, U. (2023). „Die Grundschule schreibt!“ Einsichten in die morphologische Struktur zur Verbesserung der Rechtschreibleistung bei ein- und mehrsprachigen Grundschulkindern. In K. Schmidt, C. Noack & K. Nimz (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Orthographie* (S. 129–141). Schneider Verlag Hohengehren.
- Corvacho del Toro, I. & Thomé, G. (2021). Meilensteine im Erwerb der deutschen Orthographie. *Lernen und Lernstörungen*, 10(3), 169–180.
- Ebenbeck, N., Jungjohann, J. & Gebhardt, M. (2022). Inklusive Lernverlaufsdiagnostik mit der Onlineplattform Levumi. Eine Übersicht für die Praxis. In M. Gebhardt, D. Scheer & M. Schurig (Hrsg.), *Handbuch der sonderpädagogischen Diagnostik. Grundlagen und Konzepte der Statusdiagnostik, Prozessdiagnostik und Förderplanung* (S. 783–792). Universitätsbibliothek Regensburg. doi.org/10.5283/epub.53149
- Elsen, H. (2014). *Grundzüge der Morphologie des Deutschen* (2., aktualisierte Aufl.). De Gruyter.
- Galuschka, K., Görgen, R., Kalmar, J., Haberstroh, S., Schmalz, X. & Schulte-Körne, G. (2020). Effectiveness of spelling interventions for learners with dyslexia: A meta-analysis and systematic review. *Educational Psychologist*, 55(1), 1–20.
- Gies-Thöne, W. (2022). *Lehrkräftebedarf und -angebot: bis 2035 steigende Engpässe zu erwarten. Szenariorechnungen zum INSM-Bildungsmonitor*. Gutachten im Auftrag des Instituts der deutschen Wirtschaft Köln e. V.
- Granzow-Emden, M. (2013). *Deutsche Grammatik verstehen und unterrichten*. Narr.
- Grosche, M. (2012). *Analphabetismus und Lese-Rechtschreib-Schwächen*. Waxmann.
- Hack-Cengizalp, E. & Corvacho del Toro, I. (2020). Den Wortschatz ausbauen. Ein Projekt zur Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen. *Praxis Deutschunterricht*, 6, 18–20.

- Hanisch, A. (2018). *Kognitive Aktivierung im Rechtschreibunterricht. Eine Interventionsstudie in der Grundschule*. Waxmann.
- Hoffmann-Erz, R. (2015). *Lernprozesse im Orthographieerwerb. Eine empirische Studie zur Entwicklung der Generalisierungskompetenz*. wvb.
- Hoffmann-Erz, R. (2019). Die Wiederentdeckung des Grundwortschatzes. Darstellung einer erneuerten Konzeption. *Lernen und Lernstörungen*, 8(3), 133–139.
doi.org/10.1024/2235-0977/a00026
- Kargl, R., Wendtner, A., Purgstaller, C. & Fink, A. (2018). Der Einfluss der morphematischen Bewusstheit auf die Rechtschreibleistung. *Lernen und Lernstörungen* 7(1), 45–54.
doi.org/10.1024/2235-0977/a000202
- Koschick, S., Hardy, I., Bürgermeister, A. & Venitz, L. (2024). Partizipation und diskursive Orientierung in Professionellen Lerngemeinschaften des Elementarbereichs. *Erziehung und Unterricht*, 3–4, 324–333.
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2019). Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Fortbildungen für Lehrkräfte. In P. Platzbecker & B. Priebe (Hrsg.), *Zur Wirksamkeit und Nachhaltigkeit von Lehrerfortbildung* (S. 34–74). Waxmann.
- Stanat, P., Schipolowski, S., Schneider, R., Sachse, K. A., Weirich, S. & Henschel, S. (2022). *Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe: Erste Ergebnisse nach über einem Jahr Schulbetrieb unter Pandemiebedingungen*. Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen.
- Thomé, G. & Eichler, W. (2008). Rechtschreiben Deutsch. In DESI-Konsortium (Hrsg.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie* (S. 104–111). Beltz. doi.org/10.25656/01:3509
- Thomé, G. & Thomé D. (2025). *Häufige Wörter. Basiskonzept Rechtschreiben. Erweiterter Grundwortschatz für 14 Bundesländer* (4., überarbeitete und erweiterte Auflage). isb.
- Treiman, R., Kessler, B., Boland, K., Clocksin, H. & Chen, Z. (2018). Statistical learning and spelling: Older prephonological spellers produce more wordlike spellings than younger prephonological spellers. *Child Development*, 89, e431–e443.
- Ulrich, W. (2021). *Wortbildung und Kollokationen im Deutschunterricht. Förderung der Sprachkompetenz durch Erwerb morphologischer Bewusstheit, Wortschatzerweiterung und Verbesserung der Ausdrucksfähigkeit*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Witzel, J., Görgen-Rein, R., Galuschka, K., Huemer, S., Corvacho del Toro, I., Schulte-Körne, G. & Moll, K. (2024). Digital game-based spelling intervention for children with spelling deficits: a randomized controlled trial. *Learning and Instruction*, 89, 101842.

Lerner:innenbedarfe im Fokus: das Kölner Modell der linguistischen Lerner:innentextanalyse

Ina-Maria Maahs
Rode Veiga-Pfeifer
Kathrin Drews

Einführung: Konzeption des Weiterbildungsstudiums Deutsch als Zweitsprache Köln

Das Weiterbildungsstudium *Deutsch als Zweitsprache* wurde im Rahmen einer landesweiten Initiative vom Wissenschaftsministerium NRW (Asmacher et al., 2021) 2016 an der Universität zu Köln etabliert. Bis 2024 wurden in diesem Kontext fast 500 Lehrkräfte im Bereich sprachlicher Bildung weiterqualifiziert. Der Fokus lag dabei auf Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit. Gestartet ist das Angebot mit zwei Versionen: Einer kompakten Version (6 LP¹) mit mehreren Blockveranstaltungen über ein Semester und einer umfassenden Version (30 LP) mit wöchentlichen Seminaren über zwei Semester hinweg. In den letzten Förderjahren wurde aufgrund verminderter Fördersummen nur noch die zweite Variante *DaZ intensiv* umgesetzt, die hier im Fokus stehen soll.

Das Weiterbildungsstudium *DaZ intensiv* adressierte (angehende) Lehrkräfte sowohl aus der Schulpraxis als auch aus der Erwachsenenbildung und gliederte sich in ein gemeinsames Basismodul sowie ein nach Profilen separiertes Aufbaumodul (s. Abb. 1). In der Konzeption folgte es einem am sprachlichen Scaffolding-Ansatz (Gibbons, 2002) orientierten didaktischen Dreischritt, der eine systematische Verknüpfung von Sprachdiagnostik, bedarfsorientierter Materialanalyse und sprachbildender Unterrichtsplanung auf der Makro- sowie interaktionaler Unterrichtsgestaltung auf der Mikroebene vorsieht (Gantefort & Maahs, 2023). Dabei wird Mehrsprachigkeit als Lernvoraussetzung und Lernressource betrachtet, die in jedem der Schritte zu berücksichtigen ist, aber auch als relevantes Bildungsziel aufgegriffen. Aufgrund der spezifischen sprachlichen Herausforderungen in einer hochliteralisierten Gesellschaft wie der in Deutschland und einer besonderen Bedeutung der Schriftlichkeit im Kontext von Fach- und Bildungssprache wurde insbesondere im Profil Schule zudem ein Fokus auf die Diagnostik und Förderung schriftsprachlicher Kompetenzen gelegt. So sind Kompetenzen in der Fach- und Bildungssprache als entscheidend für einen Bildungserfolg im deutschen Schulsystem sowie für den Einstieg in den qualifizierten Arbeitsmarkt zu betrachten

¹ LP steht für Leistungspunkte.

und benötigen gleichzeitig gezielte didaktische Förderung (Feilke, 2012). Im Verlauf der Förderphasen hat zudem das Thema der digitalen Potenziale der (mehr-)sprachlichen Förderung kontinuierlich an Bedeutung gewonnen und wurde seit der Coronapandemie spezifischer adressiert.

Basismodul				
Beide Profile: Schule & Erwachsenenbildung				
Einführungsvorlesung Deutsch als Zweitsprache	Einführungsvorlesung Interkulturelle Bildung	KLLA-Seminar Teil 1 zur Einführung in die kontrastive Linguistik & Lerner:innentextanalyse	Seminar zur Einführung in die Sprachdiagnostik	Seminar zu Mehrsprachigkeit als Lernvoraussetzung
Modulabschluss als Hausarbeit				
Aufbaumodul				
Profil Schule		Beide Profile	Profil Erwachsenenbildung	
Seminar zur Förderung schriftsprachlicher Kompetenzen	Seminar zu sprachlernförderlichen Unterrichtsinteraktionen	KLLA-Seminar Teil II zur kompetenzorientierten Anwendung der linguistischen Lerner:innentextanalyse	Seminar zu den Fertigkeiten Lesen & Schreiben	Seminar zu den Fertigkeiten Sprechen & Zuhören
Abschluss des Weiterbildungsstudiums mit Praxisprojekt & mündlicher Prüfung				

Abb. 1: Aufbau Weiterbildungsstudium *DaZ intensiv*

Eine zentrale Verbindungslinie zwischen den verschiedenen programmatischen Schwerpunkten stellte das zweigeteilte Seminar zur linguistischen Lerner:innentextanalyse als Form kompetenzorientierter Sprachdiagnostik dar (Veiga-Pfeifer et al., 2022). Dieses war als zwei aufeinander aufbauende Teile konzipiert, die im Basis- und Aufbaumodul beider Profile verankert waren. Von den Teilnehmenden wurde zunächst linguistisches Grundlagenwissen in Bezug auf die deutsche Sprache erworben, und sie haben durch Sprachkontrastierung Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu anderen Sprachen bewusst reflektiert.

Das für das Weiterbildungsstudium entwickelte Verfahren der *Kompetenzenorientierten linguistischen Lerner:innentextanalyse (KLLA)* berücksichtigt das gesamtsprachliche

Repertoire der Lernenden und ermöglicht die Identifikation und Einordnung individueller sprachlicher Kompetenzen und Förderbedarfe. Damit knüpft sie an grundlegende Seminare des Basismoduls zu Mehrsprachigkeit als Lernvoraussetzung und Sprachdiagnostik an und stellt eine wertvolle Basis zu methodisch-didaktisch orientierten Seminaren mit Blick auf sprachlernförderliche Material- bzw. Methodenwahl und Unterrichtsinteraktion dar. Das Seminar gliedert sich über die zwei Module hinweg in drei thematische Blöcke, die die Teilnehmenden gezielt bei der Entwicklung der zentralen Kompetenzziele des Seminars unterstützen (Veiga-Pfeifer et al., 2022, S. 362–364) (s. Abb. 2).

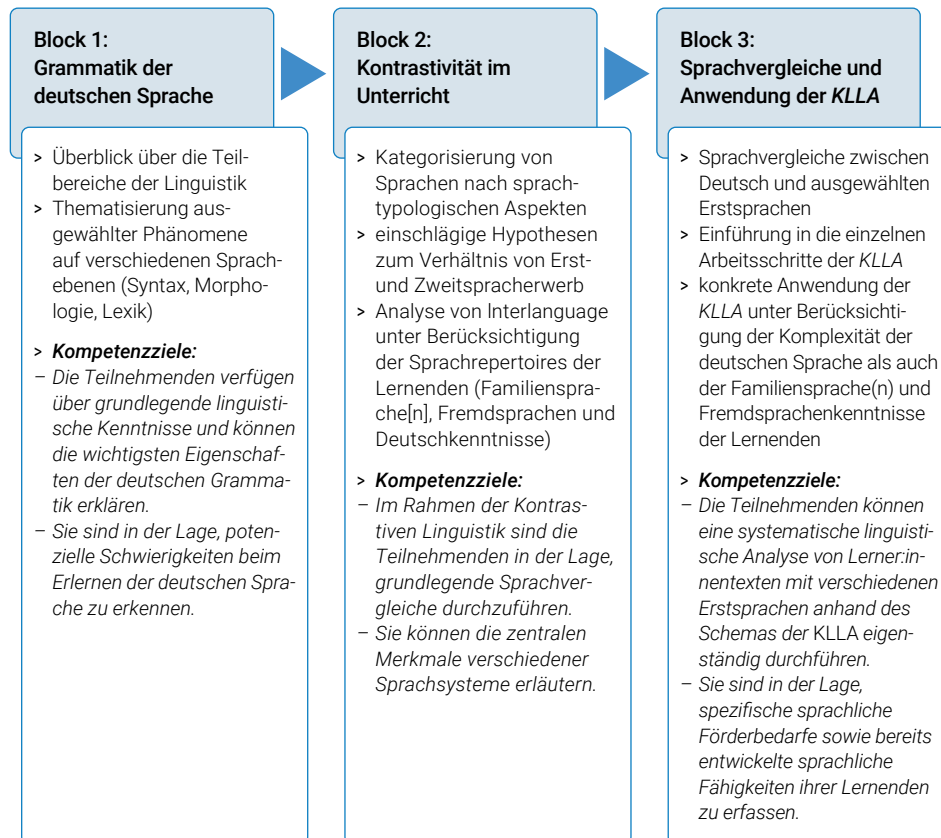


Abb. 2: Aufbau des Seminars zur KLLA

Um die konkrete hochschuldidaktische Ausgestaltung des Programms zu veranschaulichen, wird im Folgenden die Konzeption und Durchführung einer konkreten Seminarsitzung zur Syntax im Block 1 des *KLLA*-Seminars exemplarisch dargelegt.



Zoom-in: Exemplarische Konzeption einer Lehrveranstaltung zur kontrastiven Linguistik

Hintergrund und Kontextualisierung

In der Regel wird die eigene Erstsprache automatisiert verwendet. Sprecher:innen können sprachlich korrekte Sätze produzieren, ohne über Grammatikregeln nachzudenken, ohne über explizites Wissen zu diesen zu verfügen oder sich der Komplexität der Sprache bewusst zu sein. Um Lehrkräfte für das bedarfsorientierte Unterrichten in sprachlich vielfältigen Klassen zu professionalisieren, bedeutet dies, dass (angehende) Lehrkräfte in die Lage versetzt werden sollten, sich bewusst und systematisch mit ihrer eigenen Erstsprache auseinanderzusetzen, um potenzielle sprachliche Schwierigkeiten ihrer Lernenden besser zu verstehen. Das *KLLA*-Seminar unterstützt die Teilnehmenden daher gezielt bei der Entwicklung von Sprachbewusstheit (u. a. Gnutzmann, 1997) und nutzt dafür das Konzept des entdeckenden Lernens (Scholkmann, 2016).

Im Fokus steht dabei die selbstständige und gleichzeitig angeleitete Auseinandersetzung der Teilnehmenden mit ausgewählten sprachlichen Phänomenen (Veiga-Pfeifer et al., 2023). Die Teilnehmenden begeben sich also auf eine Art Entdeckungsreise ihrer eigenen Erstsprache. Sie erwerben ein Bewusstsein für die Komplexität dieser Sprache, um in der Lage zu sein, in Textproduktionen von Lernenden nicht nur die fehlerhaften Formulierungen zu identifizieren, sondern auch die zielsprachlichen (korrekten) zu erkennen und wertzuschätzen. Das stellt in der Kombination das zentrale Ziel der *KLLA* dar (s. Abb. 2), da es eine wichtige Voraussetzung für einen ressourcenorientierten Umgang mit den gesamtsprachlichen Kompetenzen von Lernenden bildet. Ein solcher Zugang wird von den Teilnehmenden häufig als intensiv und anstrengend empfunden. Sie profitieren jedoch durch nachhaltige Lernprozesse, die zu vertieften Kompetenzen in der Linguistik der deutschen Sprache sowie in der Durchführung differenzierter Sprachdiagnostik führen (Veiga-Pfeifer et al., 2022).

Konkrete Seminarkonzeption

Die inhaltliche Auseinandersetzung im Seminar erfolgt anhand vier aufeinanderfolgender Lehr-Lern-Phasen: (1) Einstiegs-, (2) Erarbeitungs-, (3) Besprechungs- sowie (4) Nachbereitungsphase.

(1) Einstiegsphase

Im Einstieg erfolgt nach einem Trichterprinzip sowohl die inhaltliche Verortung der Thematik als auch die Vorstellung der für die betreffende Sitzung geltenden Leitfrage (s. Abb. 3).

Inhaltliche Verortung des Themas & Hinführung zum Sitzungsfokus

Zu Beginn wird durch die Seminarleitung mittels einer kurzen Power-Point-Präsentation in das betreffende Thema eingeführt, um den Teilnehmenden die Möglichkeit zu geben, es inhaltlich zu verorten, einen schnellen Überblick zu gewinnen und Vorwissen zu aktivieren.

ca. 10 Minuten

Vorstellung von Arbeitsauftrag & Leitfrage

Hier steht die Vorbereitung auf den Arbeitsauftrag zum entdeckenden Lernen im Vordergrund. Die Seminarleitung stellt die selbst konzipierten Arbeitsblätter vor, die einige Beispielsätze mit darin zu entdeckenden sprachlichen Phänomenen bzw. Regelmäßigkeiten enthalten. Anschließend wird Zeit für eventuelle Verständnisfragen eingeräumt.

ca. 5 Minuten

Abb. 3: Aufbau Einstiegsphase

(2) Erarbeitungsphase

In Kleingruppen erarbeiten sich die Teilnehmenden anhand authentischer Beispiele selbstständig sprachliche Phänomene des Deutschen, wofür die Leitfragen und die auszufüllenden Tabellen auf den Arbeitsblättern eine klare Orientierung im entdeckenden Lernprozess bieten (ca. 30 Minuten). Zwecks einer gemeinsamen Grundlage für die Besprechungsphase notiert die Seminarleitung an der Tafel, welche Beispielsätze von allen Teilnehmenden als Erstes analysiert werden sollten. Das sind die Beispiele, aus deren Analyse die Grundprinzipien der betreffenden sprachlichen Phänomene erarbeitet werden können. Im Sinne einer didaktischen Binnendifferenzierung können schnell arbeitende Teilnehmende mit linguistischen Vorkenntnissen weitere Beispiele, die eine besondere Herausforderung aufweisen, ergänzend analysieren. Ziel der Phase ist insgesamt, die Teilnehmenden anzuregen, zu-

nächst Vermutungen zu den betreffenden Phänomenen anzustellen und diesen anschließend analytisch nachzugehen, um schließlich in der kooperativen Erarbeitung (Un-)Regelmäßigkeiten der deutschen Sprache zu erkennen.

(3) Besprechungsphase

Diese Phase beinhaltet die diskursive Ergebnissicherung und das gemeinsame Festhalten der gewonnenen Erkenntnisse sowie eine erste kurze Reflexion im Plenum. Dafür steht die zweite Hälfte der Seminarsitzung (45 Minuten) zur Verfügung (s. Abb. 4).

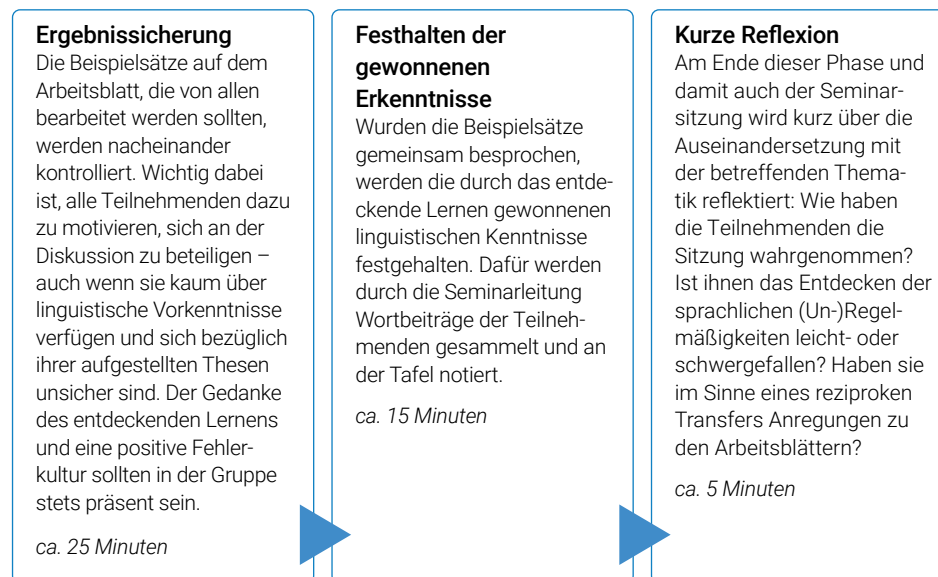


Abb. 4: Aufbau Besprechungsphase

(4) Nachbereitungsphase

In Block 1 des Seminars (*Grammatik der deutschen Sprache*) wird ein besonderer Fokus auf die Nachbereitung der jeweiligen Seminarsitzungen gelegt, die den Teilnehmenden eine individuelle Vertiefung der besprochenen Thematik ermöglicht. Zu diesem Zweck werden ihnen folgende Materialien zur Ansicht in der gemeinsamen Online-Lernplattform bereitgestellt²:

² Ausgewählte Materialien sind in einem frei zugänglichen Onlineordner zum Projekt einsehbar (s. S. 118).

- › **PowerPoint-Präsentation** zur Einführung in das Thema,
- › **Arbeitsblatt** mit Beispielsätzen zu einem spezifischen sprachlichen Phänomen,
- › **Lösungsschlüssel** zum Arbeitsblatt,
- › **E-Learning-Einheit** mit einer Zusammenfassung des jeweils behandelten Themas,
- › einschlägige **Fachtexte** zum jeweiligen sprachlichen Phänomen,
- › Ausschnitte aus verschiedenen **Grammatiken** für den Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht zum jeweiligen Thema.

Die Bearbeitung der jeweiligen E-Learning-Einheit zu den einzelnen linguistischen Themen aus Block 1 stellt eine Pflichtaufgabe im Rahmen der inhaltlichen Nachbereitung dar, ansonsten entscheiden die Teilnehmenden im Sinne der Autonomie der Lernenden selbst, in welchem Maße sie die jeweilige Thematik vertiefen wollen. Es wird jedoch klar kommuniziert, dass das Wissen dazu im weiteren Verlauf des Seminars (Blöcke 2 und 3) vorausgesetzt wird.

Outcome: Professionalisierungserfolge des Weiterbildungsstudiums

Individuelle sprachliche Förderbedarfe wie auch bereits entwickelte sprachliche Fähigkeiten von Lernenden mittels einer linguistischen Lerner:innentextanalyse zu erkennen, ist zentrales Kompetenzziel des *KLLA*-Seminars zum Abschluss von Block 3 (s. Abb. 2). Diese Kompetenz wurde in den Kohorten 2019 bis 2023 im Sinne eines Prä-Post-Designs ganz zu Beginn und am Ende des Weiterbildungsstudiums systematisch erfasst (Maahs & Veiga-Pfeifer, 2025). Um die dahinterstehenden Lernprozesse und die Wahrnehmung des eigenen Professionalisierungserfolgs sowie die Bewertung der Seminargestaltung durch die Teilnehmenden besser zu verstehen, wurden diese statistisch ermittelten Daten zur Leistungsentwicklung durch qualitative Interviews zum Abschluss jeder Kohorte ergänzt (Maahs & Veiga-Pfeifer, 2025).

Sowohl die quantitative als auch die qualitative Erhebung lassen über alle vier Kohorten hinweg einen positiven Trend mit Blick auf die Professionalisierung der teilnehmenden Lehrkräfte erkennen. So zeigen sich zwischen den verschiedenen Kohorten zwar sowohl in der Gesamtschau als auch mit Blick auf die einzelnen linguistischen Ebenen (Syntax, Morphologie, Lexik) Unterschiede in der Progression der Kompetenzentwicklung (Maahs & Veiga-Pfeifer, 2025), aber es zeichnet sich in jeder Gruppe eine Zunahme der erkannten sprachlichen Stärken wie auch der Förderbedarfe ab (Maahs & Veiga-Pfeifer, 2025). Diese



positive Entwicklung spiegelt sich auch in der wahrgenommenen Professionalisierungsentwicklung der Teilnehmenden wider, die sie in den Interviews zum Ausdruck bringen, z. B.:

„Man ist dann natürlich auch zufrieden, dass man sieht, okay jetzt am Ende des Weiterbildungsstudiums, wie viel besser man damit dann zurechtkommt und wie viel man selber an Lernfortschritt gemacht hat und an Sicherheit gewonnen hat.“

Die befragten Lehrkräfte stellen für sich selbst häufig eine deutliche Zunahme linguistischen Wissens wie auch dessen Anwendung in der analytischen Praxis fest. In Bezug auf die Leistungsmessung ist dabei auffällig, dass sich alle vier untersuchten Kohorten in Bezug auf die richtige Identifikation bereits vorhandener sprachlicher Fähigkeiten in einem Text deutlich stärker gesteigert haben als in Bezug auf das Erkennen sprachlicher Förderbedarfe (Maahs & Veiga-Pfeifer, 2025). Das mag damit zusammenhängen, dass von Lehrpersonen sonst eher eine Fokussierung auf das Identifizieren von Fehlern erwartet wird. Der kompetenzorientierte Ansatz des Weiterbildungsstudiums allgemein und der *KLLA* im Spezifischen lädt daher zum Wechsel der Perspektive ein und bietet einen neuen Zugang zu Lernprodukten, was sehr häufig in den Interviews aufgegriffen wird, z. B.:

„Was ich wirklich gut fand, war diese Kompetenzorientierung. Das ist ja irre. Ist eigentlich total einfach, aber man muss erstmal draufkommen. Und das fand ich total gut, weil das den Blick, also den Blickwinkel, total verändert, positiv verändert.“

Ausnahmslos alle befragten Lehrkräfte haben diesen neuen Zugang sehr begrüßt und als Bereicherung für die eigene Lehrtätigkeit wahrgenommen. Er lässt sich aus ihrer Sicht auf andere Lehr-Lern-Kontexte übertragen und manifestiert sich zusätzlich in einer höheren Wertschätzung migrationsbedingter Mehrsprachigkeit, z. B.:

„Ich fand das auch schön, dass wir uns mit anderen Sprachen beschäftigt haben, dass man nen bisschen Einblick bekommen konnte, wie schwer es für manche Menschen sein muss, die deutsche Sprache zu erlernen, wenn sie ne andere Erstsprache haben und da komplett andere Phänomene, linguistische Strukturen. Also da hat man finde ich auch nochmal an Respekt gewonnen gegenüber den Lernenden.“

Ebenfalls immer wieder bestätigt wurde der hohe Praxisbezug des Weiterbildungsstudiums, wobei insbesondere die Nützlichkeit der im *KLLA*-Seminar erworbenen Kompetenzen für die eigene didaktische Tätigkeit hervorgehoben wurde, z. B.:

„(...) weil ich (...) mit meinen Lernern mehr schriftlich machen möchte (...). Das ist ja umständlich oder sehr umfangreich, sowohl für mich natürlich zu korrigieren als auch für die Lerner, Texte zu erstellen. Viele machen das auch nicht so gern, weil das viel Zeit kostet. Das heißt (...), wenn ich das jetzt mehr machen möchte, kann mir die KLLA da auch weiterhelfen.“

Gleichzeitig wurde der große Aufwand bei der Einarbeitung in die linguistischen Grundlagen sowie bei der Durchführung des Verfahrens selbst kritisch reflektiert. Häufig wurde die Seminarkonzeption und -gestaltung mit dem Ansatz des entdeckenden Lernens in ihrer schlüssigen Systematik als sehr anregend, aber auch als besonders anstrengend empfunden, z. B.:

„(...) das war schon mit viel, viel, viel Arbeit verbunden. Gerade da für mich jetzt diese ganzen Phänomene ja auch recht neu waren.“

Eine Chance für die konkrete Anwendung und Zusammenführung der in den verschiedenen Seminaren des Weiterbildungsstudiums erworbenen Kompetenzen bot sich den Teilnehmenden im Praxisprojekt (s. Abb. 1). Dieses sah vor, dass sie in Teams in einer realen Lerngruppe eine Sprachdiagnostik durchführen und darauf aufbauend eine Unterrichtseinheit planen und umsetzen. In den Ausarbeitungen zu den Projekten sowie den mündlichen Prüfungsgesprächen im Anschluss zeigte sich dabei, dass viele bereits zu einer angemessenen diagnostischen Einschätzung der sprachlichen Kompetenzstände in der Lage waren, aber die Verbindung zur Förderung oft noch nicht ideal gelang. Ebenfalls ausbaufähig erwiesen sich häufig die Bezüge zwischen linguistischen Kompetenzen, handlungsorientierten Unterrichtsmethoden und der Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit. So fanden sich im Kontrast zur Zielsetzung des Professionalisierungsangebots auffallend viele Unterrichtsplanungen, in denen Grammatikthemen singulär ohne konkreten Anwendungsbezug vermittelt werden sollten und Mehrsprachigkeit keine oder wenig authentische Berücksichtigung fand. Für einen besseren Transfer der im Angebot erworbenen Kompetenzen in die Praxis, bei dem Inhalte aus verschiedenen Seminaren gewinnbringend zusammengeführt werden, wäre eine Erweiterung wünschenswert, die umfassendere Phasen der Erprobung und Reflexion ermöglichen würde, als dies im begrenzten Umfang des im Weiterbildungsstudium vorgesehenen Praxisprojekts der Fall war.





Entwickeltes Material zur sprachbildenden Lehrkräfteprofessionalisierung als Ausblick

Die Förderung der Weiterbildungsinitiative *Deutsch als Zweitsprache NRW* wurde 2023 eingestellt, sodass das Professionalisierungsangebot derzeit nicht zur Verfügung steht. Es zeigen sich jedoch weiter deutliche Professionalisierungsbedarfe von Lehrkräften in den Bereichen der sprachlichen Bildung, Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit. Daher soll dieser Artikel anderen Akteur:innen der Lehrkräfteprofessionalisierung didaktische Anregungen geben und zur Umsetzung kompetenz- und mehrsprachigkeitsorientierter Angebote ermutigen, die den Teilnehmenden ein selbstbestimmtes und entdeckendes Lernen ermöglichen. Dafür wird im Folgenden auf einschlägige im Projekt entwickelte Materialien verwiesen, wovon einzelne auch als offene und freie Bildungsmaterialien zugänglich sind, sodass sie in weiteren sprachbildenden Professionalisierungskontexten eingesetzt werden können:

- › **E-Learning-Einheiten deutsche Grammatik:** Im Zuge der Vermittlung linguistischen Grundlagenwissens im KLLA-Seminar wurden acht E-Learning-Einheiten für Lehrkräfte zur Einführung in die Grammatik der deutschen Sprache erstellt.
- › **Hochschuldidaktisches Material zu den Grundprinzipien des deutschen Satzes:** Das in der hier vorgestellten Seminarsitzung genutzte Lehr-Lern-Material wie die Präsentation, das Arbeitsblatt und der entsprechende Erwartungshorizont bieten Inspiration zur Gestaltung einer Lehrveranstaltung für Lehrkräfte zur Syntax mit Fokus auf die Grundprinzipien eines deutschen Satzes.
- › **Übersicht Mehrsprachigkeit im pädagogischen Alltag verankern:** Diese digitale Sammlung aus dem Seminar zu Mehrsprachigkeit als Lernvoraussetzung bietet einen umfassenden Überblick zu Konzepten, Methoden und digitalen Tools zur Verankerung von Mehrsprachigkeit in sprachbildenden Lehr-Lern-Kontexten (Tietjens, o. J.).
- › **Curriculum Weiterbildungsstudium *Deutsch als Zweitsprache*:** Das Curriculum bietet eine Übersicht über den genauen Aufbau des ehemaligen Professionalisierungsangebots sowie den in den einzelnen Veranstaltungen adressierten Themen und Kompetenzen.

Die aufgeführten Materialien finden Sie auf der Online-Lernplattform EduLabs³ unter: www.edulabs.uni-koeln.de



³Falls Sie noch keinen Account haben, können Sie sich unter Informationen zum Login → Selbstregistrierung mit wenigen Klicks selbst anmelden und erhalten dann einen direkten Kurszugriff.

Die in der Weiterbildungsinitiative *Deutsch als Zweitsprache NRW* entwickelten Konzepte, Curricula und Materialien zur Lehrkräfteprofessionalisierung werden derzeit im vom Wissenschaftsministerium NRW geförderten Verbundprojekt *NRWege in die Sprachbildung* gesichtet, systematisiert, ergänzt und neu aufbereitet. Ziel ist die Entwicklung einer systematischen Übersicht zu einschlägigen Themen und Kompetenzzielen für Professionalisierungsangebote im Kontext von Deutsch als Zweitsprache, sprachlicher Bildung und Mehrsprachigkeit, die einen umfassenden Gesamtüberblick zu Professionalisierungsbedarfen in diesem Kontext bietet. Außerdem werden Online-Lernmodule für die Lehrkräftebildung entwickelt, die als Selbstlernangebote nutzbar sein sollen.

*Das Verbundprojekt NRWege
in die Sprachbildung*



Literatur

- Asmacher, J., Serrand, C. & Roll, H. (Hrsg.). (2021). *Universitäre Weiterbildungen im Handlungsfeld von Deutsch als Zweitsprache*. Waxmann. doi.org/10.31244/9783830993032
- Feilke, H. (2012). Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. *Praxis Deutsch*, 233, 4–13.
- Gantefort, C. & Maahs, I.-M. (2023). *Scaffolding*. Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache (Basiswissen sprachliche Bildung). https://mercator-institut.uni-koeln.de/sites/mercator/user_upload/PDF/05_Publikationen_und_Material/230206_Basiswissen__Scaffolding.pdf
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding Language. Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Heinemann.
- Gnutzmann, C. (1997). Language Awareness: Geschichten, Grundlagen, Anwendung. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 44(3), 227–236.
- Maahs, I.-M. & Veiga-Pfeifer, R. (2025). „Im beruflichen Alltag habe ich gemerkt, ich stoße an meine Grenzen, was meine linguistischen Kompetenzen der deutschen Sprache angeht“ – Potenziale der kompetenzorientierten linguistischen Lerner*innen-textanalyse in der Berufssprachförderung. *Sprache im Beruf*, 8(2), 175–194. doi.org/10.25162/sprib-2025-0010
- Scholkmann, A. (2016). Forschend-entdeckendes Lernen: (Wieder-)Entdeckung eines didaktischen Prinzips. In B. Berendt, H.-P. Voss & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre: Teil A. Lehren und Lernen* (Griffmarke A 3 .17) (1–36). DUZ.
- Veiga-Pfeifer, R., Maahs, I.-M. & Hacısalıhoğlu, E. (2022). „Sie sind quasi untergetaucht in ein Meer aus Sprache, aus Wörtern und das Hirn verselbständigt sich“: Ein hochschuldidaktisches Seminar zur Einführung in die kompetenzorientierte linguistische Lernertextanalyse. *Herausforderung Lehrer*innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 5(1), 356–372. doi.org/10.11576/hlz-5259
- Veiga-Pfeifer, R., Maahs, I.-M. & Hacısalıhoğlu, E. (2023). „Es hat auf jeden Fall meinen Blick verändert“. Eine hochschuldidaktische Weiterqualifizierung von Lehrkräften zur kompetenzorientierten Sprachdiagnostik. *Die hochschullehre*, 9, 147–161. <https://www.wbv.de/shop/Es-hat-auf-jeden-Fall-meinen-Blick-veraendert-.Eine-hochschuldidaktische-Weiterqualifizierung-von-Lehrkraefen-zur-kompetenzenorientierten-Sprachdiagnostik-HSL2311W>
- Tietjens, S. (o. J.). Mehrsprachigkeit im pädagogischen Alltag verankern – Ideen und Ressourcensammlung. https://padlet.com/sandra_tietjens/mehrsprachigkeit-im-pdagogischen-alltag-verankern-ideen-und-gg3p260w0m7dpqx

Zum Einbezug von Mehrsprachigkeit anregen: eine KoPaS-Fortbildungsreihe für Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte im schulischen Ganztag

Rahmung und Ziele

Kinder und Jugendliche wachsen in Deutschland zunehmend mit zwei oder mehr Sprachen auf (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2024). Dabei ist Mehrsprachigkeit nicht allein als die Summe individueller Kompetenzen in mehreren Sprachen zu begreifen, sondern vielmehr als ein dynamisches, lebensweltlich verankertes sprachliches Repertoire, das je nach familialem, sozialem und institutionellem Kontext flexibel eingesetzt wird (García & Wei, 2014). Dennoch findet diese gesellschaftliche Realität des Aufwachsens von Kindern im Schulsystem bisher wenig Berücksichtigung und der sogenannte „monolinguale Habitus“ (Gogolin, 1994) ist nach wie vor prägend für die schulische Angebotsgestaltung (Redder et al., 2022). Dies bedeutet, dass Schülerinnen und Schüler nur wenige Gelegenheiten finden, ihre mehrsprachigen Ressourcen gezielt für Lernprozesse einzusetzen, um den fachlichen Verständnisaufbau zu unterstützen und Selbstkonzept- sowie Persönlichkeitsbildung zu stärken (Becker-Mrotzek et al., 2021). Kinder und Jugendliche fühlen sich folglich in ihrer sprachlichen Zugehörigkeit oft nicht vollständig anerkannt (Lange et al., 2025). Die stärkere Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit im Unterricht wird entsprechend entlang verschiedener Begründungslinien gefordert (der Europäische Referenzrahmen; Council of Europe, 2007). Lange und Pohlmann-Rother (2025) unterscheiden dabei zwischen den identitätsstiftenden, sozialen, den Spracherwerb stützenden, diskriminierungskritischen, fachlichen und kulturellen didaktischen Funktionen. In einer Metanalyse von Veerman et al. (2025) wird gezeigt, dass die Inklusion von Familiensprachen u. a. zur Verbesserung der Sprachkompetenz, metalinguistischen Fähigkeiten und affektiv-motivationalen Merkmalen führen kann. Allerdings verweisen einige Studien auch auf potenziell negative oder neutrale Effekte, etwa durch inkonsequente Umsetzung, Vereinfachung von Lerninhalten oder eine unzureichende Berücksichtigung motivational-emotionaler und sozialer Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler.

Warum werden in Deutschland mehrsprachigkeitssensible Unterrichtsansätze vergleichsweise wenig umgesetzt? Eine wesentliche Erklärungsvariable betrifft die Über-

Rebecca Höhr^{1, 2, 3}

Ilonca Hardy^{1, 2}

Anna Volodina^{4, 5}

¹ Goethe-Universität Frankfurt am Main

² IDeA – Center for Research on Individual Development and Adaptive Education of Children at Risk, Frankfurt am Main

³ Pädagogische Hochschule Ludwigsburg

⁴ Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) an der Humboldt-Universität zu Berlin

⁵ Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg

Die im Projekt entwickelten Handreichungen und Materialien zum Themenschwerpunkt Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) für den Unterricht und das außerunterrichtliche Angebot stehen alle als Open Educational Resources zur Verfügung.

Lerneinheit 1 zum Thema Lebensmittelverschwendung und Rettung:



Außerunterrichtliches Angebot:



zeugungen von Lehrkräften hinsichtlich der Bedeutung von Mehrsprachigkeit für Lernen und Unterricht. Entsprechende Überzeugungen variieren von befürwortend bis ablehnend auch in der internationalen Literatur (Polat & Lange, 2025). Auf der Ebene der Unterrichtsgestaltung nennen Lehrkräfte gerade in Deutschland vielfältige Gründe, die einem konkreten Einbezug von Mehrsprachigkeit im Unterricht entgegenstehen. Dazu zählen etwa unzureichende didaktische Kompetenzen im Umgang mit sprachlicher Diversität, ein monolinguales Normalitätsverständnis sowie organisatorische Vorgaben hinsichtlich der Schulsprache (Lange et al., 2024). Auch finden sich unterschiedliche Wahrnehmungen zur Wertigkeit von Sprachen bis hin zu Stereotypisierungen von mehrsprachig Aufwachsenden, die sich auf die Anerkennung von Mehrsprachigkeit im Unterricht auswirken (Putjata & Koster, 2021). Interessant ist, dass befürwortende Überzeugungen insbesondere mit Aus- und Fortbildungen zur Mehrsprachigkeit einhergehen (Pohlmann-Rother et al., 2023).

Der hier vorgestellte Fortbildungsansatz baut auf diesen Befunden zur Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit im Unterricht auf und wurde im Rahmen des Projekts *KoPaS¹ (Multiprofessionelle Kooperation und Professionalisierung zur fachbezogenen Sprachbildung im schulischen Ganztags)* entwickelt und umgesetzt. Ein zentrales Element der Intervention bildeten Materialien zum Themenschwerpunkt Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE), die im Projekt für den fachübergreifenden Unterricht und das außerunterrichtliche Angebot an Ganztagsgrundschulen entwickelt und den teilnehmenden Lehrkräften sowie pädagogischen Fachkräften zusammen mit den Fortbildungsangeboten zur Verfügung gestellt wurden. Ausgehend von diesem Basiscurriculum zur fachintegrierten Sprachbildung erfolgte eine Anreicherung um Impulse und Aufgabenmaterial zur mehrsprachigkeitssensiblen Gestaltung des Unterrichts und außerunterrichtlichen Angebots in einer der Fortbildungsgruppen. Das Curriculum besteht aus einer Lehrkräftehandreichung mit Stundenverlaufsplänen und Lernmaterialien sowie einer projektorientierten Sammlung von Aktivitäten für das außerunterrichtliche Angebot. Aufbauend auf dem *KoPaS*-Curriculum wurden zwei Fortbildungsreihen für Lehr- und Fachkräfte entwickelt, von denen eine die fachintegrierte Sprachbildung (Fortbildungsreihe 1), die andere die Sprachbildung und Mehrsprachigkeitsdidaktik (Fortbildungsreihe 2) fokussierte. Dieser Beitrag bezieht sich auf Fortbildungsreihe 2, die in enger Abstimmung mit Fortbildungsreihe 1 (s. Biele et al., in diesem Band, S. 86) entwickelt wurde. Beide Fortbildungsreihen basieren auf dem positiv evaluierten Ansatz zur fachbezogenen Sprachbildung des *BiSS*-Forschungsprojekts *ProSach* (Gabler et al., 2020a; Heppt et al., 2022). Konkret verfolgte die Fortbildungsreihe

¹Das Projekt wird mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend unter dem Förderkennzeichen 01JM2204A-D durchgeführt und ist assoziiert mit dem IDeA-Zentrum (Center for Research on Individual Development and Adaptive Education of Children at Risk, Frankfurt am Main).

das Ziel, Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte zur Umsetzung mehrsprachigkeitssensibler Angebote zu befähigen, entsprechende Überzeugungen aufzubauen und bei der Umsetzung des sprachbildenden Curriculums Kooperationspotenziale im schulischen Ganztag zu nutzen. Vor dem Hintergrund dieser Zielsetzungen werden im Folgenden das Fortbildungskonzept erläutert sowie erste Ergebnisse der begleitenden Evaluation vorgestellt. Im Ausblick werden die Ergebnisse fachlich eingeordnet.

Fortbildungskonzept und Durchführung

Grundlagen

Die Fortbildungsreihe baut auf Erkenntnissen der Professionalisierungsforschung zu wirksamen Elementen von Fortbildungen auf und implementiert entsprechende Strukturen hinsichtlich der Dauer, der Interaktionsgestaltung und der curricularen Verankerung (Lipowsky & Rzejak, 2023). Wichtige Aspekte betreffen die Theorie-Praxis-Verzahnung, die Einbettung von Inhalten in Professions- und Unterrichtszusammenhänge sowie die längerfristige Praxisbegleitung unter Phasen von Erprobung und Reflexion. Hierbei dienen Videos aus pädagogischen Kontexten der Analyse von Handlungssituationen hinsichtlich relevanter Kriterien und somit dem Aufbau von Wissen und professioneller (Unterrichts-)Wahrnehmung (Pauli & Reusser, 2006). Videos eignen sich zugleich im Rahmen von Kleingruppencoachings zur Analyse und Reflexion des eigenen pädagogisch-didaktischen Handelns der Teilnehmenden (Magnusson et al., 2023). Für den Fortbildungsgegenstand *Sensibilisierung für Mehrsprachigkeit* liegen Erkenntnisse aus unterschiedlichen Forschungsprojekten (z. B. *meRLe*; Schneider et al., 2025) vor. Daneben stellen der kollegiale Austausch und die Anbahnung längerfristiger Kooperationen zwischen den teilnehmenden Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften (s. Biele et al., in diesem Band, S. 86) einen weiteren Fokus unserer Fortbildungsreihen 1 und 2 dar, welche insbesondere für das Gelingen des schulischen Ganztags als relevant gelten. Intendiert ist damit auch die Unterstützung der Mehrsprachigkeitssensibilisierung in institutionalisierten pädagogischen Handlungskontexten der Ganztagsschulen.

Aufbau

Im Rahmen der *KoPaS*-Interventionsstudie nahmen pro Schulstandort Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte als Tandem oder Kleingruppen an einer von zwei Fortbildungsreihen mit einer Auftaktveranstaltung, drei professionsübergreifenden gemeinsamen Workshops à vier Stunden und einem anschließenden Gruppencoaching à drei Stunden teil.



Kick-off

🕒 3 Stunden

- › Persönliches Kennenlernen aller Beteiligten
- › Vorstellung der Projektziele und des geplanten Projektverlaufs
- › Einführung in Zusammenspiel zwischen fachlichem und sprachlichem Lernen
- › Erste Einblicke in konzeptuelle Grundlagen und Materialien des KoPaS-Curriculums



Workshop 1: Mehrsprachigkeit als Ressource und mehrsprachigkeitssensible Sprachbildung

🕒 4 Stunden

Übung

Explication der eigenen Sprachbiografie

Input

Grundlagen der Sprachbildung und Mehrsprachigkeitsdidaktik

Übung

- › Erarbeitung mehrsprachiger Wortschatzarbeit und Sprachstrukturen auf Basis von Video- und Transkriptanalysen aus dem Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten
- › Reflexion von Mehrsprachigkeitsprinzipien und sprachlichen Normativitätsvorstellungen



Workshop 2: Mehrsprachigkeitssensible Sprachbildung, multiprofessionelle Kooperation und die Potenziale der Zusammenarbeit

🕒 4 Stunden

Übung

Vertiefung des Scaffolding-Ansatzes anhand von Beispielen zu sprachanregenden Bildungskontexten und Impulsen der Gesprächsführung

Input

Multiprofessionelle Kooperation im schulischen Ganztag: Chancen, Voraussetzungen, Hürden

Übung

Ist-Stand-Analyse der standortspezifischen Ausgangslagen

Input

Mehrsprachigkeitssensible Sprachbildung als Kooperationsanlass im schulischen Ganztag

Übung

Planung der Zielsetzung für die Hospitations- und Erprobungsphase



Zweiwöchige Hospitations- und Erprobungsphase des Einbezugs von Mehrsprachigkeit und der mehrsprachigkeitssensiblen Sprachbildung an ausgewählten Elementen des KoPaS-Curriculums



Workshop 3: Mehrsprachigkeitssensible Sprachbildung und multiprofessionelle Kooperation mit dem KoPaS-Curriculum

🕒 4 Stunden

Übung

Reflexion der Erfahrungen aus Hospitation und Praxiserprobung

Input

Mehrsprachigkeitssensible Sprachbildung mit KoPaS: Einführung in die Inhalte und die Struktur des Curriculums, insbesondere hinsichtlich zentraler Scaffolds und des Einbezugs des Lesetandems, sowie in Grundlagen der Sprachvergleiche und der mehrsprachigkeitssensiblen Sprachbildung

Übung

- › Erarbeitung mehrsprachigkeitssensibler Sprachbildung und Sprachvergleiche anhand des KoPaS-Curriculums
- › Planung des kooperativen Einstiegs in die erste Lerneinheit im Tandem / in der Kleingruppe aus Lehr- und Fachkräften



Beginn der ersten Lerneinheit des KoPaS-Curriculums in Tandems/Kleingruppen



Videobasiertes Kleingruppencoaching

🕒 3 Stunden

- › Professionsspezifische Reflexionsteams aus bis zu fünf teilnehmenden Lehr- oder Fachkräften
- › Reflexion eigener und fremder Videoausschnitte aus dem Unterricht bzw. außerunterrichtlichen Angebot
- › Ziel: Identifikation von Gelegenheiten zur mehrsprachigkeitssensiblen Sprachbildung, Erarbeitung von Gestaltungsmöglichkeiten zum Einbezug von Mehrsprachigkeit und zur Sprachbildung

Abb. 1: Übersicht über den Verlauf der KoPaS-Fortbildungsreihe zur mehrsprachigkeitssensiblen Sprachbildung

Das Gruppencoaching wurde mit jeweils vier bis fünf Teilnehmenden professionsbezogen durchgeführt. Abbildung 1 zeigt das Fortbildungskonzept zur mehrsprachigkeitssensiblen Sprachbildung (Fortbildungsreihe 2), auf welches dieser Beitrag fokussiert. Im Rahmen des KoPaS-Projekts nahmen 22 Lehrkräfte (weiblich = 19, männlich = 3; $M_{\text{Alter}} = 45.52$, $SD = 8.34$) und 12 pädagogische Fachkräfte (weiblich = 10, männlich = 2; $M_{\text{Alter}} = 44.82$, $SD = 13.37$) an mindestens einem Workshop und dem Gruppencoaching zur mehrsprachigkeitssensiblen Sprachbildung teil. Drei Lehrkräfte und sechs Fachkräfte gaben an, im familiären Kontext mehrsprachig zu sein. Im Kontakt mit den Schülerinnen und Schülern nutzten neun Lehrkräfte und sechs Fachkräfte zu Beginn der Fortbildungsreihe weitere Sprachen neben Deutsch.

Die Durchführung erfolgte an den Standorten Bayern, Berlin und Hessen in regional angepassten Formaten, die eine Mischung aus Präsenz-, Hybrid- und Onlineterminen beinhalteten. Im Anschluss an die Workshops setzten die Lehrkräfte in ihren Klassen im Laufe des Schuljahrs 2024/25 bis zu vier Lerneinheiten zur BNE mit den Themen *Lebensmittelverschwendung und -rettung*, *Mobilität*, *Abfallentsorgung und -vermeidung* sowie *Gerechtigkeit* um. Die pädagogischen Fachkräfte erhielten entsprechendes Material mit Projektideen und Impulsen zur Gestaltung von themenbezogenen Aktivitäten im Kontext BNE.

Fortbildungsschwerpunkte

Überzeugungen zur Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext

Die Umsetzung von mehrsprachigkeitssensiblen Unterricht setzt auf professioneller Ebene spezifische Kompetenzen voraus: Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte müssen in der Lage sein, sprachliche Anforderungen ihrer Fächer zu analysieren und didaktisch aufzubereiten, zugleich aber auch ein tieferes Verständnis für sprachliche Biografien, familiäre Sprachpraktiken und die subjektive Bedeutung von Mehrsprachigkeit für Lernende entwickeln (Schmellentin & Lindauer, 2020). Dies umfasst neben fachlichem Wissen auch eine reflexive Haltung und die Bereitschaft, Routinen und Erwartungen im Umgang mit Sprache zu hinterfragen (Gogolin, 2017). Lange et al. (2025) weisen in diesem Zusammenhang auf das Spannungsfeld zwischen Anerkennung und *Otherring* (Brodén & Mecheril, 2007) hin: Aufgrund der Zuschreibung von individuellen sprachlichen oder kulturellen Merkmalen finden zugleich die Ausgliederung als vermeintlich *Andere* und eine Reduzierung von Individualität statt. Dies kann beispielsweise geschehen, wenn Kinder ohne die Möglichkeit der eigenen Positionierung aufgrund ihrer Herkunft als Expertinnen und Experten für bestimmte Sprachen oder kulturelle Zusammenhänge erklärt werden und damit als abweichend von einer Norm deklariert werden.



Vor diesem Hintergrund erfolgte im ersten Workshop die Auseinandersetzung mit den Überzeugungen der teilnehmenden Lehrkräfte und pädagogischen Fachkräfte zur Mehrsprachigkeit über die Explikation der eigenen Sprachbiografie. Die Teilnehmenden wurden zur Gestaltung von Sprachenportraits (Busch, 2016) aufgefordert, in denen die Sprachen der eigenen Person visualisiert und beschriftet werden. Die Methode wurde als didaktischer Doppeldecker eingesetzt, da die Einführungsstunde des *KoPaS*-Curriculums ebenfalls die Anfertigung von Sprachenportraits seitens der Schülerinnen und Schüler, deren Beschreibung und Vergleich im Stuhlkreis bzw. bei einer Ausstellung im Raum beinhaltet. In der diskursiven Einordnung zu den unterschiedlichen Sprachenportraits der Teilnehmenden standen die Anerkennung von biografischen Zugängen zur eigenen Mehrsprachigkeit (Krumm, 2020) sowie die Übertragung auf sprachliche Vielfalt im schulischen Kontext im Mittelpunkt. Die Methode zielt darauf, Mehrsprachigkeit weit gefasst als lebensweltlich und kontextbezogen auch für einsprachig aufwachsende Schülerinnen und Schüler zu thematisieren. Zur Übertragung auf schulische Kontexte wurde im Anschluss thematisiert, welche Potenziale und Bedenken die Teilnehmenden mit dem Einbezug von mehrsprachiger Vielfalt im Unterricht verbanden. In allen Gruppen zeigten sich ähnliche Einschätzungen. Als Herausforderungen wurden vor allem Unsicherheiten hinsichtlich der Umsetzung mehrsprachigkeits-sensibler Elemente genannt. Die soziale Dynamik galt dabei sowohl als Chance – etwa durch gesteigerte Motivation und verbesserte Verständigung – als auch als potenzielles Risiko für Störungen in den Beziehungen zwischen Lernenden und in der Interaktion mit der Lehrkraft. Ähnlich ambivalent wurde der Einfluss auf fachliche und sprachliche Lernprozesse bewertet. Gleichzeitig betonten die Teilnehmenden die Potenziale von Mehrsprachigkeit für die Förderung sprachlicher Bewusstheit, die Stärkung von Identität und Selbstwirksamkeit sowie für kulturelles Lernen. Anhand dieser Aufzählungen sowie ausgewählter Ergebnisse der Präbefragung der Teilnehmenden zu ihren mehrsprachigkeitsbezogenen Überzeugungen konnten die Befürchtungen und Ambivalenzen zur Nutzung mehrsprachiger Repertoires im Unterricht und im außerunterrichtlichen Angebot gezielt adressiert und diskursiv bearbeitet werden. Zur Sichtbarmachung von Othering-Prozessen wurde zudem ein Videobeispiel gezeigt.

Mehrsprachigkeitsdidaktik und mehrsprachiges Scaffolding

Im Unterrichtsansatz des *Translanguaging* wird das gesamte sprachliche Repertoire der Lernenden einbezogen, um individuelle Bedeutungskonstruktion, soziale Teilhabe sowie Sprachentransfer in Bezug auf Wortschatz und Satzstrukturen zu ermöglichen (García & Wei, 2014). Dies kann etwa durch mehrsprachige Materialien, Übersetzungsaufgaben, mehrsprachige Interaktionen bei Gruppenarbeiten und im Plenum, narrative Zugänge oder biografi-

sche Reflexionen geschehen. Prediger et al. (2019) unterscheiden vor diesem Hintergrund drei Strategien, die für die Konzeption des KoPaS-Curriculums sowie für die Sichtung und Bearbeitung von Beispielmaterien im Rahmen der Fortbildung zugrunde gelegt wurden:

- › *Zulassen* wurde durch ein mehrsprachiges Klima in den Arbeitsphasen realisiert – visualisiert über Icons im Material und unterstützt durch sprachöffnende Hinweise der Lehr- und Fachkräfte.
- › *Anregen* erfolgte durch mehrsprachige Vorbilder in den Materialien, Aufgaben zu Lesetandemtexten, Sprachvergleiche sowie alltagsnahe Impulse mit der Wortschatzkiste.
- › *Anbieten* zeigte sich in Materialien und Methoden, die die Sammlung und Strukturierung sprachlicher Vielfalt ermöglichen, den Sprachwechsel bewusst als Ressource nutzbar machen und einen wertschätzenden Austausch im flexiblen Sprachwechsel anstoßen.

Neben diesen Strategien ist das mehrsprachige *Scaffolding* (adaptiert nach Gibbons, 2002) eine Möglichkeit für Lehr- und Fachkräfte, die mehrsprachigkeitssensible Sprachbildung gemeinsam umzusetzen. *Scaffolding* stellt ein Prinzip der strukturierten Interaktion zwischen Lernenden und Lehrkraft dar, welches den Kompetenzaufbau in der Zone der nächsten Entwicklung (Vygotsky, 1987) ermöglicht. Die in der Fortbildungsreihe thematisierten mehrsprachigen *Scaffolding*-Strategien sind im Material „Mehrsprachigkeit einbeziehen – mehrsprachiges *Scaffolding*, adaptiert nach Gabler et al. (2020b)“ zum Download (s. S. 131) aufgeführt. Sie enthalten u. a. sprachförderliche Strategien wie modellierendes Inputgeben, das Sichtbarmachen von Denkprozessen, das gezielte Lenken der Aufmerksamkeit auf sprachliche Strukturen, das Aufgreifen und Erweitern von Äußerungen der Lernenden sowie sprachanregende Fragen zur Aktivierung mehrsprachiger Ressourcen.

Konkret wurden im **ersten und zweiten Workshop** zwei Stationenarbeiten zum *Scaffolding* unter Berücksichtigung der Mehrsprachigkeitsprinzipien umgesetzt. Die Teilnehmenden erhielten anregendes Material zu unterschiedlichen Bildungskontexten (Unterrichtsgespräch, Gruppenarbeit, Projektlernen), unterschiedlichen Schwerpunkten der Sprachbildung (Wortschatz, Satzstrukturen) und sprachbildenden *Scaffolding*-Strategien (Fragen und Impulse, Bild- und Arbeitsmaterial u. a.) unter Einbezug von Mehrsprachigkeit und analysierten diese kriteriengeleitet. Die beiden Stationenarbeiten wurden in ca. 40-minütigen Arbeitsphasen selbstgesteuert anhand des Materials (digital oder analog) und entsprechenden Beobachtungsaufträgen und Diskussionsfragen umgesetzt. Im **dritten Workshop** wurde anhand eines ausgewählten Videos die Strategie des Sprachvergleichs vertiefend betrachtet und in den Kontext unterrichtspraktischer Überlegungen gestellt.

Multiprofessionelle Kooperation in der sprachlichen Bildung

Bei Biele et al. (in diesem Band, S. 86) werden die Bedeutung multiprofessioneller Kooperation für den schulischen Ganztag sowie die umgesetzten Elemente der Fortbildung zur Anregung von Kooperationen ausführlich beschrieben. Während des **zweiten und dritten Workshops** wurden entsprechende Kooperationsanlässe zwischen Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften im schulischen Ganztag thematisiert und die Hospitationsphase reflektiert. Dies erfolgte sowohl in professionsspezifischen als auch in übergreifenden Arbeitsphasen, u. a. durch eine Ist-Stand-Analyse zur standortspezifischen Bestimmung der Ausgangslagen (s. Abb. 1).

Coaching

Nach Abschluss der drei Workshops wurden die Lerneinheiten im Unterricht sowie in außerunterrichtlichen Angeboten umgesetzt. Die Lehrkräfte wurden in der zweiten Doppelstunde der ersten Lerneinheit gefilmt. Ausgewählte Sequenzen dieser Praxiseinblicke bilden die Grundlage des Coachings (s. Abb. 2).

	Zeit im Video:	00:05:16–00:08:49
	Kontext:	Gemeinsam werden die Bezeichnungen von Lebensmitteln (Nudeln; Tomate) in verschiedenen Sprachen gesammelt.
	(Möglicher) Sprachfokus:	Benennen von Wortschatz in verschiedenen Sprachen; Sprachvergleiche.
	Fragen für die Reflexionsgruppe:	Welche Impulse und Fragen verwendet [anonymisiert], damit die Kinder ihre Mehrsprachigkeit einbringen? Wie werden die Kinder hier zu Expertinnen und Experten ihrer Sprachen? Wie könnten Sprachvergleiche zusätzlich unterstützt werden?

Abb. 2: Ausschnitt einer Sequenz aus dem schulischen Ganztag als Reflexionsimpuls im Coaching

Die pädagogischen Fachkräfte entwickelten eine Bildungssituation zu dieser Lerneinheit, die in einer bis zu 30-minütigen Sequenz aufgezeichnet wurde. Zur Vorbereitung des Coachings wurden daraus kurze Ausschnitte mit besonderem Potenzial zur Reflexion (mehrsprachigkeitssensibler) Gelegenheiten zur Sprachbildung ausgewählt. Jede Lehrkraft und Fachkraft erhielt vorab ihr eigenes Video mit drei bis vier von den Fortbildnerinnen vorgeschlagenen Ausschnitten (s. Abb. 2). Diese beinhalteten neben einer kurzen Kontextbeschreibung auch den (teilweise noch nicht optimal genutzten) Sprachfokus sowie Vorschläge für Reflexionsfragen. So konnten sich die Teilnehmenden im Vorfeld des Coachings gezielt mit ihrer eigenen Lernsituation auseinandersetzen und individuelle Fragestellungen entwickeln.

Die gemeinsame Analyse und Reflexion der ausgewählten Videoausschnitte wurde in den videobasierten Coachings von den Fortbildnerinnen angeleitet und in vertrauensvoller und wertschätzender Atmosphäre umgesetzt. Im Anschluss an das Coaching wurde ein zusammenfassendes Ergebnisprotokoll mit den wesentlichen Rückmeldungen, Beobachtungen und Anregungen aus der Gruppendiskussion bereitgestellt.

Erfahrungen und erste Ergebnisse

Die Evaluation der drei Workshops erfolgte mithilfe eines Fragebogens, der die Qualitätsdimensionen Klarheit und Struktur, Relevanz der Inhalte, Kognitive Aktivierung und Möglichkeiten zur Zusammenarbeit und zum kollegialen Austausch erfasste (Richter & Richter, 2024). Zudem bewerteten die Teilnehmenden die gesamte Fortbildungsreihe. Abbildung 3 zeigt eine insgesamt positive Bewertung. Auch die Struktur der Veranstaltungen wurde als gelungen eingeschätzt. Die Einschätzungen zur Praxisrelevanz der Inhalte sowie zur kognitiven Aktivierung liegen etwas niedriger, aber im positiven Bereich. Zudem unterscheiden sich hier die Professionsgruppen, wobei die Lehrkräfte diese Aspekte als etwas ausgeprägter beurteilt haben, der Unterschied jedoch nicht signifikant war. Doch auch die pädagogischen Fachkräfte zeigen hier positive Einschätzungen, beispielsweise zur Aussage „Was ich in der Veranstaltung gelernt habe, kann ich in meiner beruflichen Praxis anwenden“. Die Beurteilung der Möglichkeiten zur Zusammenarbeit lag wiederum gleichermaßen für Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte im positiven Bereich. Dies bedeutet, dass die Professionsgruppen ausreichend Gelegenheiten wahrgenommen haben, Inhalte kooperativ zu erarbeiten und zukünftige kollegiale Kooperationen anzubahnen.

Im Rahmen der anschließenden Coachingsequenzen wurde ein visualisiertes Feedbackverfahren eingesetzt. In den Rückmeldungen wurde deutlich, dass die Methode des *Reflektierenden Teams* als äußerst passend empfunden wurde. Auch die gemeinsame Besprechung der Videosequenzen wurde von den Teilnehmenden als hilfreich eingeschätzt –



sowohl in Bezug auf die Diskussion eigener Videoausschnitte als auch auf die Sequenzen der anderen Teilnehmenden. Insgesamt verdeutlichen die Rückmeldungen, dass die Kombination aus praxisnaher Selbstbeobachtung, strukturierter kollegialer Rückmeldung und gemeinsamer Reflexion als besonders produktive Lerngelegenheit wahrgenommen wurde und dazu beitragen konnte, dass die Teilnehmenden Anregungen für die sprachensible Gestaltung von Lernangeboten erhielten.

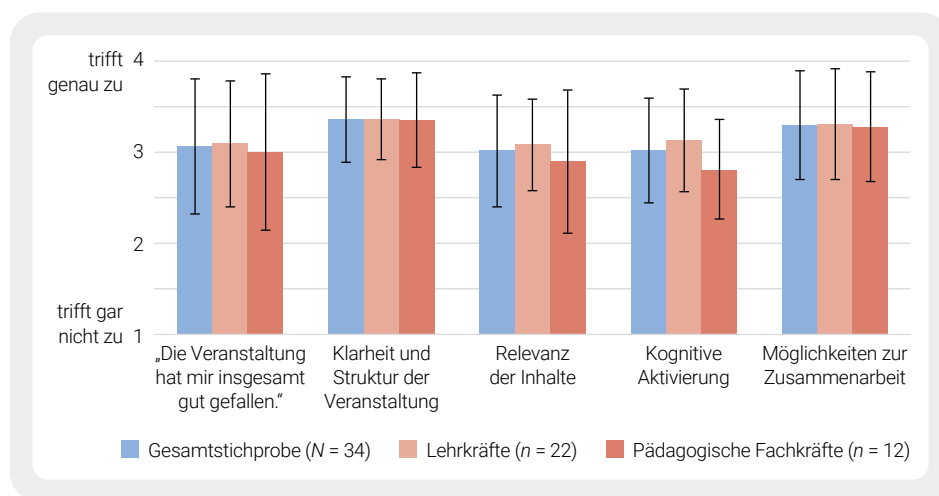


Abb. 3: Einschätzung der drei Workshops aus Sicht der Teilnehmenden



Schlussfolgerungen und Ausblick

Die Evaluation zeigt, dass die Teilnehmenden die gezielte Verbindung von praxisnahen Materialien, kollegialem Austausch und professioneller Reflexion – wie sie insbesondere im Coaching umgesetzt wurden – positiv wahrnahmen. Zielsetzung war es, dass insbesondere durch die unterschiedlichen Ebenen der eigenen sprachlichen Biografie, der theoriegeleiteten Analyse schulischer Praxis und des eigenen pädagogischen Handelns ein Raum entsteht, in dem Lehr- und Fachkräfte eigene Haltungen überprüfen, Unsicherheiten thematisieren und konkrete Handlungsansätze für mehrsprachigkeitssensible Sprachbildung entwickeln können. Dass eine solche Zielsetzung einen umfangreichen zeitlichen Rahmen erfordert, entspricht nicht nur der Forschungslage zur Professionalisierung (Lipowsky & Rzejak, 2023), sondern auch zur Bedeutung und Entwicklung von professionellen Über-

zeugungen zur Mehrsprachigkeit (Pohlmann-Rother et al., 2023). So ist hier die bewusste Auseinandersetzung mit den pädagogisch-didaktischen Spannungsfeldern, die mehrsprachigkeitssensibles Unterrichten mit sich bringt, bedeutsam (Lange et al., 2025). Dass insbesondere das Coaching an videografierten Einzelfällen von den Teilnehmenden als zielführend wahrgenommen wurde, spricht dafür, dass dieser diskursive Raum mit der Methode des *Reflektierenden Teams* ausgestaltet wurde. Im Rahmen der Coachings zeigten sich mehrfach Fälle, in denen sich die Teilnehmenden mit ihren Unsicherheiten hinsichtlich der Umsetzung von mehrsprachigkeitssensiblen Bildungsangeboten wahrgenommen sahen. Durch kollegiale Beratung und gemeinsame Reflexion entstanden zunehmend produktive Wendungen der pädagogischen Situationen im Hinblick auf Gestaltungsspielräume und Wertschätzung von Vielfalt. Inwiefern die Fortbildungsreihe zu einer nachhaltigen Veränderung von mehrsprachigkeitsbezogenen Überzeugungen der Lehrkräfte und pädagogischen Fachkräfte sowie zu entsprechendem pädagogischem Handeln im Ganzttag geführt hat, wird sich im Rahmen der weiteren Umsetzung und Auswertungen des KoPaS-Projekts zeigen.

*Material: Link zum Download
Mehrsprachigkeit einbeziehen – mehr-
sprachiges Scaffolding, adaptiert nach
Gabler et al. (2020)*



Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2024). *Bildung in Deutschland 2024. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu beruflicher Bildung*. wbv Publikation. doi.org/10.3278/6001820iw
- Becker-Mrotzek, M., Höfler, M. & Wörfel, T. (2021). Sprachsensibel unterrichten – in allen Fächern und für alle Lernenden. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 43(2), 250–259. doi.org/10.25656/01:22913
- Broden, A. & Mecheril, P. (2007). *Re-Präsentationen. Dynamiken der Migrationsgesellschaft*. Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbearbeitung in NRW.
- Busch, B. (2016). Gehört werden. Sprachrepertoire und Spracherleben im Zeichen sozialer Exklusion. *Forschung Sprache*, 4(2), 37–48.
- Council of Europe (2007). *From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the development of language education policies in Europe*. Council of Europe.
- Gabler, K., Mannel, S., Hardy, I., Henschel, S., Heppt, B., Hettmannsperger-Lippolt, R., Sontag, C. & Stanat, P. (2020a). Fachintegrierte Sprachförderung im Sachunterricht der Grundschule: Entwicklung, Erprobung und Evaluation eines Fortbildungskonzepts auf der Grundlage des Scaffolding-Ansatzes. In C. Titz, S. Geyer, A. Ropeter, H. Wagner & S. Weber (Hrsg.), *Sprach- und Schriftsprachförderung wirksam gestalten: Innovative Konzepte und Forschungsimpulse* (S. 59–83). Kohlhammer.
- Gabler, K., Heppt, B., Henschel, S., Hardy, I., Sontag, C., Mannel, S., Hettmannsperger-Lippolt, R. & Stanat, P. (2020b). *Fachintegrierte Sprachbildung in der Grundschule. Überblick und Beispiele aus dem Sachunterricht*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin. doi.org/10.5159/IQB_ProSach_Handreichung_Lehrkraefte_v1
- García, O. & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Palgrave Macmillan. doi.org/10.5565/rev/jtl3.764
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding Language. Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Heinemann.
- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Waxmann.
- Gogolin, I. (2017). Ist Mehrsprachigkeit gut oder schlecht? Ein Standpunkt in einer vielleicht nie endenden Kontroverse. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 10(2), 102–109.
- Heppt, B., Henschel, S., Hardy, I., Hettmannsperger-Lippolt, R., Gabler, K., Sontag, C., Mannel, S. & Stanat, P. (2022). Professional development for language support in science classrooms: Evaluating effects for elementary school teachers. *Teaching and Teacher Education*, 109, 103518, 1–14. doi.org/10.1016/j.tate.2021.103518

- Krumm, H. J. (2020). Mehrsprachigkeit und Identität. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 285–303). Springer VS. doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9
- Lange, S. D., Alhallak, Z. & Ploher, A. (2024). „Sie dürfen sich nicht auf ihrer Muttersprache unterhalten und das finde ich tatsächlich auch gut“ – Sprachbezogene Diskriminierung in der Grundschule. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 17(2), 247–262. doi.org/10.1007/s42278-024-00212-6
- Lange, S. D., Huxel, K., Then, D. & Pohlmann-Rother, S. (2025). Soziale Teilhabe in mehrsprachigen Klassenzimmern? Überzeugungen von Grundschullehrkräften zum Einbezug von Mehrsprachigkeit im Unterricht. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 15, 525–547. doi.org/10.1007/s35834-025-00493-6
- Lange, S. D. & Pohlmann-Rother, S. (2025). Mehrsprachigkeit im Grundschulunterricht – didaktische Funktionen zum Einbezug von Familiensprachen im Unterricht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 4, 509–529. doi.org/10.25656/01:31396
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2023). Wodurch zeichnen sich wirksame unterrichtsbezogene Fortbildungen aus? – Ein Überblick über den Forschungsstand. In P. Daschner, K. Karpen & O. Köller (Hrsg.), *Einmal ausgebildet – lebenslang qualifiziert? Lehrkräftefortbildung in Deutschland: Sachstand und Perspektiven* (S. 126–145). Beltz Juventa. doi.org/10.25656/01:26502
- Magnusson, C. G., Luoto, J. M. & Blikstad-Balas, M. (2023). Developing teachers' literacy scaffolding practices—successes and challenges in a video-based longitudinal professional development intervention. *Teaching and Teacher Education*, 1333, 1–11. doi.org/10.1016/j.tate.2023.104274
- Pauli, C. & Reusser, K. (2006). Von international vergleichenden Video Surveys zur video-basierten Unterrichtsforschung und -entwicklung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(6), 774–798. doi.org/10.1016/J.LEARNINSTRUC.2009.11.004
- Pohlmann-Rother, S., Lange, S. D., Zapfe, L. & Then, D. (2023). Supportive primary teacher beliefs towards multilingualism through teacher training and professional practice. *Language and Education*, 37(2), 212–228. doi.org/10.1080/09500782.2021.2001494
- Polat, S. & Lange, S. D. (2025). Systematic review on pre-service and in-service primary school teachers' beliefs on multilingualism: A qualitative thematic review and a quantitative meta-analysis. *Review of Education*, 13, e70046. doi.org/10.1002/rev3.70046
- Prediger, S., Uribe, Á. & Kuzu, T. (2019). Mehrsprachigkeit als Ressource im Fachunterricht: Ansätze und Hintergründe aus dem Mathematikunterricht. *Lernende Schule*, 86, 20–24.

- Putjata, G. & Koster, D. (2021). 'It is okay if you speak another language, but...'. *International Journal of Multilingualism*, 20(3), 891–911. doi.org/10.1080/14790718.2021.1953503
- Redder, A., Krause, A., Prediger, S., Uribe, Á. & Wagner, J. (2022). Mehrsprachige Ressourcen im Unterricht nutzen – worin bestehen die „Ressourcen“? *Die Deutsche Schule*, 114(3), 312–326. doi.org/10.25656/01:25396
- Richter, E. & Richter, D. (2024). Measuring the quality of teacher professional development: A large-scale validation study of an 18-item instrument for daily use. *Studies in Educational Evaluation*, 81, 101357. doi.org/10.1016/j.stueduc.2024.101357
- Schmellentin, C. & Lindauer, T. (2020). Sprachbewusster Fachunterricht – Entwicklungsperspektiven für eine interdisziplinäre Fachdidaktik. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 42(3), 669–677. doi.org/10.24452/sjer.42.3.11
- Schneider, K. M., Bertram, V., Decristan, J., Reitenbach, V. & Rauch, D. P. (2026). Rising beliefs but descending self-efficacy when preparing in-service teachers for linguistically responsive teaching – insights from a longitudinal intervention study. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 47(3), 1783–1799. doi.org/10.1080/01434632.2024.2447375
- Veerman, E., Danbury, E., Duarte, J. da S., Volman, M. & Gaikhorst, L. (2026). A systematic review of empirical studies into multilingual pedagogies and their outcomes in primary education. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 47(4), 2419–2444. doi.org/10.1080/01434632.2025.2472862
- Vygotsky, L. S. (1987). *The collected works of L. S. Vygotsky: Vol. 1. Problems of general psychology*. Plenum Press.

Entwicklung und Evaluation eines Online-Professionalisierungsangebots für Lehrkräfte zur Nutzung des mehrsprachigen Diagnostiktools *Allrad-M*

Christoph Gantefort
Burçin Amet
Anna Lena Deeken
Erol Hacısalihoğlu

Diagnostischen Fähigkeiten von Lehrkräften wird in Modellierungen professioneller Kompetenz ein wesentlicher Stellenwert eingeräumt. Dies zeigt sich sowohl im allgemeinen bildungswissenschaftlichen Diskurs (Baumert & Kunter, 2006; Cramer et al., 2020) als auch im Bereich der sprachlichen Bildung (Ohm et al., 2024). Aktuell wird verstärkt diskutiert, ob etablierte Verfahren zur Erfassung sprachlicher Fähigkeiten den Anforderungen mehrsprachiger Lernkontexte noch gerecht werden können. Ausgangspunkt hierfür ist der sogenannte *Multilingual Turn* (May, 2014), mit dem eine veränderte Sichtweise auf sprachliche Bildung einhergeht und der insbesondere im Bereich des Assessments sprachlicher Fähigkeiten Desiderate aufwirft. Im Zentrum steht dabei die Frage, ob sprachdiagnostische Verfahren, die ausschließlich auf eine Einzelsprache fokussieren, das gesamte sprachliche Repertoire von Lernenden überhaupt adäquat erfassen können (de Angelis, 2021; Melo-Pfeifer & Ollivier, 2023). Diese neue Perspektivierung treibt die Entwicklung innovativer, mehrsprachigkeitsorientierter sprachdiagnostischer Verfahren voran. Daraus ergeben sich Anforderungen an die pädagogische Praxis: Lehrkräfte benötigen nicht nur eine grundlegend positive Haltung gegenüber Mehrsprachigkeit, sondern auch konkrete Handlungskompetenz im Umgang mit sprachdiagnostischen Verfahren, die das gesamtsprachliche Repertoire von Lernenden berücksichtigen.

In diesem Beitrag stellen wir mit *Allrad-M* ein Verfahren vor, mit dem die rezeptiven Sprachfähigkeiten mehrsprachig aufwachsender Lernender förderungsorientiert und unter Einbezug ihrer Gesamtsprachigkeit erfasst werden können. Im Mittelpunkt des Beitrags steht das Transferkonzept; dieses soll dazu beitragen, dass (angehende) Lehrkräfte *Allrad-M* in der Praxis nutzen und Lerngelegenheiten zu Mehrsprachigkeit und sprachlicher Bildung wahrnehmen. In einer explorativen Studie mit Lehramtsstudierenden haben wir die Potenziale video- und textbasierter Professionalisierungsmaßnahmen anhand des entwickelten Transferkonzepts untersucht. Vor dem Hintergrund der Bedeutung verschiedener medialer Zugänge diskutieren wir die Ergebnisse im Hinblick auf Gelingensbedingungen für einen wirksamen Transfer von *Allrad-M* in die Schulpraxis. Der Beitrag liefert wertvolle Anknüpfungspunkte für die Entwicklung von Professionalisierungsmaßnahmen.



Ziele und Vorgehen: *Allrad-M* – ein mehrsprachiges Diagnostiktool

Allrad-M (*Allgemeine rezeptive sprachliche Fähigkeiten diagnostizieren – Mehrsprachig*) ist ein onlinebasiertes Diagnostiktool zur Erfassung rezeptiver sprachlicher Fähigkeiten von insbesondere neuzugewanderten Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I. Im Unterschied zu anderen Sprachdiagnoseinstrumenten, die ausschließlich die Kompetenzen im Deutschen erfassen, bezieht *Allrad-M* das gesamte sprachliche Repertoire der Schülerinnen und Schüler mit ein. Der Fokus liegt auf dem Hörverstehen als transversaler Kompetenz, die über die Grenzen von Einzelsprachen hinweg zugänglich ist (vgl. Marx, 2020). Diese mehrsprachigkeitsorientierte Konzeption erlaubt eine valide und differenzierte Einschätzung der tatsächlichen rezeptiven Fähigkeiten (vgl. Gantefort et al., 2025) und soll die Identifizierung von Zonen der nächsten Entwicklung (vgl. Vygotskij, 1978) sowohl auf gesamtsprachlicher als auch auf einzelsprachlicher Ebene ermöglichen (vgl. Gantefort & Goltsev, 2026). *Allrad-M* steht in drei Versionen zur Verfügung:

- › Version 1: Deutsch, Ukrainisch, Russisch, Englisch
- › Version 2: Deutsch, Arabisch, Türkisch, Englisch (Veröffentlichung in 2026 geplant)
- › Version 3: Deutsch (zur gezielten Erfassung der Kompetenzen im Deutschen)

Alle Versionen enthalten die Sprachen in ihrer jeweiligen Standardvariante. In naher Zukunft ist die Erweiterung des Tools um weitere Sprachen geplant.

Inhaltlich umfasst das Tool zwei untertitelte Hörtexte mit jeweils zwölf geschlossenen Aufgaben, die sukzessive von den Lernenden bearbeitet werden. Die beiden Hörtexte stammen aus Goltsev (2019) und weisen ein vergleichbares sprachliches Komplexitätsniveau auf; die Aufgaben orientieren sich an dem Kompetenzmodell der Kultusministerkonferenz (2014). Aktuell deckt das Tool die Kompetenzniveaus Ia bis III im Bereich Hörverstehen ab (s. Tab. 1), wobei für jedes Niveau sechs Aufgaben konstruiert wurden. Die Bearbeitungszeit beträgt insgesamt etwa 30 Minuten; das Tool selbst definiert kein zeitliches Limit für die Bearbeitung.

Nach einem Tutorial, das die Bedienung und die Möglichkeit der flexiblen Sprachennutzung visuell erklärt, erfolgt die Durchführung der Diagnostik in zwei Durchläufen: Die Schülerinnen und Schüler hören sich zunächst einen Hörtext mit Untertiteln an und bearbeiten anschließend die zugehörigen Aufgaben zum Hörverstehen. Währenddessen können sie sowohl in der Rezeption der Hörtexte (Hören und Lesen der Untertitel) als auch in der Bearbeitung der Aufgaben (diese können sowohl gelesen als auch gehört werden) beliebig

und fluide zwischen den in *Allrad-M* enthaltenen Sprachen wechseln (s. Abb. 1). Danach folgt der zweite Hörtext mit weiteren Aufgaben.

Tab. 1: Inhalte des mehrsprachigen Diagnostiktools *Allrad-M*

	Hörtext 1	Hörtext 2
Thema	<i>Am Flughafen</i>	<i>Im Museum</i>
Länge	2:35 Min.	3:02 Min.
Aufgaben	pro Text zwölf geschlossene Aufgaben: elf Auswahlaufgaben (Multiple Choice) + eine Sequenzierungsaufgabe	
Kompetenzniveaus	Stufe 1a: prominente Einzelinformationen wiedererkennen und wiedergeben	
	Stufe 1b: benachbarte Informationen miteinander verknüpfen	
	Stufe 2: Informationen miteinander verknüpfen und den Text einem Genre (Textsorte) zuordnen	jeweils drei Aufgaben pro Hörtext
	Stufe 3: verstreute Informationen miteinander verknüpfen und den Text ansatzweise als Ganzen erfassen	
Bearbeitungszeit	ca. 30 Min. (insgesamt)	

Nach Abschluss des Assessments werden die Ergebnisse automatisch ausgewertet und angezeigt. Eine Kompetenzstufe gilt als erreicht, wenn vier von sechs Aufgaben der jeweiligen Kompetenzstufe erfolgreich bewältigt wurden. Erreichte Kompetenzstufen werden grün, noch zu entwickelnde Stufen rot markiert (s. Abb. 2). Die Ergebnisse können von der Lehrkraft gedruckt und/oder gespeichert werden. Mit einem Klick auf das Fragezeichensymbol unterhalb der einzelnen Kompetenzstufen öffnet sich eine Kurzbeschreibung der jeweiligen Kompetenzstufe; bei Bedarf können über einen Link die originalen Kompetenzbeschreibungen (Kultusministerkonferenz, 2014) eingesehen werden.

Eine ausführliche Handreichung für Lehrkräfte (s. Abschnitt „Erfahrungen und Ergebnisse: Explorative Studie zum Transferkonzept“) unterstützt bei der Durchführung und Inter-

Für die kostenfreie, niedragschwellige Nutzung des Tools sind weder Anmeldung noch Registrierung erforderlich. Versionen von und Materialien zu Allrad-M werden vom Mercator-Institut für Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung bereitgestellt und sind unkompliziert über folgenden Link abrufbar:



pretation der Ergebnisse. Die Anwendung ist mit verschiedenen Endgeräten (PC, Laptop, Tablet) kompatibel. Für eine reibungslose Nutzung des Tools muss eine stabile Internetverbindung vorhanden sein. Außerdem empfiehlt sich die Verwendung von Kopfhörern, insbesondere wenn mehrere Schülerinnen und Schüler parallel mit dem Tool arbeiten.

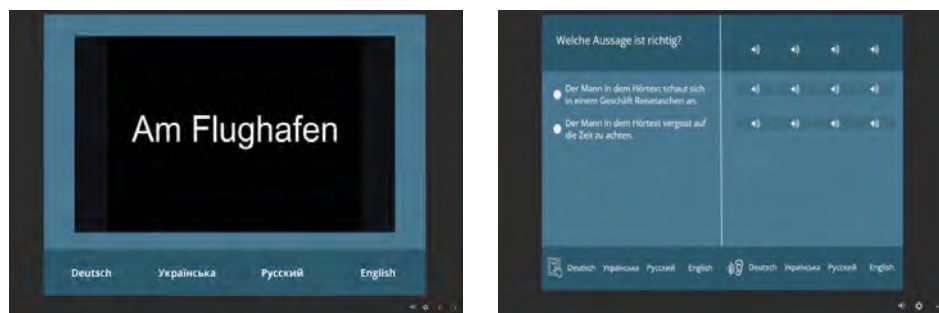


Abb. 1: Benutzeroberfläche von Version 1 (Deutsch, Ukrainisch, Russisch, Englisch) – Hörtext (links) und Assessment (rechts)



Abb. 2: Darstellung der Ergebnisse



Fortbildungskonzept und Durchführung

Für eine nachhaltige Implementierung des Diagnostikverfahrens *Allrad-M* in der Praxis reicht der alleinige Zugang zum Tool nicht aus; vielmehr müssen Lehrkräften Transfermaterialien – z. B. ein Manual und weiterführende kontextualisierende Informationen zum mehrsprachigen Ansatz des Verfahrens – zur Verfügung gestellt werden, die einen souveränen

Umgang mit dem Diagnostiktool ermöglichen. Diese Transfermaterialien sind zielgruppen-gerecht zu gestalten: Laut Müller (2025) ist der Transfer wissenschaftlicher Outcomes in die schulische Praxis durch strukturelle und zeitliche Barrieren erheblich erschwert. Lehrkräfte berichten von einem stark verdichteten Arbeitsalltag, in dem lediglich etwa zwei Stunden pro Woche für Fort- und Weiterbildungen zur Verfügung stehen (vgl. Richter et al., 2020). Darauf aufbauend beschreiben Schulze-Relau und Rothland (2025) Strategien für einen gelingenden Transfer: Transferinhalte sind an die Situation der Adressatinnen und Adressaten anzupassen und forschungsbezogene Inhalte sind um schulpraktische Perspektiven zu erweitern. Hierdurch sollen Inhalte „weniger komplex und voraussetzungsreich und damit zugänglicher und verständlicher wirken“ (Schulze-Relau & Rothland 2025, S. 295). Gelin-gender Transfer setzt zudem eine Fokussierung auf zentrale Aspekte voraus; ergänzt durch formale Anpassungen, Erläuterungen und Verweise auf weiterführende Literatur. Auch eine Einbettung in gesamtgesellschaftliche Diskurse wie Bildungsgerechtigkeit sowie darüber hinaus die Verwendung zielgruppengerechter Sprache können die Anknüpfungspunkte und Zugänglichkeit erhöhen.

Auch die Frage der medialen Gestaltung spielt dabei eine zentrale Rolle. Die folgenden, aus der *Cognitive Theory of Multimedia Learning* (Mayer, 2005) ausgewählten Prinzipien gelten für eine angemessene Kombination von video- und textbasierten Materialien im Hinblick auf einen gelingenden Transfer im Kontext von *Allrad-M*:

- › **Multimedia-Prinzip:** Menschen lernen besser mit *Bild und Wort* als nur mit *Wort*.
- › **Modalitäts-Prinzip:** Menschen lernen besser mit *Bild und gesprochenem Wort* als nur mit *geschriebenem Wort*.
- › **Redundanz-Prinzip:** Menschen lernen besser mit *Animation und Erzählung* als mit *Animation, Erzählung und Bildschirmtext*.
- › **Segmentierungs- und Signalisierungs-Prinzip:** Menschen lernen besser, wenn Inhalte in *überschaubare Abschnitte gegliedert* und *zentrale Informationen deutlich hervor-gehoben* werden.

Empirische Studien liefern hierzu differenzierte Befunde: Hoppe et al. (2020) zeigen, dass sowohl Video- als auch Textvignetten für die Förderung diagnostischer Kompetenzen von agierenden Lehrkräften geeignet sind. Videofälle zeichnen sich durch eine hohe Authentizität aus, erfordern jedoch eine größere kognitive Verarbeitungsleistung. Textvignetten hingegen sind kognitiv weniger anspruchsvoll und ermöglichen eine tiefere Interpretation, wirken aber weniger realitätsnah. In ihrer Gesamtwirkung zeigen sich beide Formate als ähnlich effektiv. Käfer et al. (2017) beobachteten in ihrer Studie mit Softwareingenieurinnen und -ingenieuren, dass Text-Tutorials schneller bearbeitet werden, während Inhalte aus

Video-Tutorials rascher angewandt werden. Bezüglich der individuellen Präferenzen für die Wahl eines Formats zeigte sich, dass die Kombination beider Formate von Lernenden bevorzugt wird: Videos werden zum initialen Lernen, Texte zum gezielten Nachschlagen genutzt. Syring et al. (2015) untersuchten motivational-emotionale und kognitive Prozesse beim Lernen mit Video- und Textmaterialien im Lehramtsstudium. Ihre Ergebnisse zeigen, dass Videofälle eine höhere Immersion und Lernfreude auslösen, jedoch auch eine höhere wahrgenommene kognitive Belastung erzeugen. Texte hingegen sind schneller bearbeitbar und kognitiv weniger fordernd, werden jedoch als weniger authentisch erlebt. Syring et al. (2015) plädieren für eine ergänzende Nutzung beider Formate, etwa durch Videomaterialien mit begleitenden Textskripten. Petri-Ouani und Löffler (2025) finden hingegen keine Unterschiede in der Lernmotivation beim Vergleich von Text- und Videomaterialien; auch die Lernergebnisse unterscheiden sich zwischen beiden Modalitäten kaum. Als mögliche Erklärung führen sie die Art des vermittelten Wissens an: Bei der Vermittlung von deklarativem Wissen ohne Anwendungsbezug (Petri-Ouani & Löffler, 2025) können sich andere Effekte auf Lernmotivation und Lernerfolg zeigen als bei prozeduralem Wissen (Syring et al., 2015).

Vor dem Hintergrund des skizzierten Forschungsstands wurde entschieden, ein strukturiertes Online-Qualifizierungsangebot auf der Homepage des *Mercator-Instituts* zu gestalten, in dem für den Einsatz von *Allrad-M* relevante Informationscluster jeweils im Videoformat (Ton + Bild + Text) und Textformat (Text + Bild) zur Verfügung gestellt werden, um die jeweiligen Vorteile beider Varianten bzw. die Vorteile von deren Kombination für Lehrkräfte nutzbar zu machen und individuellen Präferenzen vor dem Hintergrund limitierter Zeitressourcen entgegenzukommen. Diese Ressourcen sind dabei in überschaubaren Einheiten angeordnet und so aufbereitet, dass wesentliche Basisinformationen, konkrete Handlungsanleitungen sowie vertiefende kontextualisierende Informationen und Praxisbezüge schnell rezipierbar sind. Verweise auf weiterführende Informationen vereinfachen eine individuelle Vertiefung einzelner Themen. Dies konkretisiert sich in den folgenden Komponenten, die auch in dieser Reihenfolge auf der Homepage angeordnet sind:

- › **Kurzzusammenfassung:** Das wesentliche Prinzip von *Allrad-M* wird in diesem Video anhand einer Allegorie aus dem Alltag zur Verdeutlichung von Testfairness erläutert und dabei durch Visualisierungen und eine Fallvignette unterstützt.
- › **Handreichung:** In dieser Ressource wird der konkrete Einsatz von *Allrad-M* in der Praxis angeleitet. Sie enthält bereits erste Überlegungen zum Anschluss von mehr- und einsprachiger Förderung samt einem Verweis auf den *Methodenpool für sprachen-*

*siblen Unterricht*¹ (Gantefort et al., 2022) als eine hilfreiche Anschlussressource, die ebenfalls dem oben beschriebenen Prinzip der Minimierung des *cognitive load* (Mayer, 2005) folgt.

- › **Mehrsprachigkeit:** Das *Allrad-M* zugrunde liegende Verständnis von Mehrsprachigkeit und mehr- sowie einsprachigem Lernen wird in dieser Ressource vertiefend erläutert. Ein Fokus liegt dabei auf einer allgemeinverständlichen Diskussion der Bedeutung von Konstruktvalidität.
- › **Rezeptive Fähigkeiten:** Diese Ressource dient dazu, das mit *Allrad-M* operationalisierte Konstrukt zu erläutern. Sie stellt eine vertiefende Lerngelegenheit für Lehrkräfte dar, sich mit den Kompetenzstufen der Kultusministerkonferenz (2014) vertraut zu machen, um diese auch außerhalb der mehrsprachigen Umgebung von *Allrad-M* als Grundlage für prozessbezogene Förderdiagnostik zu nutzen. Weiterhin werden hier Anregungen dazu formuliert, wie die Kompetenzstufen 4 und 5 oder auch das mehrsprachigkeitsbezogene metasprachliche Bewusstsein durch weiterführende Lernaufgaben erfasst werden können.
- › **Fallbeispiele:** Authentische Fallvignetten sollen in dieser Ressource dazu dienen, die mögliche Bandbreite von durch Mehrsprachigkeit geprägten Lernausgangslagen zu veranschaulichen und exemplarisch zu zeigen, welche mehr- und einsprachigen Lerngelegenheiten aus einer Diagnostik mit *Allrad-M* abgeleitet werden können.
- › **Forschung:** Wesentliche Resultate der Begleitforschung zu *Allrad-M* (z. B. Sprachennutzungsverhalten von Lernenden, Effekte der mehrsprachigen Rezeptionsbedingung auf die gemessene Verstehensleistung) werden in dieser Ressource zielgruppenspezifisch dargestellt und fortlaufend aktualisiert.

Um die Passung zwischen dem entwickelten Tool und den Rahmenbedingungen in der Schulpraxis zu erhöhen, wurde außerdem ein Rückmeldeportal² eingerichtet. Hier besteht die Möglichkeit, nach einer Erprobung von *Allrad-M* durch einen Text und/oder eine Audio-nachricht anonym Feedback zur Weiterentwicklung von *Allrad-M* zu hinterlassen. Dies soll für einen engen Austausch zwischen Wissenschaft und Praxis sorgen und die pädagogische Praktikabilität des Tools verbessern.

¹Der *Methodenpool für sprachsensiblen Unterricht* ist unter folgendem Link abrufbar:
www.unterrichtsmethoden-sprachsensibel.de

²Das Rückmeldeportal ist unter folgendem Link abrufbar: <https://360.articulate.com/review/content/905b7565-e8be-4bf0-b1f6-c85d248782c3/review>



Erfahrungen und Ergebnisse: Explorative Studie zum Transferkonzept

Im Sommersemester 2025 wurde mit Lehramtsstudierenden des obligatorischen Moduls *Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte* an der Universität zu Köln eine explorative Studie zur Effektivität der Weiterbildungsmaterialien zu *Allrad-M* durchgeführt. Dabei stand die Frage nach der Medialität von Transfermaterialien im Vordergrund. Den Studierenden aus insgesamt vier Lehrveranstaltungen wurde die Komponente Handreichung in Form einer mit der Software *Articulate Storyline* aufbereiteten Online-Lerneinheit präsentiert – jeweils vor der inhaltlichen Auseinandersetzung mit *Allrad-M* im Seminar. Die Studierenden wurden per Zufallsverfahren entweder der Video- oder der Textversion der Handreichung zugewiesen. Nach der Rezeption der Handreichung in einer der beiden Bedingungen wurde den angehenden Lehrkräften auf einer Abschlussfolie ihre Bearbeitungszeit zurückgemeldet und anschließend wurden sie gebeten, durch Klicken auf eine Schaltfläche an einem kurzen Online-Kompetenztest teilzunehmen. Dieser Test wurde auf der Plattform *LimeSurvey* gehostet und enthält insgesamt 17 geschlossene Aufgaben (Single-Choice, Multiple-Choice, Anordnung), die sich auf die (in beiden Versionen identischen) Inhalte der Handreichung beziehen, sowie ein Freitextantwortformat, in dem die Studierenden aufgefordert wurden, ihre Bearbeitungszeit einzutragen. Im Test konnte eine maximale Punktzahl von 24 Punkten erreicht werden.

Insgesamt haben 65 Studierende sowohl die Lerneinheit als auch den Kompetenztest vollständig bearbeitet (Bedingung Video: $N = 43$; Bedingung Text: $N = 22$)³. Für die vorgenommenen Analysen wurden Ausreißer mit Blick auf die Bearbeitungszeit (Fälle > 4.000 Sekunden und $= 0$ Sekunden) und die erreichte Punktzahl im Kompetenztest (Fälle < 1 Punkt) ausgeschlossen. Daraus resultiert ein Datensatz von 58 Fällen (Video: $N = 38$; Text: $N = 20$). Für diese Gesamtgruppe ($N = 58$) beträgt die durchschnittlich erreichte Punktzahl 16,91 ($SD = 2,9$); die durchschnittliche Bearbeitungsdauer beträgt 492,14 Sekunden ($SD = 303,95$). Tabelle 2 zeigt die erreichte Punktzahl im Kompetenztest von maximal erreichbaren 24 Punkten sowie die Bearbeitungsdauer in Sekunden jeweils für beide Gruppen *Video* und *Text*:

³Ein Ansatz zur Erklärung der unausgewogenen Fallzahl kann darin bestehen, dass die Bedingung „Text“ offenbar mit einer geringeren Bereitschaft verbunden war, im Anschluss an die Bearbeitung der Rezeptionsbedingung den Kompetenztest zu bearbeiten.

Tab. 2: Erreichte Punktzahl im Kompetenztest (von maximal erreichbaren 24 Punkten) und Bearbeitungsdauer (in Sekunden) der beiden Gruppen Text ($N = 20$) und Video ($N = 38$); * Mittelwert, ** Standardabweichung

	Gruppe							
	Text				Video			
	<i>M*</i>	<i>SD**</i>	<i>Max</i>	<i>Min</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Max</i>	<i>Min</i>
Bearbeitungsdauer	268,36	231,43	922,80	3,00	609,92	271,10	1.098,32	5,72
Punktsumme	16,25	3,92	22,00	7,00	17,26	2,16	21,00	12,00

Die Studierenden in der Videobedingung erreichen eine geringfügig höhere Punktzahl; der Unterschied entspricht einem kleinen bis mittleren Effekt ($d = 0.35$). Der Unterschied in der Bearbeitungsdauer ist dagegen markant und entspricht einem großen Effekt ($d = 1.32$); die Bearbeitung des Videos nahm also erheblich mehr Zeit in Anspruch.

Im Anschluss an den Kompetenztest fand mit den Studierenden eine Diskussion über die Herausforderungen und Chancen video- und textbasierter Handreichungen für Lehrkräfte statt. Dabei zeigte sich, dass beide Formate spezifische Potenziale, aber auch Einschränkungen aufweisen, die je nach Verwendungszweck unterschiedlich gewichtet werden. Das *Videoformat* wurde vor allem als hilfreich für den ersten Zugang zum Thema bewertet, da es eine anschauliche und motivierende Einführung ermöglicht. Kritisch angemerkt wurden jedoch die begrenzte Merkfähigkeit rein auditiver Inhalte sowie die teils als zu lang empfundenen Formate; einige Studierende machten sich nach eigener Angabe deshalb aktiv Notizen während des Videos, was zugleich das Verständnis unterstützte. Für das gezielte Nachschlagen oder Wiederholen bestimmter Informationen wurde die videobasierte Handreichung insgesamt als weniger geeignet eingeschätzt. Die *Handreichung im Textformat* überzeugte dagegen durch seine Übersichtlichkeit und die Möglichkeit, Inhalte im eigenen Tempo zu erfassen. Darüber hinaus wurde hervorgehoben, dass die textbasierte Version gezielt gelesen und selektiv genutzt werden könne – etwa durch das Überspringen bekannter Inhalte oder das gezielte Aufsuchen relevanter Abschnitte. Alle Informationen seien auf einen Blick verfügbar, was die gezielte Informationsentnahme erleichtert. Auch der geringere Zeitaufwand im Vergleich zum Videoformat wurde positiv hervorgehoben. Als zentrale Empfehlung sprachen sich die Studierenden für eine Kombination beider Formate aus: Entweder sollten beide Varianten parallel angeboten werden, sodass Nutzerinnen und Nutzer



entsprechend ihrer individuellen Präferenzen wählen können, oder es sollte ein interaktives Videoformat entwickelt werden, das ergänzende Textelemente (z. B. per Klick einblendbar) integriert. Diese Rückmeldungen unterstreichen die Bedeutung einer flexiblen, medienübergreifenden Gestaltung von Fortbildungsmaterialien für Lehrkräfte.

Schlussfolgerungen

Mit Blick auf das onlinegestützte mehrsprachige Diagnostiktool *Allrad-M* wird derzeit ein Weiterbildungs- und Transferangebot entwickelt, das Lehrkräfte für den Einsatz des Verfahrens bei mehrsprachigen, vor allem neuzugewanderten Lernenden qualifizieren soll. Ergänzend werden dort u. a. Lerngelegenheiten zum handlungsleitenden Verständnis von Mehrsprachigkeit und mehrsprachigem Lernen, zu Konstruktvalidität sowie Fallbeispiele zum Anschluss von Förderung bereitgestellt. Vor dem Hintergrund einschlägiger Forschungsarbeiten zu Gelingensbedingungen von Weiterbildung und Transfer sind die Informationen in diesem Angebot strukturiert und in zugänglicher Sprache aufbereitet, wobei Lehrkräfte wählen können, ob sie je nach Nutzungskontext oder allgemeiner Präferenz jeweils die Video- oder die Textversion bzw. die kombinierte Nutzung bevorzugen.

Eine kleine Experimentalstudie mit Studierenden konnte zeigen, dass diesen die Aneignung von Wissen zum Einsatz von *Allrad-M* in beiden Bedingungen in etwa gleichermaßen gelingt, wobei sie in der Videobedingung eine deutlich höhere Verweildauer aufwiesen als in der Textversion. Grundsätzlich scheinen damit beide Formate in etwa gleichermaßen geeignete Lerngelegenheiten darzustellen; dies deckt sich auch mit dem wiedergegebenen Forschungsstand. Mit Blick auf die begrenzten Ressourcen von Lehrkräften deutet sich an, dass das Format Text einen zeitökonomischen Vorteil bietet, was von den Studierenden im Nachgespräch auch entsprechend genannt wurde. Zugleich deutet die höhere Verweildauer in der Videobedingung darauf hin, dass mit dieser ein motivationaler Vorteil verbunden sein kann (Syring et al., 2015). Um Lehrkräften eine optimierte Nutzungsumgebung bereitzustellen, müssen jedoch noch weitere Desiderate adressiert werden: Dies betrifft einerseits die Frage, ob der Effektivitätsvorteil der Textvariante auch mit Blick auf die tatsächliche Handhabung von *Allrad-M* – und nicht nur für das in der vorliegenden Studie untersuchte deklarative Wissen – gilt (Petri-Ouani & Löffler, 2025). Andererseits ist zu klären, wie sich der Kontrast zwischen den Bedingungen und der erreichten Punktzahl darstellt, wenn Nutzende selbstbestimmt für eine der Varianten bzw. deren Kombination optieren. Zukünftige Forschung am Beispiel des Portals zu *Allrad-M* kann damit zur Aufklärung der Frage beitragen, wie Text und Video in onlinegestützten Weiterbildungsformaten zusammenwirken.

Literatur

- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Cramer, C., König, J., Rothland, M. & Blömeke, S. (Hrsg.). (2020). *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. utb.
- De Angelis, G. (2021). *Multilingual Testing and Assessment*. Multilingual Matters. doi.org/10.21832/9781800410558
- Gantefort, C., Barberio, T., Busch, L. & Goltsev, E. (2025). Tackling the challenge of construct validity in assessing newly arrived learners' receptive skills: Investigations on a multilingual online-based diagnostic tool. *Frontiers in Communication*. 10:1537384. doi.org/10.3389/fcomm.2025.1537384
- Gantefort, C., Giesau, M., Socha, M., Gutenberg, J. & Lawida, C. (2022). *Methodenpool für sprachsensiblen Unterricht – kurz erklärt*. Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. https://methodenpoolapp.de/pdfs/info/Methodenpool_HowTo_2022.pdf
- Gantefort, C. & Goltsev, E. (2026). *Rezeptive Fähigkeiten von neu zugewanderten Lernenden mehrsprachig mit dem Verfahren „Allrad-M“ diagnostizieren*. IfSM. https://www.uni-due.de/imperia/md/content/ifsm/ifsm_gantefort_goltsev_rezeptive_faehigkeiten_von_neu_zugewanderten_lernenden.pdf
- Goltsev, E. (2019). *Typen und Frequenzen von L2-Merkmalen im Deutschen als Zweitsprache*. de Gruyter.
- Hoppe, T., Renkl, A. & Rieß, W. (2020). Förderung von unterrichtsbegleitendem Diagnostizieren von Schülervorstellungen durch Video- und Textvignetten. *Unterrichtswissenschaft*, 48, 573–597. doi.org/10.1007/s42010-020-00075-7
- Käfer, V., Kulesz, D. & Wagner, S. (2017). What Is the Best Way For Developers to Learn New Software Tools? An Empirical Comparison Between a Text and a Video Tutorial. *The Art, Science, and Engineering of Programming*, 1(2), 1–41. doi.org/10.22152/programming-journal.org/2017/1/17
- Kultusministerkonferenz (2014). *Integriertes Kompetenzstufenmodell zu den Bildungsstandards für den Hauptschulabschluss und den Mittleren Schulabschluss im Fach Deutsch für den Kompetenzbereich Sprechen und Zuhören, Teilbereich Zuhören*. https://www.iqb.hu-berlin.de/media/documents/iKSM_Zuhoeren_2016_09_08.pdf
- Marx, N. (2020). Transfer oder Transversalität? – Designs zur Erforschung der Mehrsprachlichkeit, *Bulletin VALS/ASLA*, 15–33.

- May, S. (2014). *The Multilingual Turn*. Routledge.
- Mayer, R. E. (2005). Cognitive theory of multimedia learning. In R. E. Mayer (Hrsg.), *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning* (S. 31–48). Cambridge University Press.
- Melo-Pfeifer, S. & Ollivier, C. (Hrsg.). (2023). *Assessment of Plurilingual Competence and Plurilingual Learners in Educational Settings*. Routledge. doi.org/10.4324/9781003177197
- Müller, A. (2025). „Wenn man einen Ansatz einführt, muss man immer bedenken, wie die Situation in der Praxis ist“ – Transferforschung als deutschdidaktische Aufgabe und Herausforderung. *Didaktik Deutsch. Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur*, 30(58), 18–32. doi.org/10.21248/dideu.775
- Ohm, U., Daase, A., Köker, A., Spiekermeier Gimenes, S. & Lemmrich, S. (2024). Das DaZ-Kom-Strukturmodell 2023. *Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 7(2), 15–31.
- Petri-Ouani, F. & Löffler, S. N. (2025). Wie wirken sich unterschiedliche Lehr- / Lernmaterialien auf die studentische Lernmotivation und das Lernergebnis aus? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 39(3), 183–196. doi.org/10.1024/1010-0652/a000361
- Richter, E., Marx, A., Huang, Y. & Richter, D. (2020). Zeiten zum beruflichen Lernen: Eine empirische Untersuchung zum Zeitpunkt und der Dauer von Fortbildungsangeboten für Lehrkräfte. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 23, 145–173. doi.org/10.1007/s11618-019-00924-x
- Schulze-Relau, C. & Rothland, M. (2025). Von der Wissenschaft für die Schulpraxis: Forschungstransfer als „Übersetzung“ zwischen Reproduktion, Modifikation und radikaler Umwandlung. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 101, 280–300. doi.org/10.30965/25890581-10102009.
- Syring, M., Bohl, T., Kleinknecht, M., Kuntze, S., Rehm, M. & Schneider, J. (2015). Videos oder Texte in der Lehrerbildung? Effekte unterschiedlicher Medien auf die kognitive Belastung und die motivational-emotionalen Prozesse beim Lernen mit Fällen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18, 667–685. doi.org/10.1007/s11618-015-0631-9
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in Society. The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Transferkonzept zur Implementierung von Vorlesepraktiken mit dem Ziel inklusiver sprachlicher Bildung tauber, schwerhöriger und hörender Kinder

Claudia Becker
Mabu Aghaei
Nora Eisinger
Swantje Marks
Christian Müller
Laura Avemarie

Ziele und Zielgruppen von *ReaDi*

Vorlesen unterstützt die Entwicklung von Kindern besonders dann, wenn es im Sinne dialogischen Lesens (Whitehurst et al., 1988) gestaltet ist. Dabei ist das Vorlesen gesprächsförmig und interaktiv ausgerichtet, indem die Vorlesenden mit gezielten Fragen, Erweiterungen und Rückmeldungen Kinder z. B. dazu anregen, über die Inhalte einer Geschichte nachzudenken, sie zu kommentieren und selbst zu erzählen (Kraus, 2005; Zevenbergen & Whitehurst, 2003). Dialogisches Lesen ist bereits mit Beginn der frühkindlichen Bildung eine bedeutsame Praktik bzw. eine gezielte Methode, die den Spracherwerb und auch die soziale, emotionale und kognitive Entwicklung sowie den Erwerb von Literacy-Kompetenzen unterstützt (Grøver et al., 2020; Murray et al., 2016; Shahaeian et al., 2018; Wesseling et al., 2017).

Ist ein Kind taub (tb) oder schwerhörig (sh), gilt es, das dialogische Lesen und die Vorlesesituation an die spezifischen sprachlichen Bedarfe und Wahrnehmungsbedingungen anzupassen. Dazu gehört z. B. der Einsatz einer Gebärdensprache und die Steuerung der visuellen Aufmerksamkeit des Kinds. Im Projekt *ReaDi*¹ wurde deshalb ein inklusives Sprachbildungskonzept entwickelt, das das Potenzial des dialogischen Lesens für die sprachliche Bildung in mehrsprachigen Kontexten mit tb/sh und hörenden Kindern mit diversen Voraussetzungen und Bedarfen nutzt (s. für eine detaillierte Beschreibung Avemarie et al., 2025). Um dies an verschiedenen Lernorten zu implementieren, werden Eltern bzw. andere Personen in der häuslichen Umgebung und pädagogische Fachkräfte in Vorlesepraktiken mit digitalen Bilderbüchern geschult. Dafür wurden webbasierte digitale mehrsprachige Trainingsprogramme für das selbstgesteuerte Lernen entwickelt, die Open Access und bar-

¹*ReaDi (Reading Digital): Inklusive Sprachbildung mit mehrsprachigen digitalen Bilderbüchern in Laut- und Gebärdensprachen* ist ein Verbundprojekt der Humboldt-Universität zu Berlin und der Ludwig-Maximilians-Universität München. Es wurde von 2022–2026 aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend unter dem Förderkennzeichen 01JM2205A/B gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen und Autoren.

rierearm auf der *ReaDi*-Website (projekt-readi.de) zur Verfügung stehen. Neben den Trainingsprogrammen wurden 16 digitale Bilderbücher in verschiedenen Lautsprachen und der Deutschen Gebärdensprache (DGS) entwickelt.

ReaDi adressiert damit die für die Sprachbildung relevanten Personengruppen an non-formalen und formalen Lernorten (s. Abb. 1).

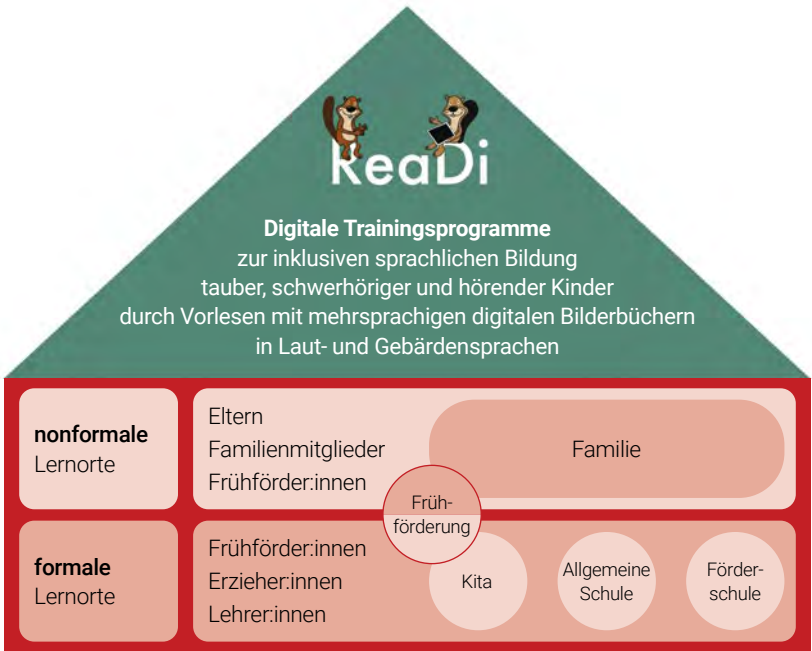


Abb. 1: Forschungsprojekt *ReaDi* im Überblick

Taube/ schwerhörige Kinder

Der (Erst-)Spracherwerb tb/sh Kinder wird von unterschiedlichen Faktoren beeinflusst, was sich in der Folge in einer großen Heterogenität sprachlicher Kompetenzen und Entwicklungsverläufe zeigt. So wird der Zugang zu einer Lautsprache u. a. vom Hörstatus und der erreichten Hörqualität mit Hörgeräten und Cochlea-Implantaten (CI) beeinflusst. Diese technischen Hilfsmittel können den Erwerb einer gesprochenen Sprache unterstützen, gewährleisten jedoch nicht immer eine altersangemessene Sprachentwicklung (z. B. Antia

et al., 2020). Tb/sh Kinder können außerdem mehrsprachig mit einer oder mehreren Gebärdensprachen aufwachsen (Audeoud et al., 2017; Eisinger et al., 2024). Da die meisten Eltern und anderen Familienangehörigen sowie pädagogischen Fachkräfte hörend sind und nicht über (ausreichende) Kenntnisse in einer Gebärdensprache verfügen, kann der Erstspracherwerb tb/sh Kinder verzögert oder gefährdet sein (z. B. Antia et al., 2020). Es bedarf deshalb der Berücksichtigung ihrer Wahrnehmungs- und Entwicklungsbedingungen, damit Vorlesen gelingt.

Tb/sh Kinder befinden sich in Deutschland an unterschiedlichen formalen Lernorten; dazu gehören Frühfördereinrichtungen, Kitas und Schulen, die sowohl inklusiv arbeitende Institutionen als auch spezielle Fördereinrichtungen umfassen. So besuchten im Jahr 2022 52 % tb/sh Kinder eine allgemeine Schule und 48 % eine Förderschule (Kultusministerkonferenz, 2022).

Eltern und andere Bezugspersonen in der häuslichen Umgebung

Hörende als auch tb/sh Eltern lesen durchaus engagiert ihren tb/sh Kindern vor. Allerdings können Eltern auch verunsichert sein, insbesondere wenn sie keine gelingende Form der Kommunikation mit ihren tb/sh Kindern aufbauen konnten. Dies kann dazu führen, dass Eltern weniger vorlesen oder beim Vorlesen weniger sprachförderliche Praktiken anwenden, das heißt z. B. weniger spontane Gespräche initiieren (DesJardin et al., 2023; Swanwick & Watson, 2007). Dirks und Wauters (2018) belegen, dass gezielte Trainings Eltern beim Vorlesen unterstützen können.

Pädagogische Fachkräfte

ReaDi adressiert neben Eltern auch tb/sh und hörende pädagogische Fachkräfte, die mit tb/sh Kindern und deren Familien in Frühförderung, Kita und Schule zusammenarbeiten. Diese können – wie Eltern und andere Bezugspersonen auch – Herausforderungen beim dialogischen Lesen erleben, z. B. hinsichtlich der Kommunikation und der Steuerung der visuellen Aufmerksamkeit (Urbani, 2019). Viele hörende Fachkräfte verfügen außerdem über keine Kompetenzen in DGS bzw. haben diese erst als Zweit- oder Fremdsprache erlernt (Audeoud et al., 2017), was den Einsatz der DGS beim Vorlesen erschwert.



Transfer durch ko-konstruktive Entwicklung von Anfang an

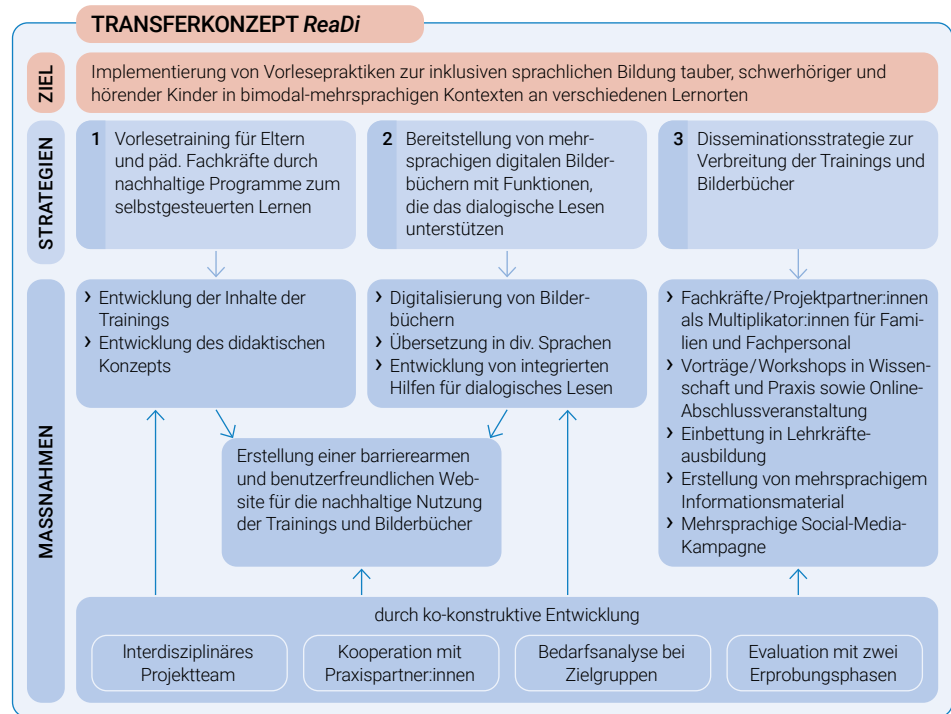


Abb. 2: Transferkonzept von *ReaDi*

Um entwicklungsförderliche Vorlesepraktiken im Kontext von Mehrsprachigkeit in Familien und in inklusiv arbeitenden Bildungseinrichtungen zu implementieren, bedarf es eines Transferkonzepts, das die Bedarfe sowohl der hörenden und tb/sh Kinder als auch der Vorlesenden in unterschiedlichen Bildungssettings berücksichtigt (s. Abb. 2). Im Transferkonzept von *ReaDi* finden dafür drei Strategien Anwendung:

- › Entwicklung von **Trainings** für Eltern und pädagogische Fachkräfte für verschiedene Lernorte,
- › Entwicklung von **mehrsprachigen digitalen Bilderbüchern** mit Funktionen, die das dialogische Lesen individuell unterstützen, sowie
- › **Dissemination** der Trainings und der Bilderbücher.

Damit die Entwicklung der mehrsprachigen Bilderbücher und Vorlesetrainings bedarfsorientiert erfolgt und der Transfer in die Praxis nachhaltig gelingt, wurde ein ko-konstruktiver bzw. partizipativer Ansatz (z. B. Kerres et al., 2022) gewählt, bei dem Wissenschaft und Praxis eng zusammenarbeiten, um gemeinsam Wissen zu produzieren und beidseitig neue Kompetenzen zu erwerben (z. B. Schmiedl, 2022).

Interdisziplinäres Projektteam

Das Projektteam war interdisziplinär und umfasste Expertise aus der Sonderpädagogik (Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation/Gebärdensprach- und Audiopädagogik), der Fachdidaktik Deutsch und der Psychologie. Dabei arbeiteten taube und hörende Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus mehrsprachigen und /oder zugewanderten Familien zusammen.

Kooperation mit der Praxis

Praxispartnerinnen und -partner waren bei der gemeinsamen Wissensgenerierung und der frühzeitigen Förderung des Transfers in die Praxis eingebunden:

a) Zwei Schulen mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation aus Berlin und Baden-Württemberg² waren im Rahmen einer Projektpartnerschaft eingebunden. Die Schulen decken die Bereiche Frühförderung, Kita und Schule ab und verfügen über breite Netzwerke in ihren Regionen mit inklusiv arbeitenden allgemeinen Schulen. Ihre Schulleitungen und Kollegien waren in alle Phasen des Projekts eingebunden. Die Zusammenarbeit zeichnete sich durch Kick-off-Veranstaltungen in den Kollegien, die Mitgliedschaft in den wissenschaftlichen Beiräten, die Teilnahme an der Bedarfserhebung, den Evaluationsphasen und der gemeinsamen Präsentation der Ergebnisse aus.

b) Es wurden zwei wissenschaftliche Beiräte in Berlin und in Baden-Württemberg eingerichtet, die sich aus tb/sh und hörenden sowie mehrsprachigen Eltern, pädagogischen Fachkräften aus Frühförderung, Kindergärten und Schulen, deren Leitungen sowie Vertretungen der zweiten Ausbildungsphase für Lehrkräfte und der Bildungsadministration zusammensetzten. Die Beiräte berieten das Projektteam u. a. bei der Konzeption der Bedarfsanalyse sowie bei der inhaltlichen und didaktischen Gestaltung der digitalen Bilder-

²Wir danken der *Ernst-Adolf-Eschke-Schule* (Berlin) und dem *Staatlichen sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentrum mit dem Förderschwerpunkt Hören (BBZ)* in Stegen für die Zusammenarbeit.



bücher und webbasierten Trainings. Zudem unterstützten sie die Dissemination der Projektergebnisse.

Bedarfsanalyse bei den Zielgruppen

Da nur wenige Forschungsergebnisse zu Vorlesepraktiken mit tb/sh Kindern in häuslicher Umgebung und in den verschiedenen Bildungskontexten vorlagen, wurde eine deutschlandweite Bedarfserhebung bei den Zielgruppen durchgeführt. Ziel war es, Einblicke in die Vorlesepraktiken mit tb/sh Kindern, erlebte Chancen und Herausforderungen sowie die Bedarfe von Eltern und Fachkräften zu gewinnen und zu untersuchen, welche Faktoren diese beeinflussen.

Um die unterschiedlichen Zielgruppen zu erreichen, wurde ein Mixed-Methods-Studien-design mit quantitativen und qualitativen Erhebungsmethoden gewählt. Dabei wurden verschiedene Sprachen verwendet (Onlinebefragungen: Deutsch, DGS, Arabisch und Englisch; Interviews: Deutsch, DGS, Farsi und Ukrainisch).

Zur Rekrutierung der Teilnehmenden wurde eine umfangreiche Informationskampagne in DGS und Deutsch umgesetzt, die u. a. eine Projektwebsite, Flyer, Vorträge und Workshops, Social-Media-Aktivitäten sowie Mailings an Einrichtungen aus Bildung, Beratung und Gesundheitswesen sowie an Elternvereine und Verbände für tb/sh Menschen umfasste. Auf diese Weise konnte die Vielfalt der Zielgruppen gut abgebildet werden. In der quantitativen Befragung waren von den 127 befragten Eltern beispielsweise 28 % selbst tb/sh, 25 % mehrsprachig mit verschiedenen Laut- und/oder Gebärdensprachen. Zudem wurden Eltern mit unterschiedlichen Bildungsabschlüssen erreicht (niedrig: 18 %, mittel: 38 %, hoch: 48 %). Von den 130 befragten pädagogischen Fachkräften waren 13 % tb/sh; 65 % arbeiteten in Fördereinrichtungen, 35 % in allgemeinen Einrichtungen.

Eltern und pädagogische Fachkräfte ohne Vorleseerfahrung konnten nicht erreicht werden. Auch wäre es wünschenswert gewesen, noch mehr Eltern mit anderen Familiensprachen (außer Deutsch und DGS) und Migrationsbiografien zu erreichen. Darüber hinaus beteiligten sich hauptsächlich Personen an den Befragungen, die sich als weiblich bezeichneten (88 % der Eltern, 91 % der pädagogischen Fachkräfte).

Die Bedarfserhebung (s. Eisinger et al., 2024 für die Ergebnisse zu Eltern von Kindern im vorschulischen Bereich) zeigt, dass die befragten Eltern und Fachkräfte vergleichsweise häufig tb/sh Kindern vorlesen und dabei einige sprachförderliche Strategien anwenden. Gleichzeitig gaben 48 % der Eltern und 68 % der Fachkräfte in der quantitativen Erhebung an, Herausforderungen beim Vorlesen zu erleben: insbesondere beim Einsatz von DGS, im Umgang mit den unterschiedlichen Sprachniveaus der Kinder und in der Aufmerksam-

keitssteuerung beim Vorlesen. Bei den Kindern beobachteten 58 % der Eltern und 95 % der Fachkräfte Schwierigkeiten u. a. in der Kommunikation und in der Aufrechterhaltung der Aufmerksamkeit.

Das Selbstwirksamkeitserleben beim Vorlesen hängt mit den wahrgenommenen Herausforderungen und Kommunikationsfähigkeiten des Kinds zusammen. Je kompetenter sich Eltern und Fachkräfte erleben und je besser sie sich vorbereiten, desto mehr unterstützen sie die Sprachentwicklung durch dialogisches Lesen. In den Familien wirken sich das Vorliegen eines hohen sozioökonomischen Status, die eigenen Vorleseerfahrungen der Eltern in ihrer Kindheit und ein sogenanntes *Home Literacy Environment*³ positiv auf die Vorlesepraktiken und das Erleben von Selbstwirksamkeit aus. 87 % der Eltern und 92 % der Fachkräfte wünschen sich Unterstützung beim Vorlesen, vor allem in Gestalt einer Website mit Informationen zum Vorlesen (Eltern: 87 %, Fachkräfte: 78 %).

Zudem wurden unterschiedliche Bedarfe beim Vorlesen festgestellt, was zur Folge hatte, nach Zielgruppen getrennte Trainings zum Vorlesen zu entwickeln. Die Ergebnisse der Bedarfserhebung bildeten die Grundlage für die konzeptionelle Entwicklung und die pädagogisch-didaktischen Leitlinien der Vorlesetrainings samt der entsprechenden Erstellung der digitalen Bilderbücher.

Evaluation mit zwei Erprobungsphasen

Bereits im Projektverlauf wurde entwicklungsbegleitend eine Betaversion der Website mit den digitalen Bilderbüchern mit den Teilnehmenden der Beiräte erprobt (24 Eltern und pädagogische Fachkräfte aus Frühförderung, Kita und Schule sowie Vertretungen der Bildungsadministration), die in Fokusgruppeninterviews anschließend zur Usability und zur didaktischen und sprachlichen Gestaltung der Bilderbücher sowie zu den Erwartungen an die Inhalte der Trainings befragt wurden.

Eine deutschlandweite Interventionsstudie überprüfte im Anschluss an die Entwicklungsphase die Wirksamkeit sowie die Usability der fertiggestellten *ReaDi*-Website mit allen Zielgruppen (s. Abschnitt „Evaluation“, S. 157).

³Der Begriff *Home Literacy Environment* bezeichnet die auf die Schriftsprache bezogenen elterlichen Einstellungen sowie die Unterstützungsmaßnahmen in der Familie (z. B. Anzahl der im Haushalt vorhandenen Bücher, Leseaktivitäten der Eltern, Bibliotheksbesuche sowie ihre Haltung gegenüber dem Vorlesen; Niklas, 2015).

Transferstrategien

Mehrsprachige digitale Trainings zum selbstgesteuerten Lernen

Um Vorlesen nachhaltig an verschiedenen Lernorten zu implementieren, setzt *ReaDi* nicht auf Präsenztrainings, sondern auf selbstgesteuerte, webbasierte Lernangebote. Die *ReaDi*-Trainings basieren auf folgenden Leitlinien:

- › **Digital:** Die webbasierten Trainingsprogramme ermöglichen Nutzenden einen orts- und zeitunabhängigen, flexiblen und dauerhaft verfügbaren Zugang zu den Trainingsinhalten, die auf der Website Open Access verfügbar sind. Dies lässt die Anwendung an verschiedenen nonformalen und formalen Lernorten mit unterschiedlichen mobilen Endgeräten zu.
- › **Differenziert und modular:** Bei der Konzeption der Trainingsprogramme wurde das Ziel verfolgt, Eltern unabhängig von ihrer eigenen Lesesozialisation, ihren (Vor-) Lesekompetenzen und der familiären Ausstattung mit Bilderbüchern zu erreichen. Des Weiteren wurden die unterschiedlichen Bedarfe der pädagogischen Fachkräfte in verschiedenen Bildungssettings berücksichtigt. Aus diesen Gründen wurden separate Vorlesetrainings für Eltern und pädagogische Fachkräfte entwickelt. Diese sind wiederum in verschiedene Module bzw. Tutorials aufgeteilt, die sich am Vorleseprozess orientieren und den drei Phasen – vor, während und nach dem Vorlesen – zugeordnet sind (s. Tab. 1). Dieser modulare Aufbau ermöglicht es, die Reihenfolge der Themen der Trainings selbst festzulegen und sich im eigenen Lerntempo fortzubilden. Die *ReaDi*-Trainings können ohne und mit Vorkenntnissen absolviert werden. Um die Effektivität des Selbstlernprozesses zu erhöhen, endet jedes Tutorial mit konkreten Praxisaufgaben für die sofortige Umsetzung des Gelernten in den eigenen Alltag.
- › **Mehrsprachig:** Das Elterntraining ist in fünf Sprachen verfügbar: Deutsch, DGS, Arabisch, Englisch und Türkisch. Das Training für Fachkräfte steht in drei Sprachen zur Verfügung: Deutsch, DGS und Englisch. In den Trainings werden beide Gruppen angeleitet, Mehrsprachigkeit als lernförderliche Ressource beim Vorlesen zu betrachten. Da mehrere Sprachen verknüpft und damit wertgeschätzt werden, wird der Weg zu einem positiven Bewusstsein bei Eltern und pädagogischen Fachkräften für die Vielfalt der Bedürfnisse und Interessen von Kindern und die Potenziale von Mehrsprachigkeit und insbesondere auch von DGS geschaffen.
- › **Inklusiv:** Es werden verschiedene Heterogenitätsdimensionen auf Seiten der Kinder berücksichtigt, u. a. unterschiedliche Altersstufen, Sprachen, Sprachkompetenzen sowie (Vor-)Leseerfahrungen. Die Trainings eignen sich deshalb besonders für das

Vorlesen in inklusiven Bildungskontexten mit tb/sh und hörenden Kindern. Eltern und pädagogische Fachkräfte werden angeleitet, auch in heterogenen (Sprach-)Lerngruppen vorzulesen.

Tab. 1: Übersicht der Tutorials der Vorlesetrainings für Eltern und pädagogische Fachkräfte

	Tutorials für Eltern	Tutorials für pädagogische Fachkräfte
Vor dem Vorlesen	1.1 Zehn gute Gründe	1.1 Zehn gute Gründe
	1.2 Ein Buch auswählen	1.2 Ein Buch auswählen
	1.3 Digitale Bilderbücher	1.3 Digitale Bilderbücher
	1.4 Bücher kennenlernen	1.4 Das Buch kennenlernen
	1.5 Mehrsprachig vorlesen	1.5 In Deutsch vorlesen
	1.6 In Deutsch vorlesen	1.6 Mehrsprachig vorlesen
	1.7 In DGS vorlesen	1.7 In DGS vorlesen
	1.8 Sich Zeit nehmen	1.8 Sich Zeit nehmen
	1.9 Entspannt vorlesen	1.9 Entspannt vorlesen
Beim Vorlesen	2.1 Spannend vorlesen	2.1 Spannend vorlesen
	2.2 Ins Gespräch kommen	2.2 Ins Gespräch kommen
	2.3 Aufmerksam bleiben	2.3 Wissen fördern
	2.4 Mit Geschwistern vorlesen	2.4 Aufmerksam bleiben
Nach dem Vorlesen	3.1 Nach dem Vorlesen	3.1 Nach dem Vorlesen
		3.2 Eltern das Vorlesen näherbringen

Mehrsprachige digitale Bilderbücher

Zur Förderung des Vorlesens an verschiedenen Lernorten wurden 16 mehrsprachige digitale Bilderbücher produziert. Diese sind mit den Trainings eng verbunden. Mit ihren Funktionen unterstützen sie das Vorlesen im dialogischen Sinne, was letztlich auch auf das

Vorlesen von printmedialen Bilderbüchern übertragbar ist. Die Bilderbücher zeichnen sich durch folgende Merkmale aus:

- › **Dialogisch:** Es wurden zu 16 Bilderbüchern Fragen und Impulse im Sinne dialogischen Lesens entwickelt, die die Kommunikation anregen, um die Kinder in ihrer sprachlichen, kognitiven und emotionalen Entwicklung zu unterstützen.
- › **Digital:** Das Potenzial digitaler Bilderbücher besteht in der hohen Adaptierbarkeit für individuelle Lernprozesse. Eltern und Fachkräfte können mit den digitalen Bilderbüchern verschiedene Vorlesepraktiken erproben und diese an individuelle Bedarfe anpassen. Dies wird durch folgende Funktionen in den Bilderbüchern ermöglicht:
 - › die Auswahl einer von vier Schriftsprachen
 - das Ein-/Ausschalten der DGS-Videos und die Anpassung der Geschwindigkeit
 - das Ein-/Ausschalten der Tonspur für die verschiedenen Lautsprachen und die Anpassung der Geschwindigkeit
 - das Ein-/Ausschalten des schriftsprachlichen Textes
 - das Ein-/Ausschalten eines Glossars mit Gebärden für zentrale deutsche Wörter des jeweiligen Bilderbuchtextes
 - das Ein-/Ausschalten von Impulsen und Fragen für das dialogische Lesen
- Die Bedarfserhebung (s. o. Abschnitt „Bedarfsanalyse bei den Zielgruppen“) hatte gezeigt, dass die Zielgruppen wenig Erfahrung und sogar Vorbehalte gegenüber dem Einsatz digitaler Medien beim Vorlesen haben. Deshalb wurden Tutorials in die Trainingsprogramme integriert, die den Umgang mit digitalen Medien beim Vorlesen schulen.
- › **Mehrsprachig:** Die Bilderbücher sind in fünf Sprachen verfügbar: Deutsch, DGS, Arabisch, Englisch und Türkisch. Damit wird die Mehrsprachigkeit sowohl der Kinder als auch der Vorlesenden berücksichtigt.
- › **Differenziert und inklusiv:** Die Bilderbuchauswahl berücksichtigt unterschiedliche Niveaustufen, um ein breites Vorleseangebot für individuelle Lernvoraussetzungen und heterogene Lerngruppen zu offerieren. Die ein- und ausblendbaren Fragen und Impulse in den Bilderbüchern lassen sich an die jeweiligen Voraussetzungen anpassen, um Kommunikation zu fördern.

Disseminationsstrategie

Zur Implementierung innovativer Praktiken in Bildungskontexten bedarf es einer langfristigen Unterstützung und Begleitung der Beteiligten in der Praxis (Garet et al., 2001). Die digitalen Trainingsangebote zum Selbstlernen stehen zwar allen langfristig zur Verfügung, allerdings

müssen die Angebote bekannt gemacht werden. Aus diesem Grund wurde im Projekt *ReaDi* eine Disseminationsstrategie entwickelt, die folgende Maßnahmen kombiniert:

- › **Schulung von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren:** Die im Projekt beteiligten pädagogischen Fachkräfte und Leitungen von Bildungseinrichtungen (Wissenschaftlicher Beirat, Partnerschulen) unterstützen die Verbreitung der Projektergebnisse. Sie sind außerdem sensibilisiert, ihre Kolleginnen und Kollegen und /oder Familien in der Umsetzung dialogischen Lesens in der Praxis zu begleiten. Zudem enthält das Training für die Fachkräfte ein spezielles Tutorial zur Elternpartizipation.
- › **Vorträge und Workshops in Wissenschaft und Praxis:** Alle Projektergebnisse wurden auf einer digitalen Abschlusskonferenz deutschlandweit verbreitet. Die Projektmitarbeitenden präsentierten die Projektergebnisse und die Website außerdem auf wissenschaftlichen und praxisnahen Tagungen, an Universitäten, in Schulen und im Rahmen von Lehrkräftefortbildungen.
- › **Einbettung der Projektergebnisse in die Lehrkräfteausbildung:** Die Projektmitarbeitenden sind in die Lehrkräftebildung eingebunden und integrieren die *ReaDi*-Projektergebnisse in Veranstaltungen. Da auch Vertretungen der zweiten Ausbildungsphase in den wissenschaftlichen Beiräten involviert waren, werden die Inhalte auch in dieser Ausbildungsphase integriert.
- › **Erstellung von Informationsmaterialien:** Im Projekt wurden mehrsprachige Flyer (DGS, Deutsch, Arabisch, Englisch und Türkisch) digital und in Papierform für Verbände, pädagogische Einrichtungen, soziale Träger für Menschen mit Zuwanderungsgeschichte und /oder Tb / Sh, Jugendämter, Vereine / Elternverbände, Schulen, Frühförderung, Kindergärten und Schuladministration erstellt.
- › **Social Media:** Es erfolgte eine Social-Media-Kampagne in den im Projekt verwendeten Sprachen.

Evaluation

Die Interventionsstudie adressierte zwei zentrale Fragestellungen: Zum einen wurde untersucht, wie die Trainings im selbstgesteuerten Lernprozess genutzt werden, welche Auswirkungen die digitalen Trainings auf die Vorlesepraktiken und das Selbstwirksamkeitserleben von Eltern und pädagogischen Fachkräften haben und ob sich das Vorleseverhalten der Kinder verändert. Zum anderen wurde die Usability der digitalen Bilderbücher sowie der digitalen Trainings überprüft.

Hierzu wurde, wie in der Bedarfserhebung auch, ein Mixed-Methods-Design angewendet. Eltern und pädagogische Fachkräfte wurden getrennt in einem einstündigen Online-

workshop in das Projekt, die Website und in die Erprobung eingeführt. In einer fünfwöchigen Erprobungsphase konnten sie dann frei in ihrem häuslichen bzw. beruflichen Alltag mit der Website trainieren.

Die Datenerhebung erfolgte mittels drei Onlinefragebögen im Prä-Post-Follow-up-Design mit Experimental- und Kontrollgruppe in DGS und Deutsch zu drei Messzeitpunkten (kurz vor der Intervention sowie fünf und zehn Wochen nach Beginn der Intervention). Insgesamt nahmen 118 pädagogische Fachkräfte (davon 14 % tb/sh, 97 % weiblich) und 33 Eltern (davon 21 % tb/sh, 21 % mit Migrationsbiografien, 82 % weiblich, 57 % mit hohem Bildungsabschluss) teil. Ergänzend wurden in abschließenden Onlinesitzungen Gruppeninterviews mit 21 Eltern (davon 24 % tb/sh) sowie 105 pädagogischen Fachkräften (davon 18 % tb/sh) durchgeführt.

Die Ergebnisse zeigen, dass sich die Trainings positiv auf das Selbstwirksamkeitserleben von Eltern auswirken. Auch bei den pädagogischen Fachkräften reduzierte sich die Anzahl der Vorlesenden, die sich unsicher fühlen. Die Trainings führen außerdem in beiden Gruppen zu einer deutlichen Wissenssteigerung, insbesondere bezogen auf das Vorlesen mit mehreren Lautsprachen, den Einsatz von DGS, Strategien zum Vorlesen in Gruppen sowie die Verwendung von digitalen Bilderbüchern. Weiter wirken sich die Trainings positiv auf Vorlesepraktiken aus: Beide Zielgruppen lesen z. B. häufiger vor, bereiten sich intensiver auf das Vorlesen vor und versuchen sich an neuen sprachförderlichen Praktiken im Sinne des dialogischen Lesens. Pädagogische Fachkräfte entwickeln eine positivere Haltung zum Vorlesen mit mehreren Sprachen und digitalen Bilderbüchern. Durch das Vorlesetraining verwenden Eltern und Fachkräfte öfter unterschiedliche Sprachen und setzen häufiger eine Gebärdensprache ein. Außerdem berichteten Eltern und Fachkräfte, dass die Kinder deutlich mehr Freude am Vorlesen zeigen. Der Website wurde in beiden Befragungen eine hohe Usability bescheinigt.



Zusammenfassung

Das Transferkonzept sichert die Implementierung von Vorlesepraktiken mit dem Ziel einer inklusiven sprachlichen Bildung tauber, schwerhöriger und hörender Kinder an nonformalen und formalen Lernorten sowie für unterschiedliche Personengruppen. Der ko-konstruktive Ansatz mit einer kontinuierlichen Kooperation zwischen Wissenschaft und Praxis hat sich bewährt und ermöglichte eine zugleich theoriegeleitete sowie bedarfs- und lösungsorientierte Entwicklung webbasierter Vorlesetrainings für selbstgesteuertes Lernen sowie die mehrsprachige Gestaltung der digitalen Bilderbücher. Die Interventionsstudie belegt deren Wirksamkeit und Anwendbarkeit und bestätigt damit eine hohe Anschlussfähigkeit für unterschiedliche Familienkonstellationen und Bildungskontexte.

Literatur

- Antia, S. D., Lederberg, A. R., Easterbrooks, S., Schick, B., Branum-Martin, L., Connor, C. M. & Webb, M.-Y. (2020). Language and Reading Progress of Young Deaf and Hard-of-Hearing Children. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 25(3), 334–350. doi.org/10.1093/deafed/enz050
- Audeoud, M., Krausneker, V., Becker, C. & Tarcsiová, D. (2017). Bimodal-bilinguale Bildung für Kinder mit Hörbehinderung in Europa. Sprachbildung für hörbehinderte SchülerInnen in den deutschsprachigen Ländern. *Das Zeichen*, 107, 416–429.
- Avemarie, L., Aghaei, M., Becker, C., Müller, C., Marks, S. & Eisinger, N. (2025). Inklusive Sprachbildung mit mehrsprachigen digitalen Bilderbüchern: Konzeptioneller Rahmen und pädagogisch-didaktische Leitlinien für das Vorlesen mit tauben, schwerhörigen und hörenden Kindern. *Sprachförderung und Sprachtherapie in Schule und Praxis*, 14(2), 62–70.
- DesJardin, J. L., Stika, C. J., Eisenberg, L. S., Johnson, K. C., Ganguly, D. H. & Henning, S. C. (2023). Home Literacy Experiences and Shared Reading Practices: Preschoolers With Hearing Loss. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 28(2), 189–200. doi.org/10.1093/deafed/enac050
- Dirks, E. & Wauters, L. (2018). It Takes Two to Read: Interactive Reading with Young Deaf and Hard-of-Hearing Children. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 23(3), 261–270. doi.org/10.1093/deafed/eny005
- Eisinger, N., Aghaei, M., Becker, C., Marks, S., Stutzer, A., Müller, C. & Avemarie, L. (2024). Originalarbeit: Vorlesepraktiken von Eltern tauber und schwerhöriger Kinder. *Frühförderung interdisziplinär*, 43(3), 135–154. doi.org/10.2378/fi2024.art13d
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F. & Yoon, K. S. (2001). What Makes Professional Development Effective? Results From a National Sample of Teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915–945. doi.org/10.3102/00028312038004915
- Grøver, V., Rydland, V., Gustafsson, J. & Snow, C. E. (2020). Shared Book Reading in Preschool Supports Bilingual Children's Second-Language Learning: A Cluster-Randomized Trial. *Child Development*, 91(6), 2192–2210. doi.org/10.1111/cdev.13348
- Kerres, M., Sander, P. & Waffner, B. (2022). Zum Zusammenwirken von Bildungsforschung und Bildungspraxis: Gestaltungsorientierte Bildungsforschung als Ko-Konstruktion. *Bildungsforschung*, 2, 1–20. doi.org/10.25656/01:25457

- Kraus, K. (2005). Dialogisches Lesen–Neue Wege der Sprachförderung in Kindergarten und Familie. In S. Roux (Hrsg.), *PISA und die Folgen: Sprache und Sprachförderung im Kindergarten* (S. 109–129). Empirische Pädagogik.
- Kultusministerkonferenz (2022). SoPäE 2022 – Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf (Dokumentation Nr. 240). https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_240_SoPae_2022.pdf
- Murray, L., De Pascalis, L., Tomlinson, M., Vally, Z., Dadomo, H., MacLachlan, B., Woodward, C. & Cooper, P. J. (2016). Randomized controlled trial of a book-sharing intervention in a deprived South African community: Effects on carer–infant interactions, and their relation to infant cognitive and socioemotional outcome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57(12), 1370–1379. doi.org/10.1111/jcpp.12605
- Niklas, F. (2015): Die familiäre Lernumwelt und ihre Bedeutung für die kindliche Kompetenzentwicklung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 62(2), 106–120, doi.org/10.2378/peu2015.art11d
- Schmiedl, F. L. (2022). Von der Einbahnstraße zum Beziehungsraum: Relationstheoretische Überlegungen zum Forschungs-Praxis Transfer. *Bildungsforschung*, 2, 1–16. doi.org/10.25656/01:25458
- Shahaeian, A., Wang, C., Tucker-Drob, E., Geiger, V., Bus, A. G. & Harrison, L. J. (2018). Early Shared Reading, Socioeconomic Status, and Children's Cognitive and School Competencies: Six Years of Longitudinal Evidence. *Scientific Studies of Reading*, 22(6), 485–502. doi.org/10.1080/10888438.2018.1482901
- Swanwick, R. & Watson, L. (2007). Parents Sharing Books With Young Deaf Children in Spoken English and in BSL: The Common and Diverse Features of Different Language Settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12(3), 385–405. doi.org/10.1093/deafed/enm004
- Urbani, J. M. (2019). Implementing and Adapting Dialogic Reading for Deaf and Hard of Hearing Elementary School Students: Case Studies of Three Teachers. *American Annals of the Deaf*, 164(1), 97–136. <https://www.jstor.org/stable/26663604>
- Werfel, K. L., Reynolds, G. & Fitton, L. (2022). Oral Language Acquisition in Preschool Children Who are Deaf and Hard-of-Hearing. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 27(2), 166–178. doi.org/10.1093/deafed/enab043
- Wesseling, P. B. C., Christmann, C. A. & Lachmann, T. (2017). Shared Book Reading Promotes Not Only Language Development, But Also Grapheme Awareness in German Kindergarten Children. *Frontiers in Psychology*, 8(364), Article 364. doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00364

- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C. & Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24(4), 552–559.
doi.org/10.1037/0012-1649.24.4.552
- Zevenbergen, A. A. & Whitehurst, G. J. (2003). Dialogic reading: A shared picture book reading intervention for preschoolers. In A. van Kleeck, S. A. Stahl & E. B. Bauer (Hrsg.), *Center for Improvement of Early Reading Achievement, CIERA. On reading books to children: Parents and teachers* (S. 177–200). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Stefanie Bredthauer

Informationen zur Studie



Mikrointerventionen zur mehrsprachigen Unterrichtsgestaltung

Schülerinnen und Schüler bringen vielfältige mehrsprachige Kompetenzen in den Unterricht mit. Inzwischen stehen auch zahlreiche didaktische Konzepte zur Verfügung, wie diese Ressourcen lernförderlich einbezogen werden können. In der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften spielt die Berücksichtigung dieser Kompetenzen jedoch bislang nur eine untergeordnete Rolle. Befragungsstudien zeigen immer wieder: Viele Lehrkräfte würden ihren Unterricht gerne sprachlich vielfältiger gestalten, wissen aber nicht, wie dies konkret umgesetzt werden kann.

Gerade für Lehrpersonen, die die individuellen Ressourcen ihrer Lernenden stärken und an deren Vorkenntnisse anknüpfen möchten, ist der Einbezug von Mehrsprachigkeit im Unterricht von großer Bedeutung. Vor diesem Hintergrund stellt sich auch die Frage, wie Lehramtsstudierende im Rahmen universitärer Ausbildung auf diese Aufgabe vorbereitet werden können – insbesondere in einem Feld, das in der schulischen Praxis bislang wenig verankert ist.

Ziele und Vorgehen

Im hier vorgestellten Seminarkonzept steht daher ein hoher Anteil projektorientierter Arbeit im Zentrum: Die angehenden Lehrkräfte entwickeln und erproben mehrsprachige Mikrointerventionen – das sind einzelne mehrsprachig gestaltete Unterrichtsstunden –, die sie im Unterricht an Schulen durchführen. Im Anschluss befragen sie die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler in Fokusgruppeninterviews zu deren Perspektiven auf die erlebte Unterrichtsstunde.

Gerade dieser Blickwinkel der Lernenden stellt ein bislang wenig erschlossenes Feld dar. Während zur Perspektive von Lehrkräften auf mehrsprachigen Unterricht bereits zahlreiche Studien vorliegen (vgl. Bredthauer & Engfer, 2016), gibt es bislang nur wenige Untersuchungen, die auch die Sichtweisen von Schülerinnen und Schülern systematisch in den Blick nehmen (z. B. von Dewitz et al., 2022; Decristan et al., 2024). Diese Forschungslücke greift die Studie *Perspektiven von Schüler:innen auf Mehrsprachigkeit im Unterricht* des Metavorhabens *Sprachliche Bildung in der Einwanderungsgesellschaft* auf. Die hier vorgestellte Seminarkonzeption mit ihren mehrsprachigen Mikrointerventionen sowie die Fokusgruppeninterviews zur Schüler:innenperspektive im Unterricht verschiedener Fächer gehören zu dieser Studie.



Seminarkonzept und Durchführung

Das Seminar mit dem Titel *Forschungsseminar: Perspektiven von Schüler:innen auf Mehrsprachigkeit im Unterricht* wurde im Rahmen des Masterstudiums für Lehramtsstudierende verschiedener Fächer an der Universität zu Köln angeboten und in mehreren aufeinanderfolgenden Semestern ab dem Wintersemester 2023/24 bis zum Sommersemester 2025 durchgeführt. Die meisten Teilnehmenden befanden sich am Ende ihres Studiums und standen kurz vor dem Vorbereitungsdienst. Das Seminar hatte einen Umfang von zwei Semesterwochenstunden und verknüpfte theoretische Grundlagen mit forschendem Lernen in schulischen Praxiskontexten.

Ausgangspunkt des Seminars ist die Beobachtung, dass viele Schülerinnen und Schüler mehrsprachige Kompetenzen mitbringen, die im Unterricht jedoch noch nicht systematisch berücksichtigt werden. Obwohl inzwischen eine Vielzahl didaktischer Ansätze existiert – etwa mehrsprachige Arbeitsformen in Gruppen, Sprachvergleiche oder der Einsatz authentischer Materialien in verschiedenen Sprachen –, ist bislang wenig darüber bekannt, wie Lernende selbst mehrsprachige Unterrichtselemente erleben und bewerten. Genau dieser Forschungslücke widmet sich das Seminarkonzept, indem es Lehramtsstudierende dazu befähigt, sogenannte Mikrointerventionen zu konzipieren und durchzuführen sowie im Anschluss Fokusgruppeninterviews mit den beteiligten Schülerinnen und Schülern zu realisieren. Das Seminarkonzept ist in vier aufeinander aufbauende Blöcke gegliedert:

› Block 1 – Grundlagen und Vorbereitung

In den ersten vier Sitzungen stehen die theoretischen und didaktischen Grundlagen im Fokus. Die Studierenden setzen sich zunächst mit ihren eigenen Erfahrungen im Umgang mit Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext auseinander. Darauf aufbauend werden zentrale Konzepte mehrsprachiger Unterrichtsgestaltung eingeführt. Ein besonderer Bestandteil ist ein Museumsgang mit Videobeispielen vom YouTube-Kanal *Klasse! Sprachen!* (<https://www.youtube.com/@KlasseSprachen>), anhand derer mehrsprachige Aktivitäten aus verschiedenen Fächern, Schulformen und Jahrgangsstufen analysiert werden. Die Studierenden reflektieren dabei Gelingensbedingungen sowie Möglichkeiten zur Adaption für die eigene Unterrichtspraxis. Ergänzend werden exemplarisch Aufgaben aus aktuellen Schulbüchern mehrsprachigkeitsdidaktisch überarbeitet. Abschließend findet eine Einführung in die Entwicklung und Durchführung qualitativer Interviews statt, insbesondere zur Formulierung geeigneter Fragen und zur Rolle der Interviewenden im Gruppensetting.



› **Block 2 – Mikrointerventionen und Fokusgruppeninterviews**

Im zweiten Seminarblock (sechs Sitzungen) arbeiten die Studierenden selbstständig in Projektgruppen. Jede Gruppe entwickelt eine mehrsprachige Unterrichtsstunde – eine sogenannte Mikrointervention –, die im Teamteaching gemeinsam mit einer von den Studierenden selbst akquirierten Lehrkraft an einer Schule durchgeführt wird. Die Auswahl und Gestaltung der Aktivitäten orientiert sich an den zuvor behandelten Konzepten mehrsprachiger Unterrichtsgestaltung. Häufig nutzen die Studierenden folgende Aktivitäten in ihren Mikrointerventionen: das Aktivieren von Vorkenntnissen (z. B. über mehrsprachige Mindmaps), die Arbeit mit authentischen Materialien (z. B. Werbeanzeigen), das Verfassen individueller Notizen, die On-Task-Kommunikation in Tandems, Sprachvergleiche oder das Präsentieren von Arbeitsergebnissen in mehreren Sprachen. Nach ihrer Unterrichtsstunde führen die Studierenden Fokusgruppeninterviews mit den beteiligten Schülerinnen und Schülern, um deren Sichtweisen auf die mehrsprachige Gestaltung des Unterrichts zu erheben. Der Projektprozess wird durch individuelle Beratungstermine mit der Seminarleitung begleitet.

› **Block 3 – Erstellung von Projektpräsentationen**

In den folgenden zwei Sitzungen bereiten die Projektgruppen ihre Erkenntnisse aus der Unterrichtspraxis und den Fokusgruppeninterviews auf. Dabei erhalten sie weiterhin individuelle Unterstützung durch die Seminarleitung. Ziel ist es, die Erfahrungen strukturiert zu reflektieren, erste analytische Deutungen vorzunehmen und die Ergebnisse in geeigneter Form für die abschließende Präsentation aufzubereiten.

› **Block 4 – Ergebnispräsentationen und Diskussion**

Zum Abschluss des Seminars präsentieren die Gruppen ihre Projektergebnisse in der Gesamtgruppe. Dabei werden sowohl die Gestaltung der Mikrointerventionen als auch die Rückmeldungen der Lernenden aus den Fokusgruppeninterviews vorgestellt und diskutiert. In der abschließenden gemeinsamen Diskussion geht es darum, übergreifende Muster und Erkenntnisse sichtbar zu machen und diese vor dem Hintergrund des aktuellen Forschungsstands zur Mehrsprachigkeitsdidaktik einzuordnen.



Erfahrungen und Ergebnisse

Die von den Studierenden im Rahmen des Seminars durchgeführten Mikrointerventionen zeigen auf vielfältige Weise, wie mehrsprachige Ressourcen von Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Altersstufen und Schulformen sinnvoll in den Fachunterricht eingebun-

den werden können. Im Folgenden werden drei exemplarische Unterrichtsstunden aus verschiedenen Fächern vorgestellt, die im Rahmen des Projekts konzipiert, durchgeführt und ausgewertet wurden.

Beispiel aus dem Englischunterricht (Sekundarstufe II) einer Projektgruppe

Thema der Unterrichtsstunde war der Klimawandel. Die Schülerinnen und Schüler recherchierten in Zeitungen ihrer Wahl online nach Artikeln rund um das Thema – in Sprachen, die sie selbst beherrschten. Dabei konnten sie sowohl Herkunfts- als auch Fremdsprachenkenntnisse einbringen. So kamen vielfältige Informationen aus unterschiedlichen Regionen und Sprachräumen der Welt zusammen. Die Ergebnisse wurden anschließend in der Zielsprache Englisch im Plenum diskutiert. Die mehrsprachige Recherche ermöglichte nicht nur inhaltliche Vielfalt, sondern auch eine aktive Auseinandersetzung mit der Rolle von Sprache beim Zugang zu Wissen (s. Abb. 1).

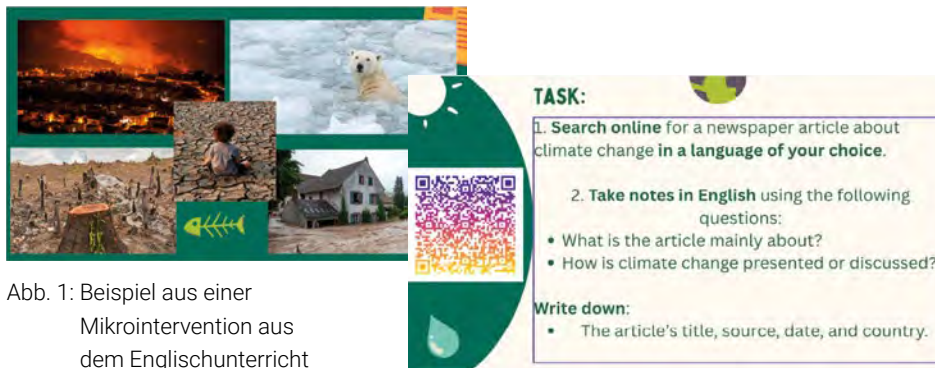


Abb. 1: Beispiel aus einer Mikointervention aus dem Englischunterricht

Beispiel aus dem Matheunterricht (Sekundarstufe I) einer Projektgruppe

In dieser Unterrichtsstunde ging es um die Darstellung von Zahlen in verschiedenen Sprachen. Die Schülerinnen und Schüler untersuchten, wie Zahlwörter in den von ihnen gesprochenen Sprachen (Herkunfts- und Fremdsprachen) gebildet werden, und verglichen diese miteinander. Dabei wurden sprachspezifische Besonderheiten herausgearbeitet, etwa ob die Einer- oder die Zehnerstelle zuerst genannt wird. Auch in einem vermeintlich sprachfernen Fach wie Mathematik konnten so sprachliche Kompetenzen der Lernenden aktiviert und produktiv in den Unterricht integriert werden (s. Abb. 2).

DIE SPRACHEN UND ZAHLEN IM VERGLEICH

Französisch

› Zahlen:

- 1 – un
- 10 – dix
- 23 – vingt-trois
- 35 – trente-cinq
- 74 – soixante-quatorze

› Besonderheit: Ab 70 vigesimales System (20er-Basis):

- › 70 = soixante-dix („sechzig-zehn“)
- › 80 = quatre-vingts („vier-zwanzig“)
- › 90 = quatre-vingt-dix („vier-zwanzig-zehn“).

Arabisch

› Zahlen:

- 1 – واحد (wahid)
- 10 – عشرة (ashara)
- 23 – ثلاثة وعشرون (thalatha wa 'ishroon)
- 35 – خمسة وثلاثون (khamsa wa thalathoon),
- 74 – أربعة وسبعون (arba'a wa sab'oon)

› Besonderheit: Die Einer werden vor den Zehnern genannt, ähnlich wie im Deutschen.

Türkisch

› Zahlen:

- 1 – bir
- 10 – on
- 23 – yirmi üç
- 35 – otuz beş
- 74 – yetmiş dört

› Besonderheit: Klare, einfache Struktur: Zehner + Einer (z. B. „otuz beş“ für 35).

Russisch

› Zahlen:

- 1 – один (odin)
- 10 – десять (desyat')
- 23 – двадцать три (dvadtsat' tri)
- 35 – тридцать пять (tridsat' pyat)
- 74 – семьдесят четыре (sem'desyat chetyre)

› Besonderheit: Direkte Reihenfolge der Zahlen, wie im Englischen.

Abb. 2: Beispiel aus einer Mikrointervention aus dem Mathematikunterricht

Beispiel aus dem Deutschunterricht (Primarstufe) einer Projektgruppe

Im Mittelpunkt dieser Stunde stand das Thema Freundschaft. Zu Beginn wurden gemeinsam Begriffe rund um das Thema gesammelt – auf Deutsch und in den Herkunftssprachen der Kinder. Die Wörter wurden auf Karten festgehalten, wobei Online-Wörterbücher als Unterstützung bei den Schreibweisen dienten. Auf diese Weise konnten alle Kinder ihre Vorkenntnisse rund um das Thema Freundschaft aktivieren. Die Aktivität eröffnete Raum für persönliche Bezüge und schuf eine wertschätzende Atmosphäre, in der unterschiedliche Sprachen als Ressource sichtbar wurden (s. Abb. 3).



Abb. 3: Beispiel aus einer Mikrointervention aus dem Deutschunterricht

Evaluation

Nach Abschluss der Seminare fand eine standardisierte Lehrveranstaltungsevaluation der Universität zu Köln statt. Die Rückmeldungen der Studierenden zeigen deutlich, dass insbesondere die Verbindung von Theorie und Praxis als großer Gewinn erlebt wurde.

„Es war wichtig, im Plenumskontext zunächst das Grundlagenwissen sich anzueignen und dann in die Projektgruppen zu gehen. Es war sehr schön, einmal theoretische Konzepte in der Praxis anwenden zu können“,

beschreibt eine Teilnehmerin. Auch andere betonten, dass die Praxisnähe half, ein klares Verständnis für die Umsetzung mehrsprachiger Unterrichtselemente zu entwickeln:

„Ich habe das Seminar insgesamt als sehr bereichernd erlebt – insbesondere die Verbindung von theoretischem Input und der praktischen Erprobung in der eigenen Unterrichtsstunde war für mich besonders hilfreich“.

Positiv hervorgehoben wurde zudem die Möglichkeit, selbst eine mehrsprachige Unterrichtsstunde zu planen und durchzuführen. Viele schätzten diese eigenständige Arbeit, die

„eine tolle praktische Annäherung an das Thema ermöglichte und echtes Erfahrungswissen generierte“.

Gleichzeitig reflektierten die Studierenden dabei auch Herausforderungen:

„Mir hat gut gefallen, dass wir die praktische Umsetzung von Mehrsprachigkeit im Unterricht durchgeführt haben und uns damit auseinandergesetzt haben, welche Aufgaben und Herausforderungen mit der Realisierung einhergehen“.

Auch die Struktur und Organisation des Seminars fanden Anerkennung. Mehrfach wurde die klare Gliederung und Begleitung erwähnt:

„Die Seminargestaltung war sehr strukturiert und organisiert. Die Anforderungen wurden klar gestellt und es gab vielfältige Hilfestellungen. Es gab immer einen roten Faden“.

Die Abwechslung in den Methoden und Formaten wurde ebenfalls positiv bewertet:

„Das war ein sehr abwechslungsreiches, informationsreiches und interessantes Seminar. (...) Vielen Dank, dass ich die Erfahrung machen durfte!“.

Insgesamt zeigen die Evaluationsergebnisse, dass das Seminar den Studierenden nicht nur praxisnahe Einblicke in die Mehrsprachigkeitsdidaktik vermittelte, sondern auch nachhaltige Impulse für die eigene berufliche Praxis setzte:

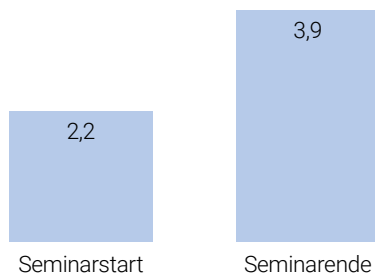
„Das Thema war sehr anregend und ich möchte dies im schulischen Kontext mehr anwenden. Die Möglichkeit, in die Schule zu gehen und dies durchzuführen, war sehr spannend“.

Die subjektiven Eindrücke aus den Evaluationszitaten spiegeln sich auch in den Ergebnissen einer zusätzlichen begleitenden Kurzumfrage wider. Dabei sollten die Studierenden zwei Aussagen einschätzen, einmal zu Beginn und einmal zum Ende des Seminars:

- (1) *Ich habe eine Vorstellung davon, wie mehrsprachige Kompetenzen von Lernenden im Unterricht eingebunden werden können.*
- (2) *Ich fühle mich darauf vorbereitet, mehrsprachige Kompetenzen von Lernenden im Unterricht einzubinden.*

Die Bewertung erfolgte jeweils auf einer Skala von 1 („trifft nicht zu“) bis 4 („trifft zu“). Insgesamt haben 26 Studierende die Umfrage zu beiden Zeitpunkten vollständig beantwortet. Die Ergebnisse zeigen einen klaren Zuwachs: Zu Beginn lag der Mittelwert für Item 1 bei $M = 2,2$, am Ende bei $M = 3,9$ (s. Abb. 4, links). Für Item 2 stieg der Wert von $M = 2,0$ auf $M = 3,5$ (s. Abb. 4, rechts). Nach Abschluss des Seminars hatten die Teilnehmenden also nicht nur eine deutlich konkretere Vorstellung davon, wie sich mehrsprachige Kompetenzen im Unterricht einbinden lassen, sondern fühlten sich auch wesentlich sicherer in der Umsetzung. Aufgrund des geringen Stichprobenumfangs und fehlender Vergleichsgruppe handelt es sich dabei um rein deskriptive Ergebnisse ohne inferenzstatistische Absicherung.

Ich habe eine Vorstellung davon, wie mehrsprachige Kompetenzen von Lernenden im Unterricht eingebunden werden können.



Ich fühle mich darauf vorbereitet, mehrsprachige Kompetenzen von Lernenden im Unterricht einzubinden.

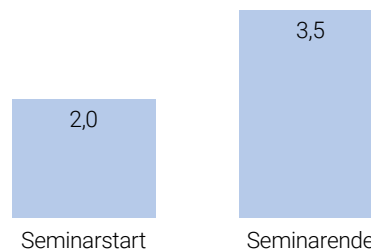


Abb. 4: Kurzumfrage Item 1 und Item 2

Schlussfolgerungen

Die Ergebnisse der Seminare zeigen, dass gezielt angeleitete Mikrointerventionen ein wirksames Format darstellen, um angehende Lehrkräfte für den Umgang mit mehrsprachiger Vielfalt im Unterricht zu sensibilisieren und zu qualifizieren. Durch die Verbindung von fachlicher Vertiefung, praktischer Erprobung und forschender Auseinandersetzung wird



nicht nur Wissen aufgebaut, sondern auch Handlungskompetenz gestärkt. Besonders wirksam erwies sich dabei die Kombination aus eigener Erfahrung durch Erprobung im Rahmen der Mikrointerventionen und dem Einblick in die Perspektiven der Schülerinnen und Schüler durch die Fokusgruppeninterviews. Viele Studierende erlebten, dass es gar nicht so schwer ist, eine mehrsprachige Unterrichtsstunde zu gestalten, und dass die Lernenden sehr positiv darauf reagieren, wenn sie ihre sprachlichen Kompetenzen im Unterricht einbringen können und gleichzeitig die Sprachen ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler kennenlernen.

Die Reduktion der Komplexität auf jeweils eine einzelne, klar umrissene Unterrichtsstunde mit ausgewählten mehrsprachigkeitsdidaktischen Elementen half dabei, erste Hemmschwellen abzubauen. Auch die Arbeit in Projektgruppen trug dazu bei, die Herausforderung gemeinsam zu meistern und verschiedene Perspektiven produktiv zusammenzuführen. Die positive Resonanz der Teilnehmenden und die erkennbaren Kompetenzzuwächse belegen, dass es sich lohnt, in der universitären Lehrkräftebildung Räume für praxisnahes und reflexives Lernen im Kontext von Mehrsprachigkeit zu schaffen. Damit kann langfristig ein Beitrag dazu geleistet werden, sprachliche Bildung im Sinne einer gerechten Teilhabe aller Lernenden weiterzuentwickeln – unabhängig davon, welche Sprachen sie mitbringen.

Aufgrund der positiven Erfahrungen im Hochschulkontext ist davon auszugehen, dass mehrsprachige Mikrointerventionen auch in der Fortbildung bereits aktiver Lehrkräfte ein wirkungsvolles Instrument zur Professionalisierung darstellen können.

Literatur

- Bredthauer, S. & Engfer, H. (2016). Multilingualism is great – But is it really my business? – Teachers' approaches to multilingual didactics in Austria and Germany. *Sustainable Multilingualism*, 9/2016, 104–121. doi.org/10.7220/2335-2027.9.5
- Bredthauer, S., Kaleta, M. & Triulzi, M. (2021). *Mehrsprachige Unterrichtselemente*. Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache (Basiswissen sprachliche Bildung). www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/210517_Basis
- Bredthauer, S. & Steinborn, W. (seit 2024). *Klasse! Sprachen!* [YouTube-Kanal]. <https://www.youtube.com/@KlasseSprachen>
- Decristan, J., Bertram, V., Reitenbach, V., Schneider, K. M. & Rauch, D. P. (2024). Linguistically Translanguaging in today's multilingual classes – Students' perspectives of classroom management and classroom climate. *Teaching and Teacher Education*, 139. doi.org/10.1016/j.tate.2023.104437
- von Dewitz, N., Maahs, I. & Wamhoff, D. (2022). Die eigene Mehrsprachigkeit im Blick: Perspektiven migrationsbedingt mehrsprachiger Schüler*innen auf Sprache in der Schule. *Zeitschrift Leseräume. Deutsch in der Postmigrationsgesellschaft*, 8/2022, 1–18.

*Ina-Maria Maahs
Jonathan Schiller
Anna Tix
Ariane Elshof*

Berufsorientierte Sprachförderung zum sprachbildenden Unterrichten. Ein Professionalisierungsangebot für zugewanderte Lehrkräfte

Einführung: Bedarfe sprachlicher und sprachbildender Lehrkräfteprofessionalisierung

Aufgrund verschiedener Faktoren wie Migrationsprozessen, der europäischen Sprachenpolitik oder der globalen Reichweite von Social Media und Streaming-Angeboten gestaltet sich die Lebenswelt der meisten Schülerinnen und Schüler in Deutschland heute mehrsprachig (Woerfel, 2022). Deutsche Klassenzimmer zeichnen sich durch eine zunehmende sprachliche Diversität aus (Adler & Ribeiro Silveira, 2021), die Potenziale, aber auch Herausforderungen bei der chancengerechten Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen bietet. Auf bildungspolitischer Ebene wird daher aktuell die Notwendigkeit bedarfsorientierter sprachlicher Bildung für alle Lernenden formuliert, um Bildungsgerechtigkeit herzustellen. Besonders betont wird dies in Bezug auf die Belange zugewanderter Schülerinnen und Schüler (SWK, 2024), denen erst durch gezielte Sprachbildungsangebote im Deutschen eine aktive Teilhabe an Bildungsangeboten wie auch der Gesellschaft allgemein ermöglicht wird.

Um Integrationsprozesse zugewanderter Schülerinnen und Schüler im deutschen Bildungssystem effektiv und nachhaltig zu gestalten, wird zum einen auf Lehrkräftefortbildungen zur sprachlichen und interkulturellen Bildung gesetzt, um alle Lehrkräfte besser auf ein sprachsensibles und diversitätsbewusstes Unterrichten vorzubereiten (SWK, 2024, S. 29). Zum anderen sollen die mehrsprachigen Kompetenzen und interkulturellen Erfahrungen von im Ausland qualifizierten Lehrkräften bzw. Lehrkräften mit Migrationsgeschichte gezielt genutzt werden, um zum Gelingen dieser Prozesse beizutragen (SWK, 2023, S. 44). Zur Nutzung dieser Potenziale ist jedoch auch eine kritische Reflexion der Rollenerwartung an Lehrkräfte mit Migrationsgeschichte notwendig (Maahs, 2023, S. 249–252). Die Zielgruppe der zugewanderten Lehrkräfte besteht vor allem aus Fachlehrkräften, die nicht explizit für sprachliche oder interkulturelle Bildung qualifiziert wurden. Sie bringen eigene Sprachlernerfahrungen im Deutschen sowie weiteren Sprachen mit, von denen Lernende profitieren können. Allerdings befinden sie sich auch selbst häufig noch im deutschen Spracherwerbs-

prozess und sind aus dem Bildungssystem ihrer Herkunftsländer heraus selten mit dem Phänomen der Mehrsprachigkeit oder mehrsprachigkeitsorientierter Unterrichtsgestaltung vertraut. Das universitäre Weiterbildungsprogramm *LehrkräftePLUS (LK+) Köln* greift die Spezifik der sprachlichen Bildung zugewanderter Lehrkräfte in doppelter Hinsicht auf:

- › Erstens wird zugewanderten Lehrkräften ein berufsbildender Sprachkurs angeboten, der auch auf die fachsprachlichen Erfordernisse des Lehrberufs eingeht.
- › Zweitens werden im Zuge pädagogisch-didaktischer Seminare Deutsch als Zweitsprache, Mehrsprachigkeit und sprachsensibles Unterrichten thematisch aufgegriffen und in (fach-)didaktischen Planungen berücksichtigt.

In den folgenden Abschnitten werden zunächst das Konzept und die Durchführung des einjährigen Professionalisierungsangebots allgemein vorgestellt. Anschließend werden die beiden oben skizzierten sprachbildnerischen Programmelemente genauer erläutert. Abschließend werden konkrete Learnings aus der praktischen Umsetzung formuliert.



UNIVERSITÄT
ZU KÖLN

LehrkräftePLUSKÖLN

Programminhalte



Abb. 1: Programminhalte *LehrkräftePLUS Köln*



Konzept und Durchführung des Professionalisierungsangebots

Das Programm *LehrkräftePLUS*

Das Programm *LehrkräftePLUS* wird seit einigen Jahren an fünf Universitäten in Nordrhein-Westfalen angeboten: Bielefeld, Bochum, Duisburg / Essen, Köln und Siegen. Ziel ist es, zugewanderten Lehrkräften aus Nicht-EU-Staaten den Einstieg in das deutsche Schulsystem zu erleichtern und somit eine Rückkehr in den Lehrberuf zu ermöglichen. Voraussetzungen für die Teilnahme sind ein abgeschlossenes einschlägiges Studium (mindestens Bachelorniveau), mindestens ein abgeschlossenes Zertifikat zur deutschen Sprachkompetenz auf mindestens B1-Niveau im Sinne des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER; Europarat, 2001) und mindestens zwei Jahre Berufserfahrung als Lehrkraft.

Die Programme umfassen inhaltlich die folgenden vier Bausteine (Netzwerk LehrkräftePLUS NRW, 2023):

- › einen **berufsbezogenen Deutschkurs** mit dem Ziel des C1-Niveaus nach dem GER, was für die meisten Lehrtätigkeiten und Qualifikationen im Schulsystem NRWs Voraussetzung ist (BASS, 2007),
- › eine **pädagogisch-didaktische Weiterbildung** in Form von bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Seminaren, u. a. zu den Themen Translanguaging und Mehrsprachigkeit,
- › ein durch Seminare begleitetes **Schulpraktikum** sowie
- › eine **individuelle Beratung** während des Programms, u. a. zu möglichen Anschlussoptionen an das *LehrkräftePLUS*-Programm.

Ziel dieses kombinierten Professionalisierungsangebots ist es, die Lehrkräfte auf die Spezifika des deutschen Schulsystems und dessen Lernkulturen vorzubereiten, erste Möglichkeiten zur eigenen Gestaltung und Reflexion von Unterricht an deutschen Schulen zu schaffen und Gelegenheiten zu bieten, um direkte Schulkontakte zu knüpfen, die sich bei der anschließenden Stellensuche als gewinnbringend erweisen können. Dabei werden die Teilnehmenden in ihrem individuellen Entwicklungsprozess eng begleitet, und es wird gezielt nach Kooperationsschulen gesucht, die zu ihren jeweils spezifischen Bedarfen und Interessen passen. Da der erfolgreiche Abschluss des Programms jedoch weder einer Lehrbefähigung gleichkommt noch direkt an eine schulische Anstellung gekoppelt ist, ist die individuelle Beratung zu Anschlussoptionen ein wesentlicher Bestandteil des Programms.

In den Beratungsgesprächen erhalten die Teilnehmenden einen Überblick über mögliche Anstellungsverhältnisse an Schulen und weitere Maßnahmen der beruflichen Qualifikation. Gemeinsam sollen bereits vor Programmende ihre nächsten beruflichen Schritte erarbeitet und vorbereitet werden.

Der konkrete Programmablauf und die Ausgestaltung der Lehr-Lern-Inhalte variieren je nach Standort. An der Universität zu Köln werden die Inhalte in Kooperation zwischen dem *Zentrum für Lehrer*innenbildung* (Praxisphase und -begleitseminar), dem *International Office* (Deutschkurs, Studienberatung und Bewerbungsprozesse zur Teilnahme) sowie dem Arbeitsbereich Interkulturelle Bildungsforschung bzw. *Mercator-Institut für Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung* (pädagogische Seminare, allg. und berufliche Beratung, Gesamtkoordination, wissenschaftliche Leitung) organisiert und aufeinander abgestimmt. Die Programmbausteine laufen zeitlich parallel ab, d. h. während die Teilnehmenden den berufsvorbereitenden Deutschkurs besuchen, nehmen sie zugleich an pädagogisch-didaktischen Seminaren teil und hospitieren in ihren Praxisschulen. Die Parallelität der Angebote bietet dabei die Möglichkeit, inhaltliche und sprachliche Aspekte der Teilbereiche miteinander in Verbindung zu setzen und aus verschiedenen Perspektiven zu reflektieren.



Berufsorientierte Sprachförderung im Programm *LehrkräftePLUS Köln*

Berufsorientierter Deutschkurs mit dem Fokus Schule

Zur gezielten sprachlichen Förderung der zugewanderten Lehrkräfte im Deutschen beinhaltet das Programm direkt zu Programmstart einen sechswöchigen Deutschintensivkurs und daran anschließend einen fortlaufenden berufsbezogenen Deutschkurs, der mit einer C1-Prüfung zum Programmende abschließt. Im Fokus steht der Erwerb der schulischen Fach- und Unterrichtssprache sowie die Elaboration der für das C1-Sprachniveau erforderlichen Bildungssprache. Seit dem Durchlauf 2025/26 wird zusätzlich eine nach den Fächern der Teilnehmenden differenzierte Sprachförderung umgesetzt. Diese Konzeption des Deutschkurses erfordert von den Teilnehmenden eine steile Progression in ihren Sprachlernprozessen, um innerhalb eines Jahrs Kompetenzen in allen genannten sprachlichen Registern zu erwerben.



Authentische Sprachanlässe durch inhaltlich-organisatorische Verzahnung im Programm

Um die anspruchsvolle Sprachprogression im Deutschkurs zu unterstützen, erhalten die Teilnehmenden in diversen Lernszenarien die Möglichkeit, durch kommunikative Sprachhandlungen ihre deutsche Sprachkompetenz zu verbessern. Primärer Ort dieses Sprachlernens ist der Deutschkurs (Bär, 2019, S. 14). Kommunikative Sprachhandlungen lassen sich aber auch außerhalb des strukturierten Sprachkurses in den bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Seminaren sowie im Praktikum erzeugen. Die kombinierte wöchentliche Durchführung von Seminaren, Deutschkurs und Praktikum im Rahmen eines kohärenten Gesamtprogramms verfolgt demnach das Ziel, die deutsche Sprachfähigkeit durch unterschiedliche Sprachanlässe in verschiedenen Lernarrangements kontinuierlich zu verbessern. Dazu gehört auch, dass bestimmte Themen, wie z. B. Schulsysteme der Herkunftsländer, sowohl aus sprachlicher Perspektive im Deutschkurs als auch aus struktureller Perspektive in den Seminaren aufgegriffen werden.

Eine Verzahnung von sprachlicher sowie pädagogisch-didaktischer Professionalisierung findet außerdem im Sinne des „didaktischen Doppeldeckers“ (auch: „pädagogischer Doppeldecker“; Wahl, 2020, S. 214) statt, bei dem sich die Teilnehmenden nicht nur theoretisch mit lernförderlichen Lehr-Lern-Formaten vertraut machen, sondern diese auch modellhaft selbst ausprobieren. So werden unterschiedliche didaktische Methoden wie beispielsweise Think-Pair-Share, Stationenlernen oder Peer-Feedback gezielt eingesetzt, um einerseits entsprechend der zentralen Prinzipien des Fremdsprachenlehrens und -lernens (Rösler, 2023, S. 103), einen handlungsorientierten, autonomiefördernden und lernenden-zentrierten Unterricht (Funk, 2010, S. 943) zu gestalten und andererseits den Teilnehmenden didaktische Impulse für ihren eigenen Fachunterricht zu bieten.

Autonomie der Lernenden zur Wahl bedarfsorientierter sprachlicher Lernangebote

Die Zielgruppe des Programms zeichnet sich durch eine erhebliche Heterogenität aus, die sich z. B. in den verschiedenen Unterrichtsfächern, dem Maß und Kontext der bisherigen Berufserfahrung, der aktuellen Lebenssituation der Teilnehmenden, den Kompetenzen in der deutschen Sprache sowie dem insgesamt zur Verfügung stehenden Sprachrepertoire zeigt (Purmann et al., 2023, S. 146; Budde, 2023, S. 16).

Um der heterogenen Lerngruppe gerecht zu werden, verfolgt das Programm unterschiedliche Ansätze. Dabei handelt es sich vor allem um didaktisch-methodische sowie

sozial- und arbeitsorganisatorische Maßnahmen, die im Sinne der Binnendifferenzierung den Lernerfolg fördern sollen (Brand & Brandl, 2017). So werden beispielsweise die Arbeit in Gruppen, das Angebot optionaler Scaffolds sowie offener Unterricht praktiziert. Außerdem bietet der einmal pro Woche stattfindende Selbstlerntag einen offenen Pool an Aufgaben und Texten auf verschiedenen Niveaustufen an und eröffnet so individuelle Lernmöglichkeiten im eigenen Lerntempo (Brand & Brandl, 2017, S. 62). Gemäß dem „Prinzip einer binnendifferenzierten Unterrichtsgestaltung“ werden die Lernenden dabei „als autonome, sich selbst organisierende und selbstreflexive Individuen“ (Buholzer et al., 2014, S. 25) betrachtet, was ein Angebot an Möglichkeiten des selbstgesteuerten Lernens im Deutschkurs voraussetzt. Das Ziel des binnendifferenzierten Unterrichts ist neben der bestmöglichen sprachlichen Förderung der Lernenden demnach auch die Steigerung ihrer „Selbstverantwortung für das eigene Lernen, Lernerautonomie und Motivation“ (Buholzer et al., 2014, S. 25).

Gezielte Förderung schulischer Fachsprachen

Die oben beschriebene innere Differenzierung im Deutschkurs wird der sprachlichen Heterogenität der Teilnehmenden vor allem in Bezug auf die Fachsprachen der verschiedenen Unterrichtsfächer nicht immer gerecht. Grund dafür ist, dass je nach Fach sehr unterschiedliche sprachliche Strukturen und Termini relevant sind, die zudem oft nicht dem Alltagswortschatz entsprechen und gezielt erlernt werden müssen, um nicht zu Hürden in der eigenen Unterrichtsgestaltung zu werden. „Nicht die Formel ist das Problem“, stellt Steinmetz beispielsweise in Bezug auf die MINT-Fachsprachen im DaF-Unterricht fest, „sondern die Verbalisierung der Formel auf Deutsch“ (Steinmetz, 2014, S. 1). Das bedeutet, die im Ausland ausgebildeten Fachlehrkräfte verstehen den fachlichen Inhalt, aber können diesen noch nicht auf Deutsch ausdrücken, was den Bedarf der fachspezifischen Sprachförderung deutlich macht.

Um die Teilnehmenden beim Erwerb der Fachsprache ihrer Unterrichtsfächer gezielt zu unterstützen und sie bedarfsorientiert auf die eigene Unterrichtstätigkeit vorzubereiten, werden pro Woche zwei spezifisch darauf ausgerichtete Unterrichtseinheiten durchgeführt. Für das Erlernen des jeweiligen Fachwortschatzes und das handlungsorientierte Üben von (fach-)spezifischen Sprachhandlungen in authentischen kommunikativen Unterrichtssituationen gibt es jedoch bisher im DaZ-/DaF-Bereich nur eine geringe Anzahl an Lehrwerken. Materialien für die berufsorientierte Sprachförderung mit dem Fokus auf den Berufskontext Schule müssen daher häufig selbst didaktisiert werden, was mit einem hohen Arbeitsaufwand verbunden ist.

Professionalisierung für sprachsensibles Unterrichten

Die eingangs beschriebene zunehmende sprachliche Vielfalt in deutschen Klassenzimmern ist einigen zugewanderten Lehrkräften als Lehr-Lern-Bedingung aus ihren Herkunftsländern kaum oder gar nicht vertraut. Andere haben bereits praktische Erfahrungen in mehrsprachigen Schulkontexten und einem mehrsprachigkeitsorientierten Unterricht gesammelt, während wieder andere bislang nur defizitorientierte didaktische Ansätze und Modelle kennengelernt haben, die diese sprachliche Diversität vor allem als Belastung in Lehr-Lern-Prozessen betrachten. Ziel des Programms ist demnach auch, die Sprachsensibilität der Teilnehmenden zu erhöhen und sie mit ressourcenorientierten Ansätzen sprachlicher Bildung vertraut zu machen, die Mehrsprachigkeit als Potenzial anerkennen und dazu anregen diese didaktisch zu nutzen. Vorteilhaft ist dabei, dass sie selbst migrationsbedingt mehrsprachige Kompetenzen sowie Sprachlernerfahrungen im Deutschen als Zweitsprache mitbringen – zwei Ressourcen, die sich sehr gewinnbringend für einen sprachsensiblen Unterricht nutzen lassen.

Um dieses theoretische Potenzial tatsächlich für die Unterrichtspraxis fruchtbar zu machen, stellt ein Seminar zu *Mehrsprachigkeit und sprachlicher Heterogenität in Schule und Unterricht* einen der obligatorischen Programmbausteine am Standort Köln dar. Dieses Seminar thematisiert den Ansatz des *pedagogical translanguaging* (Cenoz & Gorter, 2021) in der hochschuldidaktischen Praxis inhaltlich und möchte ihn zugleich selbst umsetzen. Leitende Idee ist, dass die zugewanderten Lehrkräfte gemeinsam mit regulären Studierenden im sogenannten *DaZ-Modul* (formal: Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte) Kompetenzen zu sprachlicher Bildung in ihren jeweiligen Fachkontexten entwickeln und dabei ihre eigenen mehrsprachigen Kompetenzen bedarfsorientiert nutzen.

Adressiert werden dabei nicht nur die methodische Dimension sprachlicher Kompetenz (*skills*), sondern sehr stark auch die Dimension der Haltung (*attitude*). So werden bewusst Räume geschaffen, um eigene Erfahrungen mit Sprachlernprozessen, Sprachpolitiken und Sprachhierarchisierungen in Gesellschaft und Bildungssystem kritisch zu reflektieren und gemeinsam zu diskutieren. Dazu gehört auch, die eigene Rolle als ein- oder mehrsprachige Lehrkraft zu hinterfragen:

- › Inwiefern bin ich bereit, andere Sprachen als Deutsch im Unterricht zuzulassen, die ich selbst nicht verstehe?
- › Möchte ich Lernende bewusst dazu ermutigen, im Unterricht mehrsprachig zu agieren? Wie genau könnte das aussehen?
- › Kann ich mir vorstellen, auch meine eigenen mehrsprachigen Ressourcen in den Unterricht einzubringen und in welchen Kontexten genau?

- › Möchte ich als mehrsprachig agierendes *Role Model* für migrationsbedingt mehrsprachige Lernende dienen oder vor allem als gut assimilierte Fachlehrkraft gesehen werden, die ihren Unterricht wie die meisten Lehrkräfte monolingual Deutsch ausrichtet?
- › Von welchen Zuschreibungen in schulischen Kontexten möchte ich mich als migrantisch gelesene Lehrkraft ggf. bewusst abgrenzen, welche erfülle ich gerne?

Dafür folgt das Seminar in der Progression einem didaktischen Dreischritt der Sprachbildung, der eine (i) Sprachdiagnostik und (ii) sprachliche Material- und Medienanalyse als Basis für eine (iii) bedarfsorientierte sprachensible Unterrichtsplanung vorsieht (Gantefort & Maahs, 2023). In allen drei Schritten sollen die mehrsprachigen Kompetenzen von Lernenden sowie auch digitale Potenziale Berücksichtigung finden. Dieser Dreischritt orientiert sich grundsätzlich am sprachlichen Scaffolding-Ansatz (Gibbons, 2009) und ist auf bedarfsorientierte Sprachbildungsangebote im Fach ausgerichtet. Das Seminar hat zum Ziel, eine sprachensible Unterrichtseinheit zu planen, die Mehrsprachigkeit wie auch Digitalität berücksichtigt und in fachspezifischen Arbeitsgruppen aus Programmteilnehmenden und Studierenden kooperativ entwickelt sowie präsentiert wird. Durch das im Programm bewusst vorgesehene didaktische Prinzip der Parallelität der verschiedenen Programmbausteine werden dabei sowohl eine integrative Reflexionsebene als auch konkrete Erprobungsmöglichkeiten eröffnet. So können die zugewanderten Lehrkräfte zum einen die in der schulpraktischen Phase und dem Deutschkurs gemachten Erfahrungen mit in das Seminar und die sprachensible Unterrichtsplanung einbeziehen und zum anderen die im Seminar erlernten Inhalte und entwickelten Rollenverständnisse in der Schulpraxis testen.

Schlussfolgerungen: Learnings aus der sprachlichen wie sprachbildenden Professionalisierung zugewanderter Lehrkräfte

Das Programm *LehrkräftePLUS Köln* befindet sich in einer beständigen konzeptionellen Weiterentwicklung (seit der ersten Pilotierung 2018). Aufbauend auf Erprobungen und anschließenden Reflexionen, sowie auf der Basis von regelmäßigen Evaluationen bei den Teilnehmenden, werden im Projektteam Überarbeitungen am Gesamtkonzept oder einzelnen Programmbausteinen vorgenommen. Im Anschluss an die zuvor skizzierten Ansätze sprachlicher und sprachbildender Professionalisierung der Zielgruppen sollen abschließend konkrete Learnings formuliert werden, die ähnlich gelagerten Projekten und Programmen Impulse für die eigene Arbeit in der Lehrkräfteprofessionalisierung bieten können.



1) Es bedarf der zielgruppenorientierten Materialentwicklung.

Bei der Umsetzung des Professionalisierungsangebots wurde schnell ein Mangel an geeigneten Lehr-Lern-Materialien für die spezifische Zielgruppe deutlich. So existieren für andere Bereiche der berufsorientierten Sprachförderung wie der Pflege oder dem medizinischen Kontext umfassende Lehrwerke, Materialsammlungen und Online-Schulungen, während sich Vergleichbares für den Lehrberuf und Arbeitskontext Schule noch weitgehend vermissen lässt (Faistauer et al., 2020, S. 182). Ähnliches gilt auch für die mehrsprachigkeitsorientierte Ausgestaltung von Fachunterricht: Etablierte Methoden und Materialien fokussieren vor allem die mehrsprachigen Kompetenzen der Lernenden und deren didaktische Nutzung. Der geeignete Einbezug der eigenen migrationsbedingt mehrsprachigen Kompetenzen als Lehrkraft wird deutlich seltener konzeptualisiert und auch in der didaktischen Debatte seltener aufgegriffen. Es musste entsprechend viel eigenes (hochschul-)didaktischen Material entwickelt werden, auch wenn dies zusätzlichen Arbeitsaufwand bedeutete.

2) Die Nutzung externer Sprachanlässe geschieht nicht automatisch.

Die Möglichkeit, auch andere Bausteine als den Deutschkurs zum Sprachenlernen zu nutzen, ist zwar programmatisch mitgedacht, für die Teilnehmenden aber nicht immer naheliegend. Zwar bieten das Schulpraktikum und der Austausch mit regulären Lehramtsstudierenden die Chance, berufsbezogene Sprachregister in authentischen Sprachanlässen zu erproben, diese wird von den Teilnehmenden aber oft nur zögerlich genutzt. Eine stärkere Integration entsprechender Sprachanlässe im Deutschkurs kann hier ebenso unterstützend wirken wie explizite Hinweise in den Seminaren auf Erlerntes und Materialien aus dem Deutschkurs.

3) Lernendenautonomie braucht begleitende Beratung.

Das Programm bietet zwar eine klare Strukturierung der Lernprogression insgesamt, setzt aber innerhalb der Lehrveranstaltungen wie auch in der Gesamtgestaltung der Programmteilnahme viel Lernautonomie (Little, 2022) voraus. Das bedeutet, die Lehrkräfte sollten reflektieren, welches persönliche (Lern-)Ziel sie verfolgen, und für sich selbst entscheiden, wie viel Arbeitszeit, welche Methoden und welches Lernmaterial sie für die Bewältigung bestimmter Aufgaben sowie die Vor- und Nachbereitung der Lehrveranstaltungen verwenden. Das bietet eine wichtige Chance des selbstbestimmten Lernens und der bewussten Entwicklung von Lern- und Arbeitsstrategien. Nicht alle Teilnehmenden sind jedoch mit dem didaktischen Prinzip der Lernautonomie vertraut und müssen schrittweise an das selbstständige Arbeiten herangeführt und dabei begleitet werden. In diesem Kontext haben sich die Reflexion der eigenen Rolle als Lehrkraft und des eigenen Lernprozesses sowie die individuellen Beratungsgespräche als sehr wirkungsvoll herausgestellt (Syspons, 2021, S. 18).

4) Die Heterogenität der Teilnehmenden bedeutet zugleich Chance und Herausforderung.

Während die Heterogenität der Teilnehmendengruppe mit Blick auf eine Diversifizierung der Kollegien im deutschen Schulsystem ebenso begrüßenswert ist wie in Hinblick auf den produktiven inhaltlichen Austausch über verschiedene Lehr-Lern-Ansätze im Programm, stellt sie gleichzeitig auch eine hochschuldidaktische Herausforderung dar. Da für äußere Differenzierung (z. B. Teilung der Gruppe nach sprachlichen Niveaustufen) zumeist die Ressourcen fehlen, muss ein gemeinsames pädagogisches wie sprachliches Lernen ermöglicht werden, obwohl sich die Teilnehmenden in ganz unterschiedlichen Lebenssituationen und auf unterschiedlichen Deutschniveaus befinden. Das rückt das skizzierte Prinzip der Lernautonomie noch stärker in den Vordergrund. Überlegenswert ist außerdem, inwiefern durch eine differenziertere Sprachdiagnostik mit Blick auf die konkreten Anforderungen der Lehrveranstaltung eine noch bessere Bedarfsorientierung zu erreichen ist. Bisher erfolgen im Programm nur allgemeine Testungen und Einstufungen nach dem GER. Um ein solches individualisiertes Angebot zu ermöglichen, sind jedoch weitere Ressourcen notwendig.

5) Mehrsprachigkeit wird nur bedingt als Potenzial zum eigenen Lernen genutzt.

Insbesondere im Seminar zur *Mehrsprachigkeit und sprachlicher Heterogenität in Schule und Unterricht* werden die Teilnehmenden ermuntert, ihre mehrsprachigen Ressourcen für den eigenen Lernprozess zu nutzen, das geschieht jedoch eher zurückhaltend. Das Angebot des *pedagogical translanguaging* wird demnach nur verhalten angenommen und es wäre weiter zu untersuchen, welche Gründe dafür vorliegen. Aus anekdotischen Beobachtungen lässt sich sagen, dass das Lernen der deutschen Sprache für einige der Lernenden in der aktuellen Lebenssituation sehr hohe Priorität hat und die Verwendung anderer Sprachen im Seminar ihnen dafür eher kontraproduktiv erscheint. Andere würden ihre Herkunftssprache gerne stärker nutzen, ihnen fehlt aber ein Gegenüber, das die gleiche Sprache spricht. Eine verstärkte Nutzung mehrsprachiger Ressourcen ist insbesondere bei den Lernenden zu beobachten, die einer Gruppe mit einem hohen Maß an Überschneidungen der unterschiedlichen sprachlichen Repertoires angehören. Diese nutzen herkunftssprachliche Kompetenzen insbesondere zur kommunikativen Klärung von Aufgabenstellungen sowie zur Koordination von Gruppenarbeiten. Hier wäre zu überlegen, wie diese mehrsprachigen Ressourcen im Sinne des *pedagogical translanguaging* insgesamt noch stärker genutzt werden können und sich Bedarfe von Teilnehmenden, die in ihrem gesamtsprachlichen Repertoire wenig Überschneidungen mit anderen Teilnehmenden aufweisen, besser berücksichtigen lassen.

Literatur

- Adler, A. & Ribeiro Silveira, M. (2021). Welche Sprachen werden in Deutschland gesprochen? Sprache in Zahlen: Folge 4. *Sprachreport*, 37(3), 1–5. doi.org/10.14618/sr_3-2021
- Bär, M. (2019). Fremdsprachen lehren und lernen in Zeiten des digitalen Wandels. Chancen und Herausforderungen aus fremdsprachlicher Sicht. In E. Burwitz-Melzer, C. Riemer & L. Schmelter (Hrsg.), *Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel* (S. 12–24). Narr Francke Attempto Verlag.
- Bereinigte Amtliche Sammlung der Schulvorschriften NRW (BASS). (2007). *Verordnung zur Umsetzung der Richtlinie 2005/36/EG des Europäischen Parlaments und des Rates vom 7. September 2005 über die Anerkennungen von Berufsqualifikationen im Lehrerberreich (AnerkennungsVO Berufsqualifikation Lehramt. 20-08 Nr. 6.1)*. <https://bass.schule.nrw/14236.htm>
- Brand, T. & Brandl, F. (2017). *Deutschunterricht in heterogenen Lerngruppen. Individualisierung – Differenzierung – Inklusion in den Sekundarstufen*. Klett Kallmeyer.
- Budde, J. (2023). Heterogenität: Entstehung, Begriff, Abgrenzung. In T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht* (S. 15–30). Verlag Julius Klinkhardt.
- Buholzer, A., Joller-Graf, K., Kummer Wyss, A. & Zobrist, B. (2014). *Kompetenzprofil zum Umgang mit heterogenen Lerngruppen*. LIT Verlag
- Cenoz, J. & Gorter, D. (2021). *Pedagogical Translanguaging*. Cambridge University Press. doi.org/10.1017/9781009029384
- Europarat (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. <https://tinyurl.com/4dp55srv>
- Faistauer, R., Laimer, T. & Kraml, N. (2020). Beitrag zu einer nachhaltigen Sprachförderung für Lehrende mit Fluchthintergrund – Synergien in der Ausbildung schaffen und Empowerment bei den Teilnehmer*innen ermöglichen. In G. Kreamsner, M. Proyer & G. Biewer (Hrsg.), *Inklusion von Lehrkräften nach der Flucht: über universitäre Ausbildung zum beruflichen Wiedereinstieg* (S. 178–183). Verlag Julius Klinkhardt. doi.org/10.35468/5796
- Funk, H. (2010). Methodische Konzepte für den Deutsch als Fremdsprache-Unterricht. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen & C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (S. 940–952). De Gruyter.
- Gantefort, C. & Maahs, I.-M. (2023). *Basiswissen: Scaffolding*. Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. <https://tinyurl.com/4tpse57r>

- Gibbons, P. (2009). *Scaffolding language, scaffolding learning: teaching second language learners in the mainstream classroom* (Nachdr.). Heinemann.
- Little, D. (2022). Language learner autonomy: Rethinking language teaching. *Language Teaching*, 55(1), 64–73. doi.org/10.1017/S0261444820000488
- Maahs, I.-M. (2023). Perspektiven migrationsbedingt mehrsprachiger Lehramtsstudierender auf Ansätze der Mehrsprachigkeitsorientierung in ihrer eigenen Schulzeit, im Studium und im eigenen Unterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 28(2), 245–266. doi.org/10.48694/zif.3544
- Netzwerk LehrkräftePLUS Nordrhein-Westfalen (2023). *Lehrkräfte Plus: Universitäre Qualifizierungsprogramme für internationale Lehrkräfte mit und ohne Fluchterfahrung in NRW. Konzepte – Analysen – Erfahrungen*. <https://tinyurl.com/4d6be4mf>
- Purrmann, K., Elshof, A., Turan, M. & Siebert-Husmann, C. (2023). Beratung im Programm Lehrkräfte Plus. In Netzwerk Lehrkräfte Plus Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), *Lehrkräfte Plus: Universitäre Qualifizierungsprogramme für internationale Lehrkräfte mit und ohne Fluchterfahrung in NRW. Konzepte – Analysen – Erfahrungen* (S. 144–152). <https://tinyurl.com/4d6be4mf>
- Rösler, D. (2023). *Deutsch als Zweitsprache: Eine Einführung*. J. B. Metzler. doi.org/10.1007/978-3-476-05863-8
- Ständige Wissenschaftliche Kommission (SWK). (2023). *Lehrkräftegewinnung und Lehrkräftebildung für einen hochwertigen Unterricht. Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz*. <https://tinyurl.com/447dhydh>
- Ständige Wissenschaftliche Kommission (SWK). (2024). *Sprachliche Bildung für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche gestalten – Maßnahmen zur Förderung der Zielsprache Deutsch. Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz*. <https://tinyurl.com/45j3kmkn>
- Steinmetz, M. (2014). *MINT-Fachsprachen im DaF-Unterricht: Warum? Was? Für wen? Von wem? Wie?* <https://tinyurl.com/mr2njfvz>
- Syspons (2021). *Evaluation des Programms „Lehrkräfte Plus“*. Evaluationsbericht im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Bertelsmann Stiftung. <https://tinyurl.com/y5uda2be>
- Wahl, D. (2020). *Wirkungsvoll unterrichten in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung. Von der Organisation der Vorkenntnisse bis zur Anbahnung professionellen Handelns*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Woerfel, T. (2022). *Faktencheck: Mehrsprachigkeit in Kita und Schule*. Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. <https://tinyurl.com/vymmr7sy>

Andrea Daase¹

Ingrid Darmann-Finck¹

Constanze Niederhaus²

Sina Spiekermeier Gimenes^{1, 2}

Micha Fleiner¹

Valeska Stephanow¹

Larissa Fenker¹

Rebekka Gallusser²

Maria Bringmann²

Esther Domke¹

¹ Universität Bremen

² Universität Paderborn



Sprachliche Teilhabe in der Pflegeausbildung stärken – schulische und pflegerische Praxis als Lerngelegenheit (STePs)

Ziele und Vorgehen

Bei dem Projekt *STePs* handelte es sich um ein interdisziplinäres Forschungs- und Entwicklungsprojekt der Pflege- & Deutsch-als-Zweitsprache-Forschung/-Didaktik mit dem Ziel, migrationsbedingt mehrsprachige Auszubildende beim erfolgreichen Verlauf und Abschluss ihrer Pflegeausbildung durch deren systematische sprachbildende Gestaltung zu unterstützen. Dabei ging es nicht um die Entwicklung von additiven Unterstützungsangeboten für diese Zielgruppe, sondern der Fluchtpunkt war und ist die Transformation der Pflegeausbildung in der Migrationsgesellschaft unter Einbezug aller Akteurinnen und Akteure. Dafür wurden Praktiken an den Lernorten Schule und pflegerische Praxis auf Basis von Dokumentenanalysen, Gruppendiskussionen mit Auszubildenden, Lehrpersonen und Praxisanleitenden sowie Beobachtungen an beiden Lernorten, die mittels der Dokumentarischen Methode (DM) bzw. eines Verfahrens in Anlehnung an die DM analysiert wurden, rekonstruiert. Diese Praktiken waren Ausgangspunkt für die Konzipierung von Fortbildungsangeboten.

Fortbildungskonzept und Durchführung

Es wurden zwei Fortbildungsangebote konzipiert und durchgeführt: zum einen ein Angebot für Lehrende im theoretischen Pflegefachunterricht, zum anderen ein arbeitsplatznahes, non-formales/informelles Bildungsangebot inklusive eines prozessorientierten Coachings im Rahmen des situierten Lernens für Praxisanleitende, welches auf Wunsch der beteiligten Praxisanleitenden in der Steuerungsgruppe um formellere Bestandteile, die stärker auf Wissensvermittlung fokussiert waren, ergänzt wurde. Beide Angebote basierten auf dem Unterrichtsprinzip Scaffolding, das mit der interaktionistischen Pflegedidaktik verknüpft wurde. Zudem stellten auf Basis der generierten und analysierten Daten entwickelte Fallvignetten aus beiden Lernorten eine wichtige didaktische Grundlage beider Fortbildungskonzepte dar. Die pilotierten Fortbildungen wurden evaluiert und werden nach einer Überarbeitung zusammen mit theoretischen Grundlagen als umfassendes Fortbildungskonzept kostenfrei als Open Educational Resources (OER) zur Verfügung gestellt.

Erfahrungen und Ergebnisse

Die Fortbildungen wurden mittels Fokusgruppeninterviews, die mit der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz analysiert wurden, evaluiert. Zum Zeitpunkt der Veröffentlichung läuft der Prozess der Datenanalyse noch, daher sind die hier dargestellten Ergebnisse bislang noch tentativer Art. Die Rückmeldungen der Lehrpersonen aus dem Bereich des theoretischen Pflegefachunterrichts wie auch der Praxisanleitenden zu den Unterrichtsinhalten waren durchweg positiv. Vor allem aber wurden in den Fokusgruppeninterviews von verschiedenen Versuchen berichtet, das Gelernte in der Praxis umzusetzen, wobei auch der Wunsch nach weiterer Unterstützung geäußert wurde.

Schlussfolgerungen

In der Generalistischen Pflegeausbildung lässt sich ein großes Bewusstsein für die Notwendigkeit einer sprachbewussten Gestaltung der Lehr- und Lernkontexten an beiden Lernorten ausmachen. Es herrscht aber ebenfalls eine große Unsicherheit, wie dies am besten bzw. möglichst erfolgreich umgesetzt werden kann. Zudem muss hervorgehoben werden, dass dieser breite Arbeitsbereich mit vielfältigen Herausforderungen im Arbeitsalltag konfrontiert ist, die einerseits aus der Besonderheit der Arbeit selbst resultieren, aber auch mit dem derzeitigen Fachkräftemangel zu tun haben. Daraus resultiert ebenfalls die Herausforderung für das pädagogische Fachpersonal, eine Teilnahme an Fortbildungen zu ermöglichen, auch wenn das Interesse daran und die Bereitschaft, sich in diesem Bereich weiterzubilden, groß ist.

Forschungsprojekte, die sich mit einer sprachbewussten Gestaltung in Bildungskontexten im Allgemeinen und in der Berufsbildung im Besonderen beschäftigen, müssen interdisziplinär aufgestellt sein. Das gilt für alle Bereiche des Forschungsprozesses. Auch für die Gestaltung sowie die Durchführung von Fortbildungsangeboten in diesem Bereich ist ein interdisziplinäres Auftreten ein Muss und ein absolutes Qualitätsmerkmal.



Hendrik Stammermann¹

¹ Leiter des Referats Sprachen und
Beauftragter für den Wissenschafts-
transfer am Hamburger Landesinstitut für
Qualifizierung und Qualitätsentwicklung
in Schulen

Über 16 Brücken müsst ihr gehen – Landesinstitute als Akteure in Fragen des Transfers und der Implementierung. Chancen und Herausforderungen

Zwischen Bildungsforschung und schulischer Praxis klafft oft eine Lücke – nicht aus Mangel an guten Ideen, sondern weil Erkenntnisse ihren Weg in den Unterricht finden müssen. Genau hier bedarf es Brückeninstitutionen, die die Bedarfe und Interessen der verschiedenen Akteurinnen und Akteure moderieren (Spiel, 2020). Häufig springen an dieser Stelle Stiftungen ein, die Programme initiativ starten und begleiten. Sollte es jedoch um eine Verfestigung im System gehen, führt an den Institutionen der einzelnen Bundesländer kein Weg vorbei.

Neben den jeweiligen Schul- und Bildungsministerien finden sich in jedem Land Landesinstitute für die Lehrkräftebildung sowie Qualitätsagenturen. In Deutschland spannt sich dieses Brückennetz gleich 16 Mal – in jedem Bundesland einmal; 16 Wege, auf denen Transfer möglich wird: dialogisch, kontinuierlich und nah an den Herausforderungen des Schulalltags. Diese Brücken sind keine Abkürzungen, sondern tragfähige Verbindungen, aber sie gestalten sich bei genauerem Hinsehen allesamt unterschiedlich. Der folgende Text zeigt die möglichen Beiträge, die Landesinstitute als nachgeordnete Behörden zu einem gelingenden Transfer im Bildungssystem leisten können – und weshalb, ohne sie, viele gute Ideen auf halbem Weg (vielleicht) stehen bleiben würden.

Landesinstitute und Qualitätsagenturen

Qualitätsagenturen unterstützen Schulen bei der internen Evaluation, bieten eine Berichterstattung als Monitoring für zentrale Abschlussprüfungen, entwickeln, koordinieren, werten zentrale Testungen (z. B. Lernstandserhebungen) aus und begleiten Schulentwicklungsaufgaben. Die Mitarbeitenden haben häufig einen Professionshintergrund der Sozialwissenschaften oder der Psychologie. In ihrem umfangreichen Einsatz wissenschaftlicher Expertise weisen sie eine Nähe zur Ressortforschung auf und nehmen damit „wissenschaftsbasierte Amts- bzw. Dienstaufgaben für die jeweiligen Ministerien wahr“ (Fickermann, 2014, S. 233).

Aufgaben von Landesinstituten sind hingegen üblicherweise, so Birgit Pikowsky (Direktorin Pädagogisches Landesinstitut Rheinland-Pfalz), die „Fortbildung für Lehrkräfte



und Schulleitungen, Beratung von Schulen, die Bereitstellung von Materialien und Medien“ (Bieber & Racherbäumer, 2024, S. 297). Auch die Ausbildung von Lehrkräften in der 2. Phase liegt in der Regel in der Hand der Landesinstitute.

Häufig haben die Mitarbeitenden in Landesinstituten den professionellen schulischen Hintergrund einer Lehrkraft und arbeiten in der Regel in einer Teilabordnung, d. h. sie unterrichten zu einem Teil in der Schule und arbeiten zu einem anderen Teil ihrer Arbeitszeit im Landesinstitut.

Die Grundlage konkreter Aufgaben von Landesinstituten bilden häufig Ziel- und Leistungsvereinbarungen. Beim *Hamburger Landesinstitut für Qualifizierung und Qualitätsentwicklung in Schulen (LI Hamburg)* handelt es sich dabei beispielsweise um jährlich geschlossene Vereinbarungen mit dem zuständigen Ministerium, der *Behörde für Schule, Familie und Berufsbildung (BSFB)* (für folgende Zitate vgl. ZLV, 2025). Als „Dienstleistungszentrum“ der *BSFB* zielt es in „seiner Arbeit auf die Erweiterung der fachlichen pädagogischen Handlungskompetenzen der Teilnehmenden der Gestaltung von Schule, Unterricht, Erziehung und Schulleben.“ Orientierungspunkte sind dabei die „bildungspolitischen Schwerpunktsetzungen des Senats“ sowie der Bildungs- und Erziehungsauftrag im § 2 des Hamburger Schulgesetzes. Neben der Unterstützung der Lehrkräfte „bei der Erfüllung ihrer Fortbildungsverpflichtung“ berät das *LI Hamburg* Schulen bei Arbeit in Querschnittsthemen, den sogenannten „Aufgabengebieten“, fördert die „Implementation pädagogischer Innovation“ und stellt „Erprobungs- und Innovationsräume für zukunftsorientiertes Lehren und Lernen zur Verfügung“.

Das *LI Hamburg* kann als Teil der Bildungsverwaltung einerseits zwischen der politischen Ebene des Bildungsministeriums, schulfachlicher Aufsicht, Schulinspektion und der Praxis verortet werden (Priebe, 2019, S. 16). Teil der Aufgabe ist hier die Umsetzung „staatlicher Transformationsinteressen“ (Altrichter, 2010, S. 32). Die Ziel- und Leistungsvereinbarungen schaffen eine strukturierte Aufgabenkommunikation, in der allerdings auch eine „Durchgriffssteuerung“ (Bieber & Racherbäumer, 2024, S. 298) passieren kann, wenn politisch drängende Themen im Raume stehen. Andererseits zeigt die Erwähnung von Räumen zur Erprobung und Innovation die eigene Dignität der in den Landesinstituten vorhandenen Expertisen. Ein Landesinstitut kann als Institution in einem engen Rahmen gesetzlicher und politischer Möglichkeiten mithin auch eine eigene Position im Diskurs einnehmen. Ein Spannungsfeld, in dem Landesinstitute stehen, ist also das „zwischen fachlicher Unabhängigkeit in der inhaltlichen Arbeit und der Rolle als nachgeordnete Behörde“ (Bieber & Racherbäumer, 2024, S. 302).

Abgesehen von ihren Aufgaben sind Landesinstitute sowie Strukturen innerhalb der Länder divers. So sind die Zuständigkeiten für die Ausbildung und das Lernen von Lehrkräften in der 3. Phase je nach Bundesland häufig unterschiedlich geregelt. Auch Struk-

turen, z. B. der Zuschnitt der einzelnen Abteilungen, unterscheiden sich. Themen, die in den Bildungswissenschaften länderübergreifend diskutiert werden, z. B. Maßnahmen zur durchgängigen Sprachbildung, zur additiven Förderung oder zur Frühen Bildung, werden in den verschiedenen Ländern unterschiedlich verhandelt.

Das Lernen in der 3. Phase

Daschner und Hanisch kommen in ihrer Bestandsaufnahme der Lehrkräftefortbildung zu dem Ergebnis, dass es für das Lernen in der 3. Phase, also dem organisierten Lernen im Beruf, im Ländervergleich keine ländergemeinsame Steuerung oder Rechenschaftslegung gibt (Daschner & Hanisch, 2019, S. 15). Daschner und Schoof-Wetzig fassen zusammen, dass das System der Lehrkräftebildung in Deutschland „*intransparent [...] unterentwickelt [...] unterfinanziert*“ sei (Daschner & Schoof-Wetzig, 2025, S. 16).

Während die Strukturen sich auf der Länderebene unterschiedlich gestalten, sind hinsichtlich des Angebots zwei Formate zu unterscheiden.

- › **Lehrkräftefortbildungen** dienen dem Erhalt, der Vertiefung oder Differenzierung der professionellen Kompetenzen von Lehrkräften. Häufig handelt es sich um einteilige Veranstaltungen, zu denen sich Lehrkräfte direkt, ohne Genehmigung ihrer Schulleitung im Zuge ihrer individuellen Fortbildung anmelden. Mehrere Fortbildungen als Block können als Fachtagungen durchgeführt werden. Fortbildungen können auch als schulinterne Lehrkräftefortbildungen mit einer Fachschaft oder einem Kollegium stattfinden.
- › **Lehrkräfteweiterbildungen** dienen dem Erwerb neuer formeller bzw. zertifizierter Qualifikationen, z. B. dem der Beratungslehrkraft. In der Regel handelt es sich um mehrteilige Veranstaltungen in einer festen Gruppe. Die Anmeldung folgt häufig einem formalen Verfahren. Die erfolgreiche Teilnahme wird zertifiziert und ist ggf. im Rahmen von Beförderungsstellen relevant (Priebe, 2019, S. 14).

Es gibt einen klaren Diskussionsstand darüber, wie Fort- und Weiterbildungen gestaltet sein sollen, um im Unterricht eine Wirksamkeit zu entfalten. Lipowsky und Rzejak (2021) beschreiben vier Ebenen:

- › Ebene 1: Akzeptanz und Zufriedenheit der teilnehmenden Lehrpersonen
- › Ebene 2: Erweiterung des Wissens, Stärkung der Motivation, Weiterentwicklung der Überzeugung von Lehrpersonen
- › Ebene 3: Weiterentwicklung des unterrichtlichen Handelns und der Unterrichtsqualität
- › Ebene 4: Förderung des Lernens der Schülerinnen und Schüler

Es ist nachvollziehbar, dass die Ebenen 1 und 2 nach einer Veranstaltung schnell sichtbar gemacht werden können, während die Ebenen 3 und 4 einen Prozess voraussetzen. Rzejak & Lipowsky beschreiben daher seminar didaktische Ansätze hinsichtlich der thematischen und methodischen Gestaltung, die über eine Einzelveranstaltung hinausgehen (Rzejak & Lipowsky, 2025, S. 751–752). Wirksame Lernangebote in der 3. Phase

- › setzen an Befunden der Unterrichtsforschung an und fokussieren Tiefenmerkmale,
- › thematisieren Kernpraktiken von Lehrpersonen in exemplarischen Unterrichtssituationen,
- › fokussieren fachbezogene Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern,
- › zeigen Verbindungen zwischen Lehrkräftehandeln und Lernendenverhalten,
- › streben in einem mehrteiligen Angebot eine Verschränkung von Vermittlung, Erarbeitung, Erprobung, Feedback und Reflexion an (didaktischer Doppeldecker),
- › modellieren effektive und wirksame Praxis und
- › initiieren unterrichtsbezogene Kooperation.

Viele Konzepte und Angebote in der Förderlinie *Sprachliche Bildung in der Einwanderungsgesellschaft* zeigen dieses Bemühen der Verschränkung von Vermittlung, Erprobung und Reflexion.

Obwohl es deutliche Befunde zur seminar didaktischen Gestaltung einer wirksamen Fortbildung gibt, beschreibt Lipowsky einen *Mismatch* zwischen wissenschaftsbasierten Schlussfolgerungen einerseits und den Präferenzen der Lehrkräfte andererseits. So wählen Lehrkräfte häufig einteilige statt mehrteilige Veranstaltungen, sie bevorzugen Fortbildungen mit Materialien und Tipps für die Umsetzung in der Praxis, seltener werden Angebote gewählt, in denen es um die Beobachtung oder gar Videografie ihres Unterrichts geht (Lipowsky, 2025). Wie kann Transfer vor diesem Hintergrund gelingen? Zeigt sich im *Mismatch* eine eher funktionale Berufsauffassung oder liegt der Grund in der spezifischen Handlungslogik begründet, in der Lehrkräfte arbeiten? Eine genauere Betrachtung dieser Handlungslogik des Praxisfelds in Schule und Unterricht könnte den Blick auf Gelingensbedingungen von Transfer und die damit verbundenen Konzepte wie der *Kommunikation auf Augenhöhe* oder *Ko-Konstruktion* schärfen.

Wie kann Transfer unter Einbindung der Praxis gelingen? – auf dem Weg zu einem relationalen Transferverständnis

Transfer ist die „Verbreitung wissenschaftlichen Wissens in der Praxis“ (Gräsel, 2010, S. 8). Der Wissenschaftsrat beschreibt Transfer in seinem Positionspapier als eine „spezifische



Leistungsdimension“ der Wissenschaft (Wissenschaftsrat, 2016, S. 8, FN 9). Dabei ist allerdings nicht das Angebot von Fort- und Weiterbildung gemeint, sondern die Wissenschaftskommunikation bzw. die Beratung (Wissenschaftsrat, 2016, S. 21). Wenn Transfer eine Leistungsdimension der Wissenschaft ist, die allerdings in der Kommunikation und der Beratung endet, dann ist Transfer im Sinne einer Aufnahme von Konzepten und Modellen im Feld ebenfalls eine Leistungsdimension der Praxis bzw. der damit verbundenen Institutionen. Drei Felder sind damit gemeint: die **Bildungspolitik**, die **Bildungsadministration** sowie die **schulische Praxis**. Die Kultusministerkonferenz (KMK) hat den Landesinstituten und Qualitätsagenturen in diesem Kontext eine besondere Aufgabe zugesprochen. Sie sollen „Forschungswissen in Kooperation mit wissenschaftlichen Einrichtungen adressatengerecht für die Schulen, die Bildungsadministration und die Bildungspolitik auf[...]bereiten und [...] verbreiten“ (KMK, 2015, S. 14). Im Positionspapier „zum Transfer von Bildungswissen“ (Bieber et al., 2018) nehmen die Landesinstitute und Qualitätseinrichtungen diese Aufgabe als „praxisnaher und wissenschaftsnaher Mittler“ (Bieber et al., 2018, S. 5) grundsätzlich an: Transferprozesse sollen, an den „Bedarfen der pädagogischen Praxis“ orientiert, in wechselseitiger „Verzahnung“ der verschiedenen Akteurinnen und Akteure in einem „dialogischen, synergetischen und kooperativen Prozess“, in „gegenseitiger Anerkennung der jeweiligen Expertise“, nachhaltig stattfinden. Im Transferprozess seien „Spezifika und Kontextfaktoren“ entscheidend für das Gelingen des Prozesses (Bieber et al., 2018, S. 4). Entsprechend akzentuiert das Positionspapier die mit dem Transfer verbundene Rekontextualisierungsarbeit und die Aushandlungsprozesse im jeweiligen Anwenderfeld (Bieber et al., 2018, S. 6).

Obwohl das Positionspapier auch kritisch diskutiert wird (Heinemann, 2019, S. 36), sind die konzeptuellen Annahmen beachtlich. So fokussiert die Diskussion um den Transfer wissenschaftlicher Innovationen aktuell die Aushandlungsprozesse zwischen den verschiedenen Institutionen und die Synergien, die daraus entstehen können (Diedrich, 2025). Die *Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF)* hebt hervor, dass in Forschungsprojekten im Praxisfeld „Forschende auf der einen Seite und schulische Akteurinnen und Akteure auf der anderen Seite [...] über jeweils spezifische, häufig komplementäre Expertise“ verfügen. Daher müsse kontinuierliche „Kommunikation auf Augenhöhe, angefangen beim persönlichen Erstkontakt bis hin zur Ergebnismeldung [...] zum wissenschaftlichen Selbstverständnis gehören“ (Maurice et al., 2025, S. 6).

Fest steht: Wenn es um die Kooperation mit der *Praxis* geht, bieten sich Landesinstitute als Brückeninstitutionen und Mittler zuvorderst an. Sie sind zwar Teil der Verwaltung, Mitarbeitende in der Fort- und Weiterbildung haben aber häufig keinen Verwaltungshintergrund, sondern sind im Praxisfeld sozialisiert. Das Praxisfeld weist im Vergleich zu administrativem Handeln oder den Praktiken der Wissenschaft Eigenheiten auf:

- › **Rekontextualisierung:** Im Unterricht übersetzen Lehrkräfte als institutionelle Akteure Vorgaben eines Bildungsplans (*Makroebene*) im Handlungskontext ihrer eigenen Schule (*Mesoebene*). Die *Mikroebene*, die Gestaltung und Durchführung von Unterricht auf der Grundlage des geltenden Bildungsplans, das pädagogische und fachdidaktische Praktizieren, ist das Kerngeschäft der Lehrkraft (Fend, 2008a; Fend, 2008b).
- › **Kontingenz:** Der Unterricht besteht aus sozialen Situationen, in denen Lehrkräfte in der Regel unmittelbar in der Situation und aus der Situation heraus handeln müssen. Unterrichtsabläufe können zwar geplant werden, der konkrete Verlauf des Unterrichts ist allerdings störungsanfällig und kann, potenziell, auch immer anders verlaufen (Beier, 2025, S. 120).
- › **Handlungsdruck:** Die Ausübung von Praktiken im Unterricht findet in der limitierten Zeit einer Unterrichtsstunde statt. Zum unmittelbaren Handlungsdruck kommt eine Verdichtung der Arbeitszeit im Laufe der zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit während des Arbeitstags, da Unterricht noch immer weitestgehend am Vormittag und am frühen Nachmittag stattfindet. Auch Ferienzeiten führen zur Arbeitszeitverdichtung. So teilt das Hamburger Lehrkräftearbeitszeitmodell die Jahresarbeitszeit auf die 38 Unterrichtswochen auf und bestimmt so eine Wochenarbeitszeit von 46,57 Stunden (Rackles, 2023, S. 17).
- › **Überkomplexität:** „Es ist unmöglich, das Unterrichtsgeschehen ‚in Gänze‘ einzufangen“ (Beier, 2025, S. 119). Eine Eigenschaft komplexer Systeme ist, dass sie neuartige Eigenschaften generieren, die nicht aus den addierten Eigenschaften der einzelnen Bestandteile zu erklären sind (Kim, 1999, S. 4). Im Unterricht bestehen somit Komplexitätsüberschüsse und entstehen Wirkungen, die im Einzelfall kaum zielgenau angesteuert werden können. Jede Unterrichtsstunde besteht auch aus genau diesem Einzelfall: Das „Streben nach der einen, einzigen, absoluten Wahrheit [hier also der Wirksamkeitsgewissheit einer Maßnahme in der konkreten Unterrichtssituation, d. Verf.] wird verdrängt durch den demütigen Respekt vor der Pluralität der Wahrheiten, die unsere Welt partiell und paradigmatisch abbilden“ (Mitchell, 2008, S. 152).
- › **Routine und implizites Wissen:** Der unmittelbare Handlungsdruck, der in einer konkreten Unterrichtssituation entsteht, lässt kaum Zeit für ein bewusst regelbasiertes Denken, das sich in Kohärenz zu gängigen pädagogischen Theorien sieht. *Routiniertes Verhalten* spielt daher eine große Rolle. Praktisches und in Praktiken „sich manifestierendes Handlungswissen in Schulen [ist] nicht minder evidenzbasiert [...], auch wenn es seine Evidenz nicht an ausgewiesenen, zumeist statistischen Verfahren legitimiert“ (Herrmann, 2021, S. 121). Damit ist nicht der *blinden Routine* das Wort geredet. Mit Recht ist das Zielbild (nicht nur in der) 3. Phase der Lehrkräftebildung das der reflek-



tierten Praktikerinnen und Praktiker (vgl. Schön, 1983, S. 287). Der Grund dafür, das routinierte Verhalten an dieser Stelle herauszustellen, ist, dass es sich um eine andere Wissensform handelt als das verbalisierte Erklärungswissen. *Implizites Wissen* ist als verkörperlichtes Wissen kaum zu versprachlichen und hochgradig von der Einzelsituation abhängig: „Können ist nicht die Magd des Wissens. Und: Wirkliche Könnner denken weniger als man glaubt. Dafür handeln sie mehr. Das, was sie wissen, können sie uns zeigen, aber oft nicht sagen“ (Neuweg, 2015, S. 38, vgl. auch Polanyi 1985, S. 14). Der Weg der Lehrkräftebildung kann jedoch nicht sein, es dabei zu belassen, sondern „Reflexion gilt mit Recht als zentrale Leitvorstellung in der Lehrerfortbildung. [...] Ein wesentliches Vehikel des Lernens im Beruf ist die Versprachlichung impliziten Wissens, seine Überführung in explizite subjektive Theorien und die Konfrontation mit alternativen Perspektiven“ (Neuweg, 2022, S. 284). In der wissenschaftlichen Diskussion findet sich allerdings keine einheitliche Sicht auf die Relation von Wissen und Können. Neuweg unterscheidet zwei Ansätze: In den „integrationstheoretischen Ansätzen“ wird eine „Kongruenz von Wissen und Können“ angestrebt. In „differenztheoretisch [...] motivierten Ansätzen“ bilden Persönlichkeit und Erfahrung jeweils wichtige Komponenten für „die Erklärung des Unterschiedes zwischen Wissen und Können“ (Neuweg, 2022, S. 30–32). Dies wird mit Blick auf die Persönlichkeit der Lehrkraft hinsichtlich der Antinomien des Lehrkräfteberufs deutlicher.

- › **Antinomien im pädagogischen Handeln:** In Standardsituationen pädagogischen Handelns im Unterricht finden sich Spannungen und Ambivalenzen, die sich dadurch auszeichnen, dass sie jeweils für sich gültig sind, sich jedoch gegenseitig ausschließen. Diese antinomischen Strukturen „sind konstitutiv in das pädagogische Handeln – und auch Denken – eingeschrieben [und] gehören zu dessen strukturellem Kern“ (Helsper, 2002, S. 96). Ein Beispiel ist das Spannungsverhältnis zwischen dem oben thematisierten nicht verbalisierten und aus funktionierenden Routinen bestehenden impliziten Wissen einerseits und dem begründeten Transparenz- und Begründungsanspruch von Schüler:innen und Eltern andererseits (*Praxisantinomie*). Die *Ungewissheitsantinomie* setzt am administrativen schulischen Vermittlungsversprechen an, das schulisches Lernen durch curriculare und/oder kompetenzorientierte Zielvorgaben (Bildungsstandards) zu steuern sucht. Allerdings ist Lernen auch ein subjektiver Prozess, der von Ungewissheit hinsichtlich des Vermittlungserfolgs geprägt ist. Die Verortung innerhalb der Antinomien kann eine Lehrkraft nur selbst finden: „Dies bedeutet nicht den Verzicht auf die Formulierung von Qualitätskriterien [...]. Zu welchen konkreten Varianten des Lehrerhabitus dies aber führt, kann nicht standardisiert festgelegt werden“ (Helsper, 2002, S. 96). Dieser notwendige Individualismus, der in dieser

Aussage angedeutet wird, mag die teilweise polemisch geführte Diskussion um die Wichtigkeit (und den Eigensinn) der Persönlichkeit der Lehrkraft unter Umständen erklären (Felten, 2012; Yacek, 2023).

Diese kurze Skizze der Kontextfaktoren einer *grammar of practice* kann vielleicht auch Gründe für den *Mismatch* bieten, den Lipowsky (2025) beschreibt. Lehrkräften kommt es in Fortbildungen häufig auf den „Servicecharakter“ und die „Verwertbarkeit“ an (Martin, 2019, S. 60) und sie zeigen ein höheres Interesse an rezeptiven und konstruktiven Tätigkeiten (Vortrag, Austausch) als an evaluativ-reflexiven Tätigkeiten (gegenseitige Hospitation, Videoanalyse des eigenen Unterrichts) in Fortbildungskontexten (vgl. Meurel, 2024, S. 122–123.). Praktizierende Lehrkräfte sind „Utilitaristen, sie beziehen jedes Angebot oder jede Entwicklungsperspektive auf den Nutzen, der sich damit für ihren Unterricht verbindet“ (Oelkers, 2010, S. 2).

Welche Folgen hat die *grammar of practice* für das Transferverständnis? Wenn es im Transferprozess um die Aushandlungen zwischen den verschiedenen Handlungslogiken der *Wissenschaft*, der *Praxis*, der *Verwaltung* und der *Politik* geht, dann müssen die Konzepte der *Augenhöhe* und der *Ko-Konstruktion* in einem Verhältnis zwischen *Expert:innen*, nicht in einem Verhältnis zwischen *Expert:innen* und *Noviz:innen*, realisiert werden. Zur konzeptuellen Fassung bietet sich der Ansatz eines *relationstheoretischen Transferverständnisses* an. Die Verbreitung und Übertragung von Wissen ist hierbei „nicht länger als eine Übertragung von Wissen von einem Sender zu einem Empfänger zu fassen, sondern als Beziehungsraum in einem fruchtbaren Spannungsfeld zwischen (Bildungs-)Wissenschaft und (Bildungs-)Praxis neu zu denken“ (Schmiedl, 2022, S. 12). Aus dieser Perspektive geht es nicht mehr darum „disziplinär gefestigte Deutungen mit dem Praktikerwissen eines Anwendungsbereichs in Übereinstimmung zu bringen, sondern um einen reziproken Abstimmungsprozess, in dem beide Seiten in ihrer gegenseitigen Differenz resonant zueinander in Verhältnis gesetzt werden und hierdurch erst zu einer gemeinsamen Wertschöpfung gelangen können“ (Schäffter, 2017, S. 4–5). Welche Formate es für diesen relationalen Raum, dieses *Dazwischen*, benötigt, wie sich Arbeits- und Gesprächsformate gestalten und welche Formen des Wissens dabei entstehen, ist ein Forschungsdesiderat (vgl. Schmiedl, 2022, S. 13). Für den hier gesetzten Fokus auf Aushandlungsprozesse zwischen verschiedenen Handlungslogiken könnte man die verschiedenen länderübergreifenden Arbeitskreise in der Bund-Länder-Initiative *Bildung durch Sprache und Schrift* erwähnen, z. B. auch das Format *BiSS-Café*. Im *Kompetenzverbund lernen:digital* sind die *Community Workspaces* hervorzuheben. Gemeinsam ist diesen Angeboten, dass sich die Organisatorinnen und Organisatoren ausdrücklich nicht (nur) als Teil der Wissenschaft verstehen, sondern Formate des ge-

meinschaftlichen themenbezogenen Austauschs organisieren und durchführen. Es kommt ihnen dabei auf eine moderierende Position an, die Räume für die Kommunikation zwischen Expertinnen und Experten zu bestimmten Fragestellungen ermöglicht. Diese Position lässt sich mit Begriffen wie *knowledge brokering*, *knowledge mobilization*, *intermediaries*, *knowledge translation* oder *Transferakteurin/-akteur* beschreiben „whose function is to transfer and transform knowledge between communities, specifically because they have important understandings of both communities“ (Rycroft-Smith, 2022, S. 3; auch S. 8–9 u. S. 37–39). Cooper et al. beziehen sich im kanadischen Kontext auf *Research Brokering Organizations* „to describe third party intermediaries whose active role connecting research producers and users is a catalyst for [Knowledge Mobilization]“ (Cooper et al., 2020, S. 96). Als *zentrale Brokeringfunktionen* benennen sie u. a.

- › die Vernetzung, die Anbahnung und Pflege von Kooperationen und Partnerschaften,
- › eine breite Feldkenntnis hinsichtlich der wissenschaftlichen und politischen Diskussion, den Abläufen der Administration, aber auch den Bedarfen in der Praxis, die Bereitstellung und Adaption von Produkten sowie
- › die Unterstützung bei der Implementierung von Innovationen (vgl. Cooper et al., 2020, S. 97–105).

Es scheint, die künftige Aufgabe von Transferakteurinnen und -akteuren zu sein, den relationalen Raum, das verbindende *Dazwischen*, zu gestalten. Transferakteurinnen und -akteure realisieren somit die Leistungsdimension Transfer – nicht nur von Seiten der Länder, sondern auch von Seiten der Wissenschaft, der Politik, der Administration sowie der Praxis. Diese Transferakteurinnen und -akteure gibt es institutionell noch nicht.



Was können Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler tun, um ihre Innovationen in die Praxis zu bringen? – Ratschläge

- › **Wen soll ich kontaktieren?** Landesinstitute haben potenziell Kontakte zu allen Schulen. Maßnahmen in Landesinstituten zielen auf das organisierte Lernen von Lehrkräften aller Schulen innerhalb des jeweiligen Bundeslands. Entsprechend wären die Fachabteilungen oder Referate früh zu kontaktieren. Einzelne Projekte in der Förderlinie *Sprachliche Bildung in der Einwanderungsgesellschaft* zeigen direkte Kontakte zu Landesinstituten oder zu Schulträgern im Bundesland. Hierbei kann gezielt nach Transferbeauftragten innerhalb der Landesinstitute und Qualitätsagenturen gesucht werden. Einzelne Schulen sind für Transferprozesse dann interessant, wenn sie einen klar definierten Innovationsauftrag äußern. Neben einzelnen Schulen sind

auch Schulnetzwerke für den Transfer interessant. Hier finden sich, teilweise schon seit Jahren, Schulen zusammen, um gemeinsam an der Unterrichts- und Schulqualität zu arbeiten. Eines der ältesten deutschen Schulnetzwerke ist beispielsweise der Schulverbund *Blick über den Zaun*. Zu beachten ist, dass Schulnetzwerke in der Regel bereits in eine wissenschaftliche Begleitung oder eine Begleitung durch Stiftungen und Schulbuchverlage eingebunden sind. Bei größeren Forschungsprojekten macht es Sinn, Schulnetzwerke als Praxispartner zu etablieren.

- › **Wie kann ich Interesse an meiner Innovation wecken?** Innovationen treffen in Schulen häufig auf funktionierende Routinen. Wenn es keinen politischen Auftrag oder einen unmittelbaren Handlungsdruck gibt, ist die Motivation, die eigenen Praktiken zu verändern, gering. Es lohnt daher, sich dem Transferprozess strategisch zu nähern. Wenn die Kopplung an politische Maßnahmen den Transferprozess erleichtert, wäre die Frage: Passen Materialien, Qualifizierungen oder sonstige Fortbildungsangebote zu bildungspolitisch relevanten Programmen oder können sie mit solchen verbunden werden? Können Angebote und Materialien so benannt werden, dass der Bezug zu politischen Programmen evident wird? Wenn der Erfolg von Transferprozessen davon abhängt, ob Lehrkräfte die „Bedeutsamkeit bzw. den Vorteil einer Maßnahme“ wahrnehmen (Gräsel, 2010, S. 11), sollten folgende Fragen gestellt werden: Wie können Vorteile und unmittelbar spürbare Erleichterungen (*quick gains*) für Lehrkräfte differenziert kommuniziert werden? Solche Entlastungen sind auch möglich, wenn Forschungs- oder Informationsstände angeboten werden, die übersichtlich als *Faktenchecks* (Witte et al., 2022) oder in Form von didaktisch gestalteten *Praxisbüchern* (Beywl et al., 2023) aufbereitet werden.
- › **Für Forschungsprojekte intern auf schon bestehende Netzwerke zurückgreifen:** Gerade für Fakultäten, einzelne Lehrstühle oder Forschungsprojekte bietet es sich an, mit einem *Praxisboard* zusammenzuarbeiten. Dieses *Praxisboard* sollte als Beirat Mitglieder aus der politischen Administration, z. B. Bezirksregierungen, der Fortbildungspraxis und der schulischen Praxis beinhalten und als *Phase 0* in die Planung von Projekten eingezogen werden. Weitere Formate, in denen verschiedene Beteiligte gemeinsam agieren, sind z. B. ein designbasierter Ansatz (Mintrop, 2016) oder Research-Practice-Administration Partnerships (Bremm & Maniti, 2020).

Transfer als Element von Nachhaltigkeit

Köller stellt mit Blick auf die Entwicklung der Leistungsdaten von Lernenden im Pisa-Vergleich fest: „Heute erzielen unsere Schüler schlechtere Leistungen als im Jahr 2000“

und: „Wir haben uns das vor über 20 Jahren so vorgestellt: Die Wissenschaft erhebt die Daten, zeigt die Probleme auf und fasst zusammen, was zu tun ist“ (Köller, 2025, S. 31). Das dahinterliegende Übersetzungsproblem wird auch von der UNESCO gesehen: „[It] can be challenging to translate this knowledge, often siloed by disciplinary domains, into policies and practices for education because scientists and education stakeholders often have different languages and goals“ (Guerriero & Le Thu, 2024, S. 11). Damit aus der *Silodarisierung* eine Solidarisierung wird, setzt die UNESCO auf das Bild der *Brücke*, um den Bedarf der Aushandlung zwischen unterschiedlichen *grammars of practice* zu gestalten: „For each discipline, a bridge has to be built and used. Each one requires a translational approach of bilateral communication to create continuous interaction among the disciplines and educators, policymakers, schools, parents, and students“ (Lent & Wise, 2024, S. 93).

Durch diese Rahmung wird die Mission, Transferakteurinnen und -akteure im Sinne von *knowledge brokers* zu etablieren, zu einer wichtigen Maßnahme im Kontext der Nachhaltigkeitsziele der Vereinten Nationen. Für diese Nachhaltigkeit benötigt es Brücken und Institutionen – für Deutschland sind es mindestens 16.

Literatur

- Altrichter, H. (2010). Lehrerfortbildung im Kontext von Veränderungen im Schulwesen. In F. H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 17–32). Waxmann.
- Beier, F. (2025). Kontrafaktizität und Kontingenz. Zum Konstitutionsproblem der Unterrichtsforschung. In D. Yacek & J. Lipkina (Hrsg.), *Unterricht jenseits der Kompetenzorientierung. Lehr- und Lernansätze für mehr Bildung* (S. 118–131). Kohlhammer.
- Beywl, W., Pirani, K., Wyss, M., Mittag, M. & Hattie, J. (2023). *Lernen sichtbar machen. Das Praxisbuch. Erfolgreich unterrichten mit dem Luuise-Verfahren*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Bieber, G., Egyptien, E. L., Klein, G., Oechslein, K., Pikowsky, B. (2018). *Positionspapier der Landesinstitute und Qualitätseinrichtungen der Länder zum Transfer von Forschungswissen*. https://ibbw-bw.de/site/pbs-bw-km-root/get/documents_E1235815622/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Dienststellen/ibbw/Empirische%20Bildungsforschung/Schwerpunkte/Wissenschaftstransfer/Positionspapier_Transfer_31.10.18.pdf
- Bieber, G. & Racherbäumer, K. (2024). Zur Rolle der Landesinstitute und Qualitätsagenturen im Rahmen der Weiterentwicklung von Schulen. Ein Interview mit der Direktorin des Pädagogischen Landesinstituts in Rheinland-Pfalz, Birgit Pikowsky, und mit dem Direktor des Instituts für Bildungsanalysen Baden-Württemberg, Günter Klein. *Die Deutsche Schule*, 116/2024, 296–303.
- Bremm, N. & Manitus, V. (2022). Knowledge brokerage through research-practice-administration partnerships: Learning from Germany. In J. Malin & Ch. Brown (Hrsg.), *The Role of Knowledge Brokers in Education. Connecting the Dots Between Research and Practice* (S. 139–153). Routledge.
- Cooper, A., Rodway, J., MacGregor, S., Shewchuk, S. & Searle, M. (2020). Knowledge Brokering. "Not a place for novices or new conscripts". In J. Malin & Ch. Brown (Hrsg.), *The Role of Knowledge Brokers in Education. Connecting the Dots Between Research and Practice* (S. 90–107). Routledge.
- Daschner, P. & Hanisch, R. (Hrsg.). (2019). *Lehrkräftefortbildung in Deutschland. Bestandsaufnahme und Orientierung*. Beltz Juventa.
- Daschner, P. & Schoof-Wetzig, D. (Hrsg.). (2025). *Weißbuch Lehrkräftefortbildung. Impulse und Szenarien für gute Praxis*. Beltz Juventa.

- Diedrich, M. (2025). *Wie gelingt systemisches Lernen – oder warum Transformation so herausfordernd ist*. Vortrag auf der Transfertagung „Transfer in der Bildung verstehen und gestalten“. Kompetenzverbund lernen:digital, Berlin am 04.12.2025.
- Felten, M. (2012). *Schluss mit dem Bildungsgerede! Eine Anstiftung zu pädagogischem Eigensinn*. Gütersloher Verlagshaus.
- Fend, H. (2008a). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen* (2., durchgesehene Aufl.). VS-Verlag.
- Fend, H. (2008b). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. VS Verlag.
- Fickermann, D. (2014). Einrichtungen zur Qualitätssicherung und -entwicklung als ‚nachgeordnete Dienststellen besonderer Art‘. *Die Deutsche Schule*, 106/2014, 231–239.
- Gräsel, C. (2010). Stichwort: Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13/2010, 7–20.
- Guerriero, S. & Le Thu, H. (2024). Introduction. In UNESCO (Hrsg.), *Insights from the science of learning for education. Leveraging scientific knowledge for innovations in teaching and learning* (S. 10–12). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000392085>
- Heinemann, U. (2019). Lehrkräftebildung – insbesondere Fort- und Weiterbildung. Ein Überblick in kritisch-analytischer Absicht. In B. Priebe, W. Böttcher, U. Heinemann & Ch. Kubina (Hrsg.), *Steuerung und Qualitätsentwicklung im Fortbildungssystem. Probleme und Befunde – Standardbildung und Lösungsansätze* (S. 26–54). Klett-Kallmeyer.
- Helsper, W. (2002). Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In M. Kraul, W. Marotzki, W. & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 64–102). Verlag Julius Klinkhardt.
- Herrmann, J. (2021). Praxistransfer Schul- und Unterrichtsforschung. Ein Diskussionsbeitrag. *SchVw NRW*, 4/2021, 121–124.
- Kim, J. (1999). Making Sense of Emergence. *Philosophical Studies*, 95/1999, 3–36.
- KMK – Kultusministerkonferenz (2015). *Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_06_11-Gesamtstrategie-Bildungsmonitoring.pdf
- Lent, R. & Wise, R. (2024). The bridge between science and education. In UNESCO (Hrsg.), *Insights from the science of learning for education. Leveraging scientific knowledge for innovations in teaching and learning* (S. 92–94). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000392085>

- Lipowsky, F. (2025). *Unterrichtsbezogene Fortbildung für Lehrkräfte wirksam gestalten*. Vortrag auf dem Tag der digitalen Lehrkräftebildung, Universität Duisburg-Essen, 01.09.2025.
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2021). *Fortbildungen für Lehrkräfte wirksam gestalten. Ein praxisorientierter und forschungsgestützter Leitfaden*. Bertelsmann Stiftung. <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/fortbildungen-fuer-lehrpersonen-wirksam-gestalten>
- Martin, A. (2019). „Auch mal ein bisschen verwöhnt werden ...“. Explorative Befunde zu Bedürfnissen und Bedarfen in der Lehrkräftefortbildung. In V. Manitijs & N. van Holt (Hrsg.), *Transfer zwischen Lehrer(fort)bildung und Wissenschaft* (S. 53–70). wbv Publikation.
- Maurice, J. v., Auriga, R., Bayer, S., Decristan, J., Holzberger, D., Karst, K., Kuger, S., Schindler, S. & Wecker, C. (2025). *Positionspapier der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF). „Den Zugang zu Schulen und Daten aus Schulerhebungen für die Empirische Bildungsforschung verbessern“*. Juni 2025. https://www.gebf-ev.de/app/download/9480371876/vonMaurice_et_al_2025_Den_Zugang_zu_Schulen+%281%29.pdf?t=1762428587
- Meurel, M. (2024). Fortbildungsinteressen von Lehrkräften. Eine empirische Untersuchung zur didaktisch-methodischen Gestaltung von Fortbildungsangeboten. In M. Hemmer, C. Angele, Ch. Bertrsch, S. Kapelari, G. Leitner, & M. Rothgangel (Hrsg.), *Fachdidaktik im Zentrum von Forschungstransfer und Transferforschung. Beiträge der GFD-GFD-Tagung Wien 2022* (S. 111–125). Waxmann.
- Mintrop, R. (2016). *Design-Based School Improvement. A Practical Guide for Education Leaders*. Harvard Education Press.
- Mitchell, S. (2008). *Komplexitäten. Warum wir erst anfangen, die Welt zu verstehen*. Suhrkamp Verlag.
- Neuweg, G. H. (2015). *Das Schweigen der Könner: Gesammelte Schriften zum impliziten Wissen*. Waxmann.
- Neuweg, G. H. (2022). *Lehrerbildung. Zwölf Denkfiguren im Spannungsfeld von Wissen und Können*. Waxmann.
- Oelkers, J. (2010). *Berufsidentität und Professionalität von Lehrpersonen*. Vortrag auf dem Ostschweizer Schulleitungsforum am 14. Oktober 2010 in Klosters. <https://www.ife.uzh.ch/dam/jcr:00000000-4a53-efca-0000-000051ee1b9b/Klosters.pdf>

- Otto, J. & Spiewak, M. (2025, 16. September). „Einmal Wahnsinn und zurück“. Nach dem Pisa-Schock vor 25 Jahren wurden große Hoffnungen in die Bildungsforschung gesetzt. Der Psychologe Olaf Köller war von Beginn an dabei und sagt heute: Wir waren damals naiv. *DIE ZEIT*, S. 31.
- Polanyi, M. (1985). *Implizites Wissen*. Suhrkamp Verlag.
- Priebe, B. (2019). Einleitung: Anlässe und Ziele des Gutachtens. In B. Priebe, W. Böttcher, U. Heinemann & Ch. Kubina (Hrsg.). *Steuerung und Qualitätsentwicklung im Fortbildungssystem. Probleme und Befunde – Standardbildung und Lösungsansätze* (S. 14–25). Klett-Kallmeyer.
- Rackles, M. (2023). *Lehrkräftearbeitszeit in Deutschland – Veränderungsdruck und Handlungsempfehlungen. Expertise im Auftrag der Deutsch Telekom Stiftung*. <https://www.telekom-stiftung.de/sites/default/files/files/Lehrkraeftearbeitszeit-Expertise.pdf>
- Rycroft-Smith, L. (2022). Knowledge brokering to bridge the research-practice gap in education: Where are we now? *Review of Education*, 2022/ 10, 1–46. doi.org/10.1002/rev3.3341
- Rzejak, D. & Lipowsky, F. (2025). Fort- und Weiterbildung im Beruf. In C. Cramer, J. König & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (2. Aufl.) (S. 750–756). Verlag Julius Klinkhardt.
- Schäffter, O. (2017). *Eine relationstheoretische Sicht auf gestaltungs- und entwicklungsorientierte Forschung*. [https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a33_Impuls %20Schaeffter_doko_final.pdf](https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a33_Impuls%20Schaeffter_doko_final.pdf)
- Schmiedl, F. (2022). Von der Einbahnstraße zum Beziehungsraum – Relationstheoretische Überlegungen zum Forschungs-Praxis-Transfer. *Bildungsforschung*, 2022/2, 1–16. doi.org/10.25539/bildungsforschung.v0i2.871
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- Spiel, Ch. (2020). Moving beyond the ivory tower – why researchers from the field of education should go ahead. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 34(1), 1–8.
- Wissenschaftsrat (2016). *Wissens- und Technologietransfer als Gegenstand institutioneller Strategien. Positionspapier*. Drs. 5665-16.
- Witte, A., Woerfel, T. & Schöneberger, Ch. (2022). Die Entwicklung evidenzbasierter Transferpublikationen im Bereich sprachliche Bildung. In M. Becker-Mrotzek, H.-J. Roth, J. Griebach, N. von Dewitz & Ch. Schöneberger (Hrsg.), *Sprachliche Bildung im Transfer: Konzepte der Sprach- und Schriftsprachförderung weitergeben* (S. 113–124). Kohlhammer.

Yacek, D. (2023). *Begeisterung wecken. Anleitung zu transformativem Lehren und Lernen*. Reclam.

ZLV – Ziel- und Leistungsvereinbarung zwischen dem Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI) und der Behörde für Schule und Berufsbildung (BSB) für den Zeitraum vom 01.01.2025 bis zum 31.12.2026. <https://li.hamburg.de/resource/blob/669602/360d695afe98c305fa481b5570d2d545/pdf-zlv-bsb-li-2025-26-data.pdf>

Impressum

Metavorhaben Sprachliche Bildung in der Einwanderungsgesellschaft
Mercator-Institut für Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung
Universität zu Köln, Triforum
Albertus-Magnus-Platz
50923 Köln

metavorhaben@mercator.uni-koeln.de



Herausgeberschaft, Konzeption und redaktionelle Bearbeitung

Hans-Joachim Roth, Stefanie Bredthauer, Angelika Gundermann

Fotonachweis

Annette Etges Photography/Mercator-Institut: S. 9, 10, 16, 33, 42, 46, 55, 78, 117, 135, 162, 175, 186; H. Witte/Mercator-Institut: S. 21, 66, 87, 191

Kompetenzstelle Orthografie: S. 101

Gestaltung

wbv Media, Bielefeld, Christiane Zay, Passau

E-Book ISBN: 9783763980673

Cover

Joshua Gutowski/Mercator-Institut

DOI: 10.3278/9783763980673

Die elektronische Fassung dieses Werks ist mit Ausnahme des Umschlags lizenziert unter Creative Commons „Namensnennung – Keine Bearbeitung 4.0 Deutschland (CC BY-ND 4.0 DE)“. Diese ist kostenlos verfügbar unter wbv-open-access.de.



Das Metavorhaben Sprachliche Bildung in der Einwanderungsgesellschaft begleitet die gleichnamige Förderrichtlinie des Bundesministeriums für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMBFSFJ) und wird gemeinsam vom Mercator-Institut für Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung der Universität zu Köln, der Universität Hamburg und dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE) in Bonn verantwortet.



Dieses Projekt wird aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend unter dem Förderkennzeichen 01JM2200A/B/C gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen und Autoren.

Gefördert vom:

