

Geyer, Sabrina; Lemmer, Rabea

"Man wird hellhörig und merkt: Was sagt man eigentlich so den ganzen Tag?" - Coachings in der Sprachförderung

formal und inhaltlich überarbeitete Version der Originalveröffentlichung in:

formally and content revised edition of the original source in:

Sprache im Beruf 1 (2018) 1, S. 113-124



Bitte verwenden Sie beim Zitieren folgende URN /

Please use the following URN for citation:

urn:nbn:de:0111-pedocs-166267

<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-166267>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Sabrina Geyer und Rabea Lemmer

„Man wird hellhörig und merkt: Was sagt man eigentlich so den ganzen Tag?“ – Coachings in der Sprachförderung

Coachings in language training

Kurzfassung:

Im Beitrag wird aus sprachwissenschaftlicher Perspektive beschrieben, wie Qualifizierungsmaßnahmen im Bereich der Sprachförderung durch (videobasierte) Coachings ergänzt werden können. Nach einer Darstellung des Konzepts der linguistisch fundierten Sprachförderung wird die Rolle des sprachlichen Handelns pädagogischer Fachkräfte beleuchtet. Auf dieser Grundlage werden im Beitrag konkrete Ansatzpunkte, Methoden und Materialien zum Coaching des sprachlichen Handelns in der Sprachförderung vorgestellt und anhand von Beispielen illustriert.

Schlagworte: Sprachförderung; Deutsch als Zweitsprache; Kindertagesstätte; Grundschule; Professionalisierung; Coaching

Abstract:

The article explains from a linguistic perspective how qualification measures in the field of language training can be supplemented by (video-based) coachings. After describing the concept of linguistically based language training, the role of the language used by pedagogical staff will be explained. On this basis, concrete contributions, methods and materials for coaching language use in language training are presented and illustrated using examples.

Key words: language training; German as a second language; nursery school; primary school; professionalization; coaching

1. Einleitung

Eine effektive Sprachförderung, insbesondere für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache, setzt zahlreiche Kompetenzen seitens der pädagogischen Fachkräfte in Kindertagesstätten und Grundschulen voraus (Hopp/Thoma/Tracy 2010; Müller 2014). Studien zur Sprachförderkompetenz belegen, dass sowohl das Wissen als auch die Handlungskompetenzen der Fachkräfte durch entsprechende Lerngelegenheiten im Rahmen der Aus- und Weiterbildung verändert werden können (Überblick in Müller et al. 2017). Gleichzeitig zeigen Studien, dass Wissen und Handeln in der Sprachförderung häufig nicht miteinander verknüpft sind (Geyer 2018; Müller/Geyer/Smits 2016; Ofner 2014). Damit der Transfer vom Wissen zum konkreten Handeln in

der Sprachförderung gelingen kann, sollte in der Aus- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte neben der Wissensvermittlung auch eine Professionalisierung praktischer Handlungskompetenzen verankert werden (Überblick in Wahl 2006), z.B. in Form begleitender Coachings.

Als Coaching werden in diesem Beitrag alle Maßnahmen zur zielgerichteten Reflexion eigener bzw. fremder Handlungspraktiken in professionellen pädagogischen Kontexten bezeichnet. Umgesetzt werden können Coachings in Gruppen von mindestens zwei Personen, z.B. angeleitet durch externe Coaches oder im Austausch zwischen Kolleginnen und Kollegen. Ziel von Coachings ist es, die pädagogische Professionalität zu steigern, indem Fachkräfte durch eine theoretische Reflexion von Handlungsmustern und -routinen schrittweise dazu befähigt werden, Entscheidungen fundiert zu begründen, von anderen Handlungsoptionen abzugrenzen und in der Berufspraxis in professionelles Handeln zu überführen. Fortbildungsmaßnahmen für Lehrkräfte erwiesen sich dann als besonders wirksam, wenn sie durch konkrete Erprobungsphasen, gegenseitigen Austausch, gezielte Reflexion sowie differenziertes Feedback zum eigenen praktischen Handeln ergänzt wurden (Lipowsky 2010). Seit einigen Jahren werden auch im Bereich der Sprachförderung vermehrt (videobasierte) Coachings erprobt (z.B. Müller/Geist/Schulz 2013; Kucharz/Schulz/Hasselhorn 2017; Schwarze/Lausecker/Schulz 2017).

In diesem Beitrag¹ wird aufgezeigt, wie Professionalisierungsmaßnahmen im Bereich der Sprachförderung systematisch durch (videobasierte) Coachingformate unterstützt werden können. Hierfür werden Prinzipien linguistisch fundierter Sprachfördermaßnahmen erläutert und konkrete Umsetzungsideen für Coachings in der Sprachförderung vorgestellt.

2. Linguistisch fundierte Sprachförderung und die Rolle des sprachlichen Handelns

Aus sprachwissenschaftlicher Perspektive stellt die linguistische Fundierung von Sprachförderung ein wesentliches Qualitätsmerkmal bei der Planung und Umsetzung von Fördermaßnahmen dar. Linguistisch fundierte Sprachförderung ist zielorientiert und systematisch am Erwerbsgegenstand Sprache sowie am kindlichen (Zweit-)Spracherwerb ausgerichtet (Geyer/Schwarze/Müller 2018; Tracy 2008). Auf Grundlage der Erfassung des kindlichen Sprachstands können Förderbedarfe identifiziert sowie Förderbereiche und Förderziele bestimmt werden, die den Ausgangspunkt einer Fördersequenz bilden (Müller 2014; Ruberg & Rothweiler 2012). Dies schärft die Wahrnehmung für die individuellen Kompetenzen der Kinder und ermöglicht den gezielten Einsatz von Materialien und Übungen. Zudem können ausgehend vom Förderziel Förderergebnisse überprüft und das Förderziel ggf. angepasst werden.

¹ An dieser Stelle möchten wir allen Sprachförderkräften, die wir in den Projekten *PROfessio* (Müller/Geist/Schulz 2013), *TRIO* (Kucharz/Schulz/Hasselhorn 2017) und *Sprachförderprofis* (Schwarze/Lausecker/Schulz 2017) als Fortbildnerinnen und Forscherinnen begleiten durften, für ihre Kooperation, ihre Offenheit und ihr Vertrauen herzlich danken.

Angelehnt an diesen Ansatz sollten auch Coachings in erster Linie so ausgerichtet sein, dass sie Prinzipien der linguistisch fundierten Sprachförderung aufgreifen und dadurch beispielsweise eine Reflexion des sprachlichen Handelns ermöglichen. Das sprachliche Handeln, d.h. der zielgerichtete und systematische Einsatz der eigenen Sprache in einer Fördersituation, ist bei der Umsetzung von Förderzielen zentral (Geyer/Schwarze/Müller 2018). Das sprachliche Angebot für das Kind soll dabei systematisch so aufbereitet werden, dass die zu fördernde Zielstruktur im Input auftritt oder aber das Kind zur Produktion dieser angeregt wird. Zielstrukturen können u.a. Nebensätze (z.B. *Der Hase freut sich, wenn ich ihn füttere*) sowie Kasusformen (z.B. *Ich füttere den Papagei. Wen möchtest du füttern?*) oder Präpositionen sein (z.B. *Die Eule sitzt auf dem Ast*). Ausgewählte Zielstrukturen sollten in authentische Kommunikationssituationen, z.B. in Spiel- oder Vorlesesituationen, eingebettet werden. Dabei sind die Prinzipien der Konstanz und des Kontrasts zentral (Schulz/Tracy 2011). Mit dem Begriff Konstanz wird beschrieben, dass die ausgewählte Zielstruktur in der Sprache der Fachkraft konstant vorkommen sollte. Dabei geht es jedoch nicht um eine dauerhafte und starre Wiederholung der Zielstruktur, sondern vielmehr um eine variationsreiche Präsentation dieser, d.h. eine Realisierung der Struktur in verschiedenen sprachlichen Kontexten. Das Kind soll beim Ableiten der impliziten Regeln dieser Strukturen unterstützt werden, indem von der Fachkraft ein breites Spektrum möglicher Strukturen produziert wird. Daneben kann sie durch einen gezielten Einsatz ihrer Sprache Kontraste schaffen, indem sie Zielstrukturen bewusst gegenüberstellt (z.B. bei Wechselpräpositionen: *Schau mal, ich lege das Buch auf den Tisch. Das Buch liegt nun auf dem Tisch*). Im folgenden Abschnitt wird illustriert, wie das Handeln im Bereich der Sprachförderung mit Hilfe von Coachingmaßnahmen reflektiert und weiterentwickelt werden kann.

3. Coaching konkret: Umsetzung in der Sprachförderung

Die in diesem Abschnitt skizzierten Ideen und Methoden zum Coaching wurden in verschiedenen Projekten zur Qualifizierung von Sprachförderkräften aus Kitas und Grundschulen entwickelt und erprobt (Müller/Geist/Schulz 2013; Kucharz/Schulz/Hasselhorn 2017; Schwarze/Lausecker/Schulz 2017). Neben einer umfassenden Fortbildungsreihe zu linguistischen Grundlagen, dem kindlichen Erst- und Zweitspracherwerb, Sprachstandserfassung und Sprachförderung beinhalteten die Qualifizierungsmaßnahmen mehrere begleitende Coachings. Ziel der Coachings war es, dass die Fachkräfte das neu erworbene theoretische Wissen mit ihrem professionellen Handeln verknüpfen, sich aktiv mit ihrem praktischen Handeln auseinandersetzen und dieses professionalisieren.

3.1 Thematische und methodische Grundentscheidungen

Im Bereich der Sprachförderung sind Coachings prinzipiell zu verschiedenen thematischen Schwerpunkten möglich. Ausgehend vom oben beschriebenen Konzept linguistisch fundierter Sprachförderung wurden Coachings in unseren Projekten z.B. zur Durchführung, Auswertung und Interpretation von Maßnahmen zur Sprachstandserfassung oder auch zum Ableiten von Förderbereichen und Förderzielen für eine anschließende Förderung angeboten. Darüber hinaus wurden die an der Qualifizierung teilnehmenden Fachkräfte bei der Auswahl und Analyse von Sprachfördermaterialien, sowie bei der Planung, Durchführung und Reflexion von Fördersequenzen unterstützt. In Abhängigkeit vom gewünschten thematischen Fokus wurden die Coachings in Kleingruppen, in Tandems bestehend aus einer Fachkraft aus Kindertagesstätte und Grundschule oder als Einzelcoachings angeboten und von einer bzw. mehreren Fortbildnerinnen begleitet.

Ein Teil der Coachings, vor allem solche zum sprachlichen Handeln der Fachkräfte, wurde videobasiert umgesetzt. Hierfür wurden die Fachkräfte zunächst in ihren Einrichtungen besucht und in Sprachfördersituationen ihrer Wahl videographiert. Im anschließenden Coaching wurden Videoausschnitte kriteriengeleitet in Kleingruppen analysiert und reflektiert. Videos bergen ein großes Potential für Coachings, da sie eine nicht-teilnehmende Beobachtung ermöglichen, zeitlich und räumlich unabhängig betrachtet werden können und eine wiederholte Analyse unter verschiedenen Fragestellungen bzw. Perspektiven zulassen (Krammer/Reusser 2005). Darüber hinaus besteht die Möglichkeit der Transkription ausgewählter Ausschnitte, sodass auch am konkreten Sprachmaterial gearbeitet und sprachliche Strukturen der Kinder und Fachkräfte analysiert werden können. Da die Auseinandersetzung mit eigenen Videoaufnahmen jedoch auch hohe Anforderungen an Fachkräfte stellen kann, kann zunächst auch mit Videos externer Fachkräfte begonnen werden. Auf diese Weise können der Zugang zur Methode zu erleichtert, Feedbackformen eingeübt und Sicherheit bei der Reflexion von Videoaufnahmen gewonnen werden. Studien belegen, dass die Analyse fremder Videos zu einer stärker distanzierteren Reflexion führen und das Entwickeln von Handlungsalternativen begünstigen kann (Seidel et al. 2011). In jedem Fall ist eine umfassende Vorbereitung und kompetente Anleitung und Begleitung eines Coachings seitens der Expertinnen und Experten sowie funktionale Einbettung in die Inhalte von Fortbildungen unabdingbar. Es ist daher ratsam, Videomaterial vor dem Coaching zu sichten und eine geeignete Vorauswahl der Ausschnitte zu treffen, die als Reflexionsgrundlage dienen sollen. Ausgewählte Sequenzen sollten thematisch zum inhaltlichen Fokus des Coachings passen und sowohl gelungene Beispiele als auch Beispiele mit Entwicklungspotential beinhalten. Bei Kleingruppen-Coachings ist darüber hinaus denkbar, das vorausgewählte Videomaterial einer Fachkraft zunächst in einem Vorgespräch mit dieser zu sichten und der gefilmten Person selbst die Auswahl der Videoausschnitte zu überlassen, die in der Reflexionsphase gezeigt wer-

den. Dieses Vorgehen schafft Transparenz und entlastet unsichere Teilnehmende vor der Reflexion in Kleingruppen. Insgesamt sollte eine vertrauensvolle und wertschätzende Atmosphäre die Grundlage jedes Coachings bilden. Darüber hinaus sollten vor jedem Coaching Diskussions- und Feedbackregeln vereinbart und schriftlich festgehalten werden. Diese bilden die Grundlage jeder Reflexionsphase.

3.2 Professionalisierung des sprachlichen Handelns: ein Beispiel aus der Praxis

In diesem Abschnitt wird das Beispiel einer Grundschullehrerin, nachfolgend Frau Romeis genannt, herangezogen, um eine mögliche Vorgehensweise im Coaching zu illustrieren. Frau Romeis nahm über einen Zeitraum von zwölf Monaten an einer Fortbildungsreihe und mehreren begleitenden Coachings teil. Zum Zeitpunkt der Fortbildung war sie in einem sogenannten Vorkurs für die Sprachförderung von vier Vorschulkindern mit Deutsch als früher Zweitsprache zuständig, die bei der Anmeldung zur Einschulung noch nicht über ausreichende Deutschkenntnisse verfügten (s. Hessisches Kultusministerium 2015). Alle vier Kinder in ihrer Fördergruppe waren zwischen fünf und sechs Jahren alt, das Alter bei Erwerbsbeginn des Deutschen lag zwischen 2 Jahren und 11 Monaten (2;11) und 3;5 Jahren, die Kontaktdauer zum Deutschen zwischen 25 und 31 Monaten.

Mit Hilfe des Verfahrens *LiSe-DaZ*[®] (Schulz/Tracy 2011) identifizierte Frau Romeis vor Beginn der Förderung Förderbedarfe der Kinder u.a. in Bezug auf die Verbstellung in Nebensätzen sowie Konjunktionen. Auf Grundlage dieses Ergebnisses entwickelte die Lehrerin eine Fördersequenz zu diesem Bereich mit dem Ziel, den Kindern Nebensatzstrukturen mit den Konjunktionen *weil* und *wenn* konstant und kontrastreich anzubieten sowie die Kinder zur Produktion von Nebensätzen anzuregen. Der Förderbereich, den Frau Romeis in dieser Fördereinheit fokussierte, ist im Gegensatz zu anderen grammatischen Phänomenen (z.B. Genus) regelgeleitet. Ein- und mehrsprachige Kinder erwerben die Verbstellung und Verbflexion sehr systematisch in aufeinanderfolgenden Phasen (auch *Meilensteine* genannt), die für den kindlichen Erst- und den frühen kindlichen Zweitspracherwerb gut erforscht sind (Tracy 1991; Tracy/Thoma 2009, Schulz et al. 2017). Aus diesem Grund eignet er sich sehr gut für eine am Sprachstand der Kinder ausgerichtete Förderung, in der der nächste Erwerbsschritt angebahnt wird.

Die Fördersequenz von Frau Romeis wurde von einer Fortbildnerin videographiert und anschließend anhand ausgewählter Videoausschnitte in einem Kleingruppen-Coaching reflektiert. Als Gesprächs- und Reflexionsgrundlage wurden in einem Vorgespräch (→ Kasten 1) zunächst der zeitliche und organisatorische Ablauf des Coachings geklärt. Zudem erhielt Frau Romeis die Gelegenheit, die Teilnehmenden über relevante Rahmenbedingungen zur videographierten Fördersequenz, Fördergruppe sowie zu Förderzielen und Inhalten bzw. Methoden zu informieren.

Kasten 1: Rahmenbedingungen klären und Schwerpunkte setzen: Vorgespräch

Ein gemeinsames Vorgespräch zu Beginn des Coachings ermöglicht es allen Teilnehmenden, gegenseitige Erwartungen an das Coaching zu klären und sich über Rahmenbedingungen des Coachings (z.B. zeitlicher Rahmen, Ablauf) sowie der zu beobachtenden Fördersequenz und -gruppe auszutauschen. Jede Beobachtung sollte gezielt stattfinden und zuvor festgelegten Schwerpunkten folgen. Daher sollten im Vorgespräch ein oder mehrere Beobachtungsschwerpunkte definiert werden, die den Ausgangspunkt für eine gemeinsame Reflexion nach der Beobachtungsphase bilden. Damit Schwerpunkte festgelegt werden können und die Beobachtung auch im Einklang mit den Absichten der Förderkraft erfolgen kann, ist ein Austausch über deren Förderziele sowie über die an der Förderung beteiligten Kinder und deren sprachliche Ausgangsbedingungen (z.B. Spracherwerbstyp, Sprachstand) unerlässlich. Es bietet sich an, relevante Aspekte zum Vorgespräch, die vereinbarten Beobachtungsschwerpunkte sowie Beobachtungen auf einem Bogen schriftlich festzuhalten (→ Material 1). Während der Beobachtung sollten beispielhafte Äußerungen der Fachkraft notiert werden, um diese bei der gemeinsamen Reflexion aufgreifen zu können.

Für den Einstieg in ihre Fördereinheit zum Thema ‚Frühling‘ wählte Frau Romeis einen Bildimpuls aus einem Wimmelbuch, zu dem sie eine Geschichte vorlas. Nach einem kurzen Gespräch zum Thema leitete Frau Romeis zu einer Bastelaktivität über, bei der die Kinder gemeinsam eine Collage mit einer Blumenwiese erstellten. Die Fördersequenz endete mit einem Lied, das Frau Romeis mit den Kindern regelmäßig zum Abschluss einer Fördereinheit sang.

Von der Coaching-Gruppe wünschte sich Frau Romeis eine Rückmeldung, inwiefern die Sprachfördereinheit mit Blick auf das von ihr definierte Förderziel gelungen ist. Vor der Betrachtung und Reflexion des Videomaterials tauschten sich die Beteiligten über Kriterien eines gelungenen sprachlichen Handelns in Bezug auf das formulierte Förderziel aus und legten mehrere Beobachtungsschwerpunkte fest, die mit Hilfe von Beobachtungskarten (→ Kasten 2) aufgeteilt wurden.

Kasten 2: Beobachtungsschwerpunkte variieren: Beobachtungskarten

Insbesondere bei Coachings in Kleingruppen bietet sich eine Arbeitsteilung an, die mit Hilfe von Beobachtungskarten möglich ist (→ Material 2). Auf jeder Karte kann ein Beobachtungsschwerpunkt bzw. ein Teilaspekt eines Schwerpunkts vermerkt werden, der konkret beobachtbar ist. Die Karten können je nach Zielsetzung individuell vorbereitet und in verschiedenen Varianten eingesetzt werden. So ist denkbar, dass die Karten nach dem Zufallsprinzip von den Teilnehmenden aus einem zuvor vorbereiteten Stapel gezogen werden. Alternativ kann die beobachtete Person ausgewählte Beobachtungsschwerpunkte nach ihrem Wunsch arbeitsteilig an verschiedene Teilnehmende vergeben. Mit Hilfe der Karten kann auch die Anzahl der Beobachtungsschwerpunkte in Abhängigkeit von ihrer Komplexität bzw. von der Erfahrung der Teilnehmenden frei gewählt bzw. aufgeteilt werden.

Für den bewussten und zielgerichteten Einsatzes der eigenen Sprache wendete Frau Romeis in ihrer Fördersequenz verschiedene Methoden an, die nachfolgend erläutert und anhand von Beispielen veranschaulicht werden: die strukturierte Inputsituation sowie ausgewählte Modellierungs- und Fragetechniken (Überblick in Geyer/Schwarze/Müller 2018).

3.2.1 Sprachangebot schaffen: die strukturierte Inputsituation

Zur konstanten und kontrastreichen Präsentation von Nebensatzstrukturen sowie der Konjunktionen *weil* und *wenn* entschied sich Frau Romeis für die Methode der strukturierten Inputsituation (Kauschke/Siegmüller 2006). Dabei handelt es sich um eine vorbereitete Methode, bei der die systematische Auswahl, Aufbereitung und anschließende Präsentation einer Zielstruktur in Form einer Inputsequenz im Vordergrund steht. Um die Erwerbssituation für das Kind zu optimieren, wird die jeweilige Zielstruktur in eine Geschichte eingebettet und innerhalb dieser frequent und variationsreich präsentiert. Die Methode der strukturierten Inputsituation eignet sich prinzipiell für jeden Förderbereich. Differenziert werden kann hinsichtlich der Anzahl der präsentierten Zielstrukturen sowie hinsichtlich der Länge der Inputsequenz. Zu berücksichtigen sind hierbei das Alter, die Aufmerksamkeitsspanne sowie der Sprachstand der Kinder.

Frau Romeis erstellte für ihre Förderung eine Inputsequenz zum Thema ‚Frühling‘, welche sie mit einem Bildimpuls aus einem Wimmelbuch einleitete (Beispiel 1).

- (1) Frau R.: Ich mag den Frühling, *weil es jetzt draußen wärmer ist*. Die Sonne scheint länger und wärmer, *wenn der Frühling beginnt*. Auch das Gras wächst und die Wiese wird wieder grün. *Wenn der Frühling kommt*, kann man viele Tiere sehen. Auf

der Wiese wimmelt es nur so von kleinen Käfern und Ameisen. Im Winter sieht man die Tiere nicht, *weil es ihnen viel zu kalt ist*. Aber im Frühling kann man vieles sehen und auch hören, *wenn man gut aufpasst*. Wenn es ganz still ist, kann man sogar die Bienen summen hören. Sie fliegen zu den bunten Blumen, *weil sie dort den Blütenstaub abholen*. Und natürlich zwitschern auch die Vögel. Sie bauen sich jetzt ein Nest, *weil sie bald Eier legen, aus denen die kleinen Vogelkinder schlüpfen*. Was hast du noch draußen gesehen? (...) Warum magst du den Frühling?

Im anschließenden Reflexionsgespräch wurde Frau Romeis mittels der Methode des *Reflecting Teams* (→ Kasten 3) zurückgemeldet, dass ihr sowohl eine konstante als auch eine kontrastreiche Präsentation der Zielstruktur gelungen ist. In ihrem Input produzierte sie insgesamt neun Nebensätze mit Verbendstellung, die sie mit Hauptsätzen mit Verbzweitstellung kontrastiert. Auch die Konjunktionen *weil* und *wenn* präsentierte sie frequent und variationsreich.

Kasten 3: Über Beobachtungen sprechen: das *Reflecting Team*

Die Methode des *Reflecting Teams* (Andersen 1990) eignet sich bei Gruppen-Coachings zur gemeinsamen Reflexion der Beobachtungsschwerpunkte im Anschluss an eine Beobachtungsphase. Während die beobachtete Person sich zunächst nicht aktiv am Gespräch beteiligt, bilden alle weiteren Beteiligten ein *Reflecting Team* und tauschen sich über die zuvor definierten Beobachtungsschwerpunkte aus. Zentral ist hierbei, dass sie keinen Blickkontakt zur beobachteten Person aufnehmen und diese zunächst auch nicht ins Gespräch einbinden. Erst nach Abschluss der Gesprächsrunde hat die beobachtete Person die Möglichkeit, Rückfragen zu stellen bzw. ein Abschlussstatement abzugeben. Auf diese Weise wird die beobachtete Person entlastet: Sie gerät nicht unmittelbar in eine Rechtfertigungssituation und kann die Aufmerksamkeit zunächst nicht aktiv steuern. So entsteht eine offene Diskussion, die Freiräume für die Entwicklung neuer Perspektiven und Ideen ermöglicht und der beobachteten Person das Annehmen von Vorschlägen erleichtern soll. In ungeübten Gruppen bietet es sich an, vor einer Reflexion wesentliche Feedbackregeln zu klären und zunächst Gesprächsimpulse mit Ich-Botschaften vorzugeben, die für ein konstruktives Feedback genutzt werden können (*Gefallen hat mir..., Aufgefallen ist mir...*; → Material 3).

Auch im weiteren Verlauf der Fördersequenz gelang es Frau Romeis über die strukturierte Inputsequenz hinaus, spontan weitere Gelegenheiten zur Produktion verschiedener Nebensätze zu nutzen (Beispiel 2).

- (2) Frau R.: Schaut mal nach, *ob nun alle Blumen aufgeklebt wurden.*
 Kind (5;7): Hier ist noch eine!
 Frau R.: Ja, dann kleben wir sie noch auf, *damit es wie eine große Wiese aussieht.*
 Schaut mal nach, *ob ihr noch eine rote Blume finden und aufkleben könnt.*

3.2.2 Sprechansätze bieten & Rückmeldungen geben: Frage- und Modellierungstechniken

Um die Kinder zum aktiven Gebrauch der Zielstruktur anzuregen, verwendete Frau Romeis verschiedene Fragetechniken. Zum Elizitieren, d.h. zum Hervorlocken, von Nebensätzen mit *weil* stellte die Lehrkraft während der Bastelaktivität z.B. vermehrt Fragen mit *warum* (Beispiel 3).

- (3) Frau R.: M., *warum* gefällt dir denn der Frühling so gut?
 Kind (6;1): weil es da so gut riecht.

Sie versuchte darüber hinaus über die Vorgabe eines Hauptsatzes mit satzfinaler Betonung, Nebensatzstrukturen mit *wenn* zu elizitieren (Beispiel 4).

- (4) Frau R.: Die Regenwürmer sieht man häufig *NUR DANN*, ...
 Kind (6;1): wenn der Regen kommt und die hören den.

Zur weiteren Festigung der Zielstruktur nutzte Frau Romeis situationsorientiert zudem verschiedene *Modellierungstechniken*. Diese Techniken wurden im deutschsprachigen Raum von Dannenbauer (1984) im sprachtherapeutischen Kontext etabliert und eignen sich insbesondere zum impliziten Angebot einer Zielstruktur. Ziel ist nicht, dass das Kind eine Struktur sofort in den eigenen Sprachgebrauch übernimmt, sondern dass es die Struktur im Input zunächst hört, um sprachliches Wissen zu erwerben. Ist dies geschehen, kann das Kind die Struktur später auch produzieren. Beim *korrektiven Feedback* wurden beispielsweise nicht zielsprachliche Äußerungen des Kindes von Frau Romeis aufgegriffen und unter Einbau der Zielstruktur wiederholt (Beispiel 5).

- (5) Frau R.: Wann wachsen denn die Pflanzen?
 Kind (5;3): wenn Sonne kommt in Frühling, dann wachsen sie.
 Frau R.: Ja, die Pflanzen wachsen dann, *wenn die Sonne im Frühling rauskommt.*
 Und *wenn die Sonne scheint*, dann fliegen auch die Käfer und die Bienen und die Vögel.

In Beispiel 5 verwendete Frau Romeis zudem die Technik der *Expansion* zur Ergänzung einer Nebensatzstruktur. Indem sie die kindliche Äußerung inhaltlich und strukturell erweiterte, bot sie den Kindern neue sprachliche Informationen über die Zielstruktur an.

Der Einsatz dieser Modellierungs- und Fragetechniken wurde im anschließenden Reflexionsgespräch analysiert. Anhand ausgewählter Beispiele aus dem Videomaterial wurde gemeinsam in der Kleingruppe besprochen, welche Situationen Frau Romeis zum gezielten Elizitieren bzw. Modellieren von Nebensatzstrukturen nutzte. Zudem wurde gemeinsam reflektiert, an welchen Stellen sich ein zusätzliches Einbetten der Zielstruktur angeboten hätte. Als Vorschlag aus der Kleingruppe fand Frau Romeis hilfreich, alternativ zu einer Bastelaktivität andere Angebote zu schaffen, um die Kinder mit gezielten Fragen sowie passendem Spielmaterial zur Produktion von Nebensätzen anzuregen. Die Ergebnisse des Feedbacks und die Ziele, die bis zum nächsten Coaching verfolgt werden sollen, wurden gemeinsam mit der Kleingruppe vereinbart und in einer Zielvereinbarung schriftlich festgehalten (→ Kasten 4).

Kasten 4: Künftige Schritte planen: Zielvereinbarung

Zur Planung des weiteren Vorgehens bei regelmäßig stattfindenden Coachings empfiehlt sich, nach einer Reflexionsphase künftige Ziele und angestrebte Maßnahmen in schriftlicher Form mittels einer Zielvereinbarung festzuhalten (→ Material 4). In dieser Vereinbarung sollte vermerkt werden, welche nächsten Schritte in welchem Zeitraum sowie mittels welcher Maßnahmen bzw. Methoden erreicht werden sollen sowie welche Ressourcen hierfür benötigt werden. So wird die Planung künftiger Sprachfördermaßnahmen gemeinsam verantwortet und auch der Grad der Verbindlichkeit erhöht, vereinbarte Maßnahmen im angestrebten Zeitraum umzusetzen. Da mit der Vereinbarung zukünftige Ziele transparent dargestellt werden, können Zielvereinbarungen auch als Ausgangspunkt für das Vorgespräch weiterer Coachings dienen.

4. Ausblick

In diesem Beitrag wurden aus linguistischer Perspektive Möglichkeiten aufgezeigt, wie Coachingformate dazu beitragen können, ‚hellhörig‘ zu werden und das eigene sprachliche Handeln in der Sprachförderung zu reflektieren. Neben dem sprachlichen Handeln können in Coachings auch andere Aspekte fokussiert werden, z.B. die gemeinsame Auswertung und Interpretation einer Sprachstandserfassung. Damit Sprachförderung gelingen kann, bedarf es neben einer umfassenden Aus- und Weiterbildung auch genügend Zeit und Raum zur Reflexion von Handlungsroutinen. Die Professionalisierung sollte also stets als Prozess verstanden werden, in

dem Coachings regelmäßig stattfinden und perspektivisch fest in Kindertagesstätten und Grundschulen verankert werden.

Literatur

- Andersen, Tom (Hrsg.) (1990): Das reflektierende Team. Dialoge und Dialoge über Dialoge. Modernes Lernen. Dortmund.
- Dannenbauer, Friedrich Michael (1984): Techniken des Modellierens in einer entwicklungsproximalen Therapie für dysgrammatisch sprechende Vorschulkinder. In: Der Sprachheilpädagoge, 35-49.
- Geyer, Sabrina (2018): Sprachförderkompetenz im U3-Bereich: Eine empirische Untersuchung aus linguistischer Perspektive. Stuttgart.
- Geyer, Sabrina/Schwarze, Rabea/Müller, Anja (2018): Sprachförderung im Elementarbereich. In: Titz, Cora et al. (Hrsg.): Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung entwickeln. Stuttgart, 161-178.
- Hessisches Kultusministerium (2015): Erfolgreich Deutsch lernen. Förderkonzept für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in Hessen. Online verfügbar unter: <https://kultusministerium.hessen.de/presse/infomaterial/9/erfolgreich-deutsch-lernen> (31.01.2018).
- Hopp, Holger/Thoma, Dieter/Tracy, Rosemarie (2010): Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte: Ein sprachwissenschaftliches Modell. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 609-629.
- Kauschke, Christina/Siegmüller, Julia (2006): Patholinguistische Therapie bei Sprachentwicklungsstörungen. München.
- Krammer, Kathrin/Reusser, Kurt (2005): Unterrichtsvideos als Medium der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 35-50.
- Kucharz, Diemut/Schulz, Petra/Hasselhorn, Marcus (2016): Brückenschlag zwischen alltagsintegrierter sprachlicher Bildung und früher Sprachförderung. In: DIPF informiert, 18-20.
- Lipowsky, Frank (2010): Lernen im Beruf. Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In: Müller, Florian et al. (Hrsg.): Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung. Münster, 51-72.
- Müller, Anja (2014): Profession und Sprache: Die Sicht der (Zweit-)Spracherwerbsforschung. In: Betz, Tanja/Cloos, Peter (Hrsg.): Kindheitspädagogische Beiträge. Kindheit und Profession – Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes. Weinheim, 66-83.
- Müller, Anja/Geist, Barbara/Schulz, Petra (2013): Wissen und Handeln von Sprachförderkräften im Elementar- und Primarbereich. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 487-493.

- Müller, Anja/Geyer, Sabrina/Smits, Katinka (2016): Sprachförderung im Elementarbereich – eine Herausforderung für pädagogische Fachkräfte. In Barkow, Ingrid/ Müller-Brauers, Claudia (Hrsg.): Frühe sprachliche und literale Bildung. Sprache lernen und Sprache fördern im Kindergarten und zum Schuleintritt. Tübingen, 129-145.
- Müller, Anja et al. (2017): Sprachförderung – Professionalisierung von pädagogischen Fachkräften im Elementarbereich. In: Hartmann, Ulrike/ Hasselhorn, Marcus/Gold, Andreas (Hrsg.): Entwicklungsverläufe verstehen – Kinder mit Bildungsrisiken wirksam fördern. Forschungsergebnisse des Frankfurter IDEa-Zentrums. Stuttgart, 441 - 454.
- Ofner, Daniela (2014): Wie hängen Wissen und Handeln in der Sprachförderung zusammen? Eine explorative Untersuchung der Sprachförderkompetenz frühpädagogischer Fachkräfte. In: Empirische Pädagogik, 302-318.
- Ruberg, Tobias/Rothweiler, Monika (2012): Spracherwerb und Sprachförderung in der KiTa. Stuttgart.
- Schulz, Petra/Tracy, Rosemarie (2011): Linguistische Sprachstandserhebung. Deutsch als Zweitsprache (LiSe-DaZ). Göttingen. In Verbindung mit der Baden-Württemberg-Stiftung.
- Schulz, Petra et al. (2017): Spracherwerb bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache: Chancen und Herausforderungen. In: Hartmann, Ulrike/ Hasselhorn, Marcus/Gold, Andreas (Hrsg.): Entwicklungsverläufe verstehen – Kinder mit Bildungsrisiken wirksam fördern. Forschungsergebnisse des Frankfurter IDEa-Zentrums. Stuttgart, 190-206.
- Schwarze, Rabea/Lausecker, Alina/Schulz, Petra (2017). Sprachförderprofis. Professionalisierung von Sprachförderkräften in Kitas und Grundschulen. Online verfügbar unter: https://www.uni-frankfurt.de/65521943/Flyer_Druck_AL.pdf (31.01.2018)
- Seidel, Tina et al. (2011): Teacher learning from analysis of videotaped classroom situations. Does it make a difference whether teachers observe their own teaching or that of others? In: Teaching and Teacher Education, 259 – 267.
- Tracy, Rosemarie/Thoma, Dieter (2009): Convergence on finite V2 clauses in L1, bilingual L1 and early L2 acquisition. In: Jordens, Peter/Dimroth, Christine (Hrsg.): Functional categories in learner language. Berlin, 1-43.
- Tracy, Rosemarie (1991): Sprachliche Strukturentwicklung. Linguistische und kognitionspsychologische Aspekte einer Theorie des Erstspracherwerbs. Tübingen.
- Tracy, Rosemarie (2008): Wie Kinder sprechen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können. Tübingen.
- Wahl, Dieter (2006): Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln. Bad Heilbrunn.

Autorinnenangaben

Dr. Sabrina Geyer

Goethe-Universität Frankfurt, Norbert-Wollheim-Platz 1, 60323 Frankfurt; Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Schloßstraße 29, 60486 Frankfurt

Geyer@em.uni-frankfurt.de

Dr. des. Rabea Lemmer

Goethe-Universität Frankfurt, Norbert-Wollheim-Platz 1, 60323 Frankfurt

Lemmer@em.uni-frankfurt.de

Materialanhang

Material 1: Coaching-Vorgespräch

Coaching-Vorgespräch

Datum:

Ort:

Teilnehmerinnen und Teilnehmer:

Rahmenbedingungen der Fördersituation:

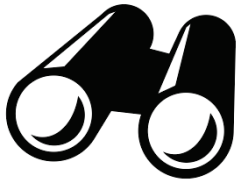
(z.B. räumliche und zeitliche Ressourcen, Ablauf der Förderung, Gruppengröße, sprachliche Ausgangsbedingungen der Kinder)

In der Sequenz verfolgte Förderziel(e):

Beobachtungsschwerpunkte:

Material 2: Beobachtungskarten

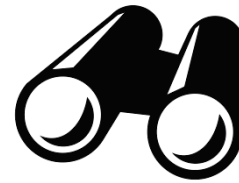
Beobachtungsauftrag



Werden Fragen gestellt, die zur Produktion von Nebensätzen anregen? Wenn ja, welche?

(z.B. *Warum freut sich der kleine Junge so sehr? Wieso hat die Frau eine Jacke an? Wozu brauchen wir denn diese Schaufel?)*

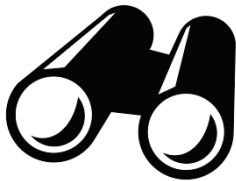
Beobachtungsauftrag



Werden Haupt- und Nebensätze kontrastiv präsentiert?

(z.B. *Der kleine Junge freut sich, weil er einen Ball gefunden hat. Er rennt jetzt ganz schnell zu seinem Freund, weil er mit ihm spielen möchte.*)

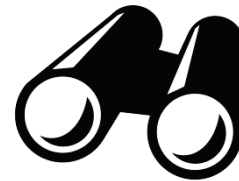
Beobachtungsauftrag



Werden Nebensätze konstant und gehäuft präsentiert? Wenn ja, welche?

(z. B. **Konjunktionalsätze:** *Sein Freund schenkte ihm seinen Ball, weil er so gerne damit spielt;*
Relativ-sätze: *Er schenkte ihm den Ball, der im Hof liegt.*)

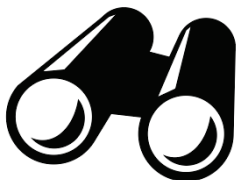
Beobachtungsauftrag



Werden Konjunktionen verwendet, um Nebensätze einzuleiten? Wenn ja, welche?

(z. B. *als, bis, da, damit, dass, falls, indem, nachdem, ob, obwohl, weil, wenn*)

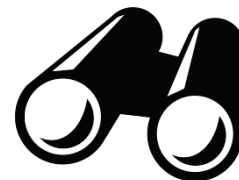
Beobachtungsauftrag



Werden Haupt- und Nebensätze hinsichtlich ihrer Position variierend angeboten? Wenn ja, welche?

(z. B. *Der kleine Junge freut sich, weil er einen Ball gefunden hat. Wenn er sich beeilt, kann er im Park mit seinen Freunden Ball spielen.*)

Beobachtungsauftrag



Werden Äußerungen des Kindes aufgegriffen so erweitert, dass ein Nebensatz entsteht?

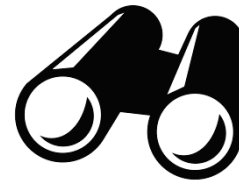
(z. B. **Kind:** *Junge weint.* **Sprachförderkraft:** *Ja, der Junge weint, weil er hingefallen ist.*)

Material 2: Beobachtungskarten

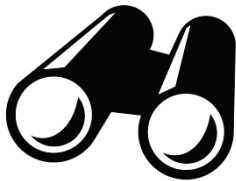
Beobachtungsauftrag



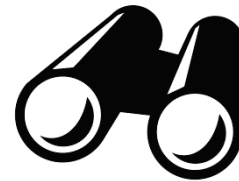
Beobachtungsauftrag



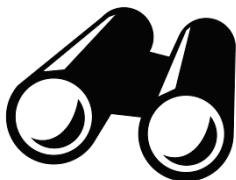
Beobachtungsauftrag



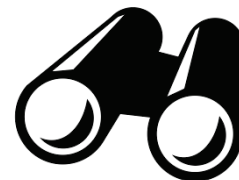
Beobachtungsauftrag



Beobachtungsauftrag



Beobachtungsauftrag



Gut fand ich ...

Aufgefallen ist mir ...

Als Idee hätte ich ...

Verändert hat sich ...

Material 4: Zielvereinbarung

Zielvereinbarung

Datum:

Ort:

Teilnehmerinnen und Teilnehmer:

Welche Ziele sollen erreicht werden?

Wann bzw. bis wann soll das Ziel erreicht werden?

Wie sollen die Ziele erreicht werden (z. B. Methoden, Materialien)? Welche Ressourcen werden benötigt?

Wie kann die Erreichung des Ziels gemessen werden?

Platz für Notizen: