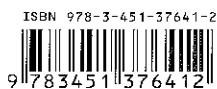


nifbe

Sprache ist der Schlüssel zur Welt, die Voraussetzung für Bildungserfolg und soziale Teilhabe von Anfang an – gerade auch in einer von starken Migrations- und Fluchtbewegungen geprägten Gesellschaft. Die Unterstützung der sprachlichen Entwicklung aller Kinder stellt so eine zentrale Querschnittsaufgabe frühpädagogischer Fachkräfte dar. „In einem schwer überschaubaren Dschungel von verschiedenen Sprachförderansätzen bietet dieser Band eine wichtige Orientierungshilfe und zeigt auf, worauf es in der Sprachbildung und -förderung ankommt“ (Renate Zimmer).

Das Niedersächsische Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe) wurde 2007 gegründet und verbindet auf innovative Weise interdisziplinäre Forschung mit der Praxis sowie der Aus- und Weiterbildung im Elementar- und Grundschulbereich.



www.herder.de

Auch als **ebook!**

€24,99 [D]
€25,90 [A]

ANJA BEREZNAI

nifbe | Mehr Sprache im frühpädagogischen Alltag

HERDER

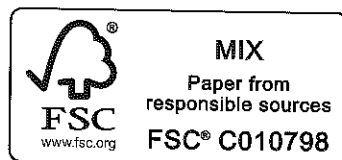


HERAUSGEGEBEN VOM **nifbe**

Mehr Sprache im frühpädagogischen Alltag

Potenziale erkennen – Ressourcen nutzen

HERDER



© Verlag Herder GmbH, Freiburg im Breisgau 2017
Alle Rechte vorbehalten
www.herder.de

Redaktion: Anja Bereznai / Karsten Herrmann
Umschlaggestaltung: Verlag Herder
Coverbild: © Larisa Lofitskaya - Thinkstock
Innengestaltung: Hauptsatz Susanne Lomer, Freiburg

Herstellung: Graspco CZ, Zlín
Printed the Czech Republic

ISBN Print 978-3-451-37641-2
ISBN E-Book (PDF) 978-3-451-80880-7

Inhalt

Vorwort	7
Einleitung	8

I Grundlagen

Sprachliche Bildung und Förderung aus interdisziplinärer Perspektive	13
Timm Albers Anja Bereznai Anna Dintsioudi Oliver Hormann Tanja Jungmann Katja Koch Nicole Kwaśnik Bettina Lamm Ulla Licandro Ulrike Lüdtke Nadine Madeira Firmino Lisa Schröder Ulrich Stitzinger Renate Zimmer	
Sprache als Schlüsselkompetenz	13
Der Spracherwerb	15
Der Erwerb von Literacy-Kompetenzen	20
Möglichkeiten der Sprachstandserhebung	22
Sprachbildung und Sprachförderung	23

II Forschungsergebnisse

Sprachbildung im Schnittfeld elementarpädagogischer und vorschulischer Bemühungen – ein Blick in die gelebte Förderpraxis	27
Oliver Hormann	
Sprachkultur in der Kita – ein kultursensitiver und alltagsbasierter Sprachbildungsansatz	39
Lisa Schröder Anna Dintsioudi	
Frühe sprachliche Bildung und Förderung – sprachliche Interaktion in Kindertageseinrichtungen und Familie	53
Timm Albers Tanja Jungmann	
Peers in Kita-Gruppen – Potenziale für die Sprachförderung erkennen und nutzen	72
Ulrike M. Lüdtke Ulla Licandro	

Psychomotorische Sprachentwicklungsförderung in der frühen Kindheit	81
Nicole Kwaśnik	
Alltagsintegrierte Sprachbildung durch Bewegung	88
Renate Zimmer Nadine Madeira Firmino	
Укрепить многоязычие! – Çok dilliliği güclendirmek! Entwicklung professioneller Selbstkompetenz und Stärkung sprachlich-kultureller Potenziale bilingualer Erzieherinnen	102
Ulrike M. Lüdtke Ulrich Stitzinger	
III Praxis	
Handlungsempfehlungen und Reflexionsfragen zur sprachlichen Bildung und Förderung	118
Timm Albers Anja Bereznai Anna Dintsioudi Oliver Hormann Tanja Jungmann Katja Koch Nicole Kwaśnik Bettina Lamm Ulla Licandro Ulrike Lüdtke Nadine Madeira Firmino Lisa Schröder Ulrich Stitzinger Renate Zimmer	
Sprache beobachten und dokumentieren	119
Interaktionen mit Kindern sprachförderlich gestalten	119
Das Potenzial von Peer-Interaktionen nutzen	122
Sprachförderliche Potenziale in der Familie unterstützen	123
Die Literacy-Entwicklung fördern	125
Sprachliche Bildung und Förderung mit Bewegung verknüpfen	128
Das Potenzial der pädagogischen Fachkräfte unterstützen und ausbauen	129
Reflexionsfragen für Prozessbegleitung und Teamentwicklung	133
Resümee und Ausblick	136
Glossar	137
Literaturverzeichnis	147
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren	168

Vorwort

DIE SPRACHE IST DER SCHLÜSSEL zur Welt, sie ist die Voraussetzung für Bildungserfolg und soziale Teilhabe von Anfang an. Gerade in einer von starken Migrations- und Fluchtbewegungen geprägten Gesellschaft, wie auch in Deutschland, müssen daher wirksame Konzepte für die Sprachbildung und -förderung in Kita und Kindertagespflege entwickelt werden. Dabei geht es nicht nur um die Vermittlung der deutschen Sprache, sondern auch um die bewusste Wertschätzung der Erstsprache von Kindern und Eltern aus der ganzen Welt.

Die letzten Jahre haben gezeigt, dass additive Sprachförderprogramme und Trainingsmaßnahmen, die losgelöst vom pädagogischen Alltag stattfinden und die kindliche Lebenswelt nur unzureichend berücksichtigen, nicht den gewünschten Effekt hatten. Erfolgreicher ist die Sprachbildung dann, wenn sie in den pädagogischen Alltag integriert wird und das Potenzial der für die Kinder bedeutsamen und authentischen Sprachsituationen nutzt.

Eine solche Sprachbildung und -förderung und eine entsprechende Haltung der pädagogischen Fachkraft standen im Niedersächsischen Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung (*nifbe*) von Anfang an im Fokus der Forschung und der entsprechenden Konzeptentwicklung für die Praxis. Insbesondere die Sprachbildung über Bewegung, Rhythmus und Musik sowie die Berücksichtigung kulturell unterschiedlicher Sprachstile spielen hier eine zentrale Rolle. Zugleich haben zahlreiche niedersächsische Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler im Rahmen von *nifbe*-Forschungsprojekten weitere Aspekte der Sprachbildung und -förderung in den Blick genommen – zum Beispiel die Bedeutung von Peer-Interaktionen in der Kita, die Einbeziehung der Familie oder die Potenziale mehrsprachiger Teams.

Im vorliegenden Buch werden diese interdisziplinären Ansätze nun zusammengeführt und mit konkreten Empfehlungen und Reflexionsfragen für die Praxis verbunden. In einem schwer überschaubaren Dschungel von verschiedenen Sprachförderansätzen bietet dieser Band eine wichtige Orientierungshilfe und zeigt auf, worauf es in der Sprachbildung und -förderung ankommt.

Prof. Dr. Renate Zimmer
Direktorin des Niedersächsischen Instituts
für frühkindliche Bildung und Entwicklung

Peers in Kita-Gruppen – Potenziale für die Sprachförderung erkennen und nutzen

Ulrike M. Lüttke | Ulla Licandro

Aktuelle Herausforderungen in der Sprachförderung

Jamal: »Ich habe gepupst.«
Dennis: »Ich habe auch gepupst.«
Jamal: »Ich pupse immer.«
Dennis: »Ich pupse auch immer.«
Jamal: [lachend] »Ich pupse mehr.«

(Licandro & Lüttke 2013, S. 7)

Die Sprachförderarbeit in Kindertageseinrichtungen nimmt bei der Schaffung sprachlich und nicht-sprachlich anschlussfähiger Bildungsprozesse eine zentrale Rolle ein. Hierbei muss den Bedürfnissen mehrsprachiger Kinder im Rahmen der Konzeption und Umsetzung von Sprachfördermaßnahmen in bedeutendem Maße Rechnung getragen werden – und das nicht erst seit dem rasanten Anstieg der Zahl von Flüchtlingen sowie Asylbewerberinnen und Asylbewerbern in Deutschland. Da für einen erfolgreichen frühen Zweitspracherwerb* die Kultur und die Erstsprache zentrale Faktoren in der Sozialisation und Identitätsfindung darstellen (vgl. Chilla, Rothweiler & Babour 2010; Kracht 2012), ist auch eine wertschätzende Haltung diesen Faktoren gegenüber elementar. Somit darf eine erfolgreiche Sprachförderung nicht nur individuumszentriert, funktionell und generalisierbar auf linguistischen Komponenten beruhen, sondern sollte auch die kulturellen Hintergründe der Kinder einbeziehen. Aufgrund der größtenteils monolingualen* Ausrichtung von Bildungseinrichtungen in Deutschland sind Ansätze zur Reflexion der Besonderheiten zwei- bzw. mehrsprachiger Entwicklung in Kindertageseinrichtungen jedoch kaum vorhanden bzw. setzen sich in der Praxis lediglich zögerlich durch (vgl. Jeuk 2004).

Vor diesem Hintergrund wurde ein Forschungsprojekt⁹ (vgl. Licandro & Lüttke 2011, 2012, 2013; Lüttke 2014) entwickelt, dessen übergeordnetes Ziel es war, mehrsprachige Kinder und ihre Kompetenzen in die frühpädagogische Sprachförderung einzubeziehen und den Fokus auf ein kultursensitives und ressourcenorientiertes Vorgehen zu richten, um neben einem kompetenten Umgang mit Sprache in sozialen Situationen zur Entwicklung von Selbstkompetenz* sowie globaler sozial-emotionaler und kommunikativer Kompetenz beizutragen (vgl. Debey & Barriere 2010; Holler 2005; Zehnbaumer & Jampert 2005). Grundlage dafür war der Einbezug anderer mehrsprachiger Kinder, also Peers*, in sprachliche Fördersituationen, um so ihre (mehr-)sprachlichen und kulturellen Ressourcen und Kompetenzen zu nutzen und zugleich eine positive Einstellung zur Mehrsprachigkeit auszudrücken.

Begriffliche Einordnung: Wer sind Peers?

Über die Dimension des Alters hinaus gibt es zentrale entwicklungspsychologische und sprachdidaktische Aspekte, die Peers und ihre Beziehungen untereinander ausmachen. Zunächst nehmen sie gegenüber Institutionen und ihren Repräsentanten, wie zum Beispiel der Kindertageseinrichtung und der Schule, eine gleiche Stellung ein. Damit einhergehend haben sie auch gleiche Entwicklungsaufgaben zu bewältigen (z. B. den Schriftspracherwerb oder den frühen Erwerb von Erzählfähigkeiten*) und erleben gleiche normative Lebensereignisse (z. B. den Übergang von der frühpädagogischen in eine schulische Einrichtung) und befinden sich im Allgemeinen auf einem ähnlichen kognitiven, emotionalen, sozio-moralischen und sprachlichen Entwicklungsstand. Außerdem sind Peers bezüglich ihrer Macht und ihres sozialen Status relativ gleichberechtigt, was sie zu »Ebenbürtigen« macht und ihre Beziehungen generell von denen zu Erwachsenen unterscheidet (vgl. z. B. Corsaro 1985; Viernickel 2000; von Salisch 2000).

Im Kontext von Einrichtungen der frühkindlichen Bildung und Betreuung kann man die Interaktionen von Peers nicht losgelöst von, sondern eingebettet in und beeinflusst durch spezifische Gruppenstrukturen, die mit unterschiedlichen Lernaktivitäten korrespondieren, betrachten (vgl. Howes 2009).

⁹ Entwicklung und Untersuchung eines kultursensitiven und ressourcenorientierten sprachpädagogischen Förderansatzes für mehrsprachige Kinder im Vorschulbereich (Projekt STEPs), Laufzeit: 01.03.2012 – 30.11.2013, Drittmittelgeber: Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung, AZ: FP 01-12, Leitung: Prof. Dr. habil. Ulrike M. Lüttke, Projektleitung: Ulla Licandro.

Die Rolle von Peers – Potenziale für Sprachbildung und Sprachförderung

Peer-Interaktionen und Peer-Beziehungen rückten in den letzten Jahren vermehrt in den Blick der frühkindlichen Bildungs- und Entwicklungsforschung. Von früher Kindheit an stellen sie eine wichtige Ressource für verschiedene Entwicklungsbereiche dar; insbesondere auch für die sprachliche Entwicklung (z.B. Ahnert 2003; Brandes 2008; Henry & Rickman 2007; Justice et al. 2011; Kernan & Singer 2011; Komor 2010; Licandro & Lütke 2014).

Neben der in Theorie und Forschung vielfach herausgestellten Relevanz der Mutter-Kind-Dyade (vgl. z.B. Lütke 2012b; Bansner & Lütke 2014) spielen das soziale Umfeld des Kindes sowie die Qualität und Quantität des sprachlichen Inputs eine zentrale Rolle für den kindlichen Spracherwerb. In dessen Verlauf sind formal-sprachliche Aspekte untrennbar mit der Ausbildung kommunikativ-pragmatischer* Kompetenzen, wie zum Beispiel dem Erlernen von Regeln und Konventionen zur Dialog- und Erzählfähigkeit*, verbunden, welche beinhalten, Sprache situations- und kontextadäquat zu gebrauchen und sowohl soziokulturelle Kenntnisse als auch das Wissen um die Gefühle und Bedürfnisse der Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner zu berücksichtigen (vgl. Hickman 2000; Stude 2013).

Neben der Gestaltung des pädagogischen Kontextes wird die sprachliche Umwelt des Kindes in Kindertageseinrichtungen dabei entscheidend durch die Interaktion mit der Peergroup geprägt (z.B. Albers 2009; Blum-Kulka & Snow 2004; Schuele & Rice 1995; Singer & de Haan 2007). Zum einen stellen Peers attraktive Spielpartnerinnen und Spielpartner füreinander dar. Aufgrund des ähnlichen Wissens- und Kompetenzstandes in verschiedenen Entwicklungsbereichen gibt es häufig Übereinstimmungen in Interessen und Spielaktivitäten (vgl. Long, Bell & Brown 2004). Die erfolgreiche Teilnahme an Peer-Interaktionen, häufig in Form gemeinsamer Spielsituationen, nimmt eine wichtige Rolle im Spracherwerb ein, denn der Zugang zu und die Aufrechterhaltung von Interaktionsprozessen findet fast immer über das Medium Sprache statt. Besonders im Symbolspiel, in dem fiktive Bedeutungen und Abläufe hauptsächlich durch den Einsatz von Sprache konstruiert werden (Andresen 2005, 2011a), kann man sprachentwicklungsbedeutsame Peer-Interaktionen beobachten. Doch auch Konflikte, die aufgrund der symmetrischen Machtverhältnisse häufig unter Peers auftreten, bedürfen oft einer sprachlichen Bearbeitung.

Für ein Kind mit (noch) eingeschränkten sprachlichen Fähigkeiten – zum Beispiel, weil es sich im Zweitspracherwerb befindet oder eine Sprachent-

wicklungsstörung hat – können Peer-Interaktionen deswegen auch eine große Herausforderung darstellen (vgl. Abbildung 1). Mehrsprachige Kinder untereinander können Aspekte ihres eigenen sprachlichen und kulturellen Erfahrungsschatzes aus dem frühpädagogischen und heimischen Kontext einbringen, um Peers in der Kita-Gruppe beim Erleben und Versprachlichen neuer Erfahrungen zu unterstützen.

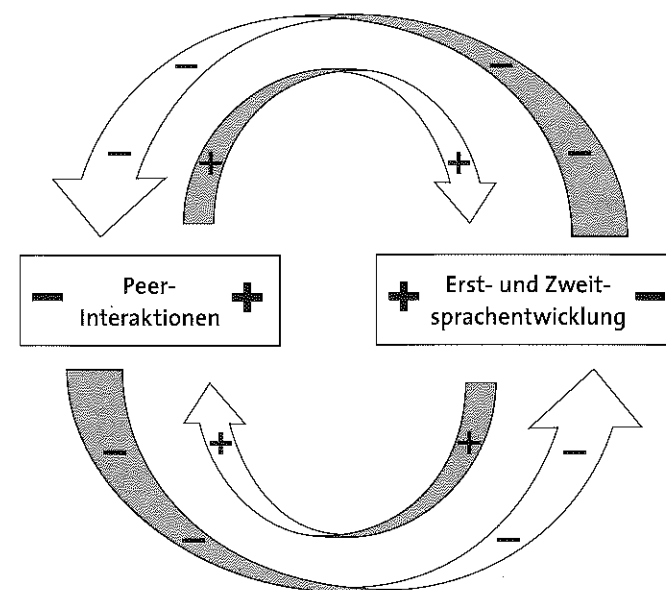


Abbildung 1: Positive oder negative Wechselwirkungen zwischen Peer-Interaktionen und Spracherwerb (Licandro & Lütke 2012, S. 290)

Bei ähnlichem (Entwicklungs-)Alter bestehen häufig auch ähnliche Interessen, sodass die Interaktion mit Peers aus sozio-emotionaler Sicht besonders motivierend für ein Kind sein kann. Als Zugehörige der gleichen Sprachfamilie und Kultur können Kinder untereinander einen hohen emotionalen Identifikationswert haben.

Theoretisch lassen sich hier die emotionstheoretischen Grundlagen der Relationalen Sprachdidaktik* (Lütke, z.B. 2010, 2012a, 2012b) unter Berücksichtigung der aktuellen Strömungen der sprachdidaktischen Bezugsdisziplinen, zum Beispiel der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik und Didaktik als Disziplin in der allgemeinen Pädagogik und Didaktik, spezifizieren. Sprachli-

ches Lernen vollzieht sich demnach in Abhängigkeit vom sozio-emotionalen Kontext und ist nicht direkt steuerbar, sondern geschieht indirekt emergent im »richtigen«, emotional förderlichen Lernklima (u. a. Lüdtker 2006, 2016a, 2016b). In Peer-Interaktionen wird der sprachliche Wissenserwerb selbstorganisiert ausgehandelt. Es steht weniger optimierter sprachlicher Input im Vordergrund, sondern intrinsisch motivierte, emotional regulierte Konstruktionsprozesse zwischen den gleichaltrigen Kindern. Ideale sprachliche Modelle mit einem leichten Kompetenzgefälle können allgemein die Emergenz »richtiger« sprachlicher Konstruktionen unterstützen. Basis dieses besonderen Sprachfördersettings ist also die besondere positive sozio-emotionale Beziehung (Relation) von Peers, die für den Lernprozess pädagogisch-didaktisch genutzt wird.

Durch die Vertiefung und Unterstützung von Peer-Interaktionen, bei denen sich sprachstrukturelle und kommunikative Kompetenzen gegenseitig beeinflussen, kann somit eine adäquate sprachliche, sozial-kognitive und emotionale Entwicklung des Kindes unterstützt (vgl. Albers 2009) und dem Risiko für psychosoziale Belastungen entgegengewirkt werden.

Das Forschungsprojekt STEPs – Nutzung von Peer-Potenzialen für die Sprachbildung und -förderung

Der Mangel an zielgruppenadäquaten sprachdidaktischen Ansätzen für Kinder mit Sprachförderbedarf, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, motivierte die Durchführung des Projektes STEPs (Sprach-Förderung und -Therapie mit mehrsprachigen Kindern unter Einbezug von Peers). Im Sinne der Relationalen Sprachpädagogik und Sprachdidaktik (u. a. Lüdtker 2010, 2012a, 2012b), nach der Peers aufgrund ihrer emotionalen Symmetrie mit zu fördernden Kindern als ideale Vermittlerinnen und Vermittler in sprachliche Förderprozesse eingebunden werden können (vgl. Abbildung 2), wurde das zentrale Ziel verfolgt, die sprachlichen und entwicklungsförderlichen Ressourcen von Peers in der Sprachförderung mehrsprachiger Kinder zu nutzen und die Effekte eines neu entwickelten Sprachförderkonzeptes, in dem mehrsprachige Kinder mit und ohne sprachlichen Förderbedarf zusammen lernen, zu untersuchen. Dieser Ansatz zielte somit darauf ab, die kulturelle, soziale und sprachliche Selbstkompetenz mehrsprachiger Kinder zu entwickeln und zu stärken und für emotional verankerte sprachliche Ko-Konstruktionsprozesse zu nutzen.

Dabei wurde das Peer-Tutoring als kultursensitiver und ressourcenorientierter sprachpädagogischer Förderansatz für mehrsprachige Kinder im

Elementarbereich differenziert erforscht und in seiner Nachhaltigkeit erprobt. Bei diesem Ansatz übernehmen Peers die Rollen von Tutorin bzw. Tutor (Vermittlerin/Vermittler eines sprachlichen Lerngegenstandes) und Tutee (Adressatin/Adressat der Sprachförderung) (vgl. z. B. Licandro 2012). Die pädagogische Fachkraft spielt weiterhin eine wichtige Rolle. Als Expertin schätzt sie die sprachliche Kompetenz der Kinder ein und stellt die Teams zusammen, wählt geeignete sprachliche Fördergegenstände aus und beobachtet, unterstützt und, wenn nötig, modelliert die Peer-Interaktionen (z. B. Licandro & Lüdtker 2011, 2012; Wood & O'Malley 1996). Bei der Förderung der Erzählfähigkeiten durch gemeinsam erzählte Geschichten kann dieses Vorgehen schon im Vorschulalter sinnvoll sein, da die Kinder bereits lernen, ihren Peers zuzuhören und das Gehörte in eigene Geschichten zu übertragen (vgl. McGregor 2000). Weitere vorherige Forschungsergebnisse zeigten positive Einflüsse auf die soziale Entwicklung von Kindern (Xu et al. 2008).

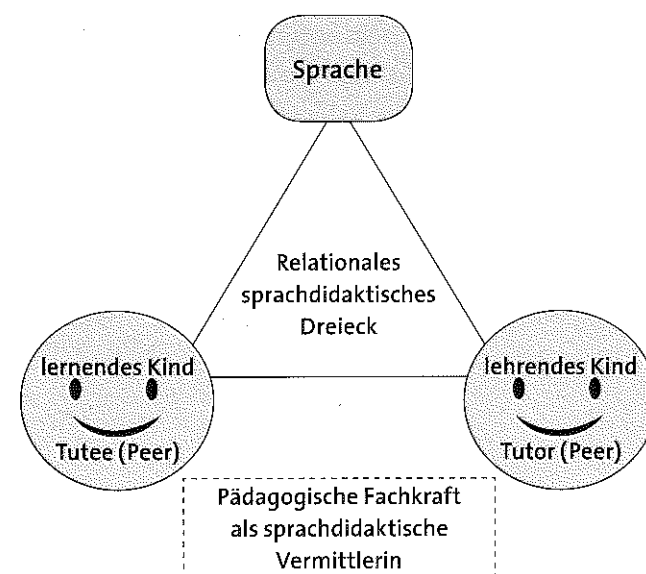


Abbildung 2: Peer-Tutoring als Variante der Relationalen Sprachdidaktik (aus Lüdtker 2013, Abb. 7, modifiziert nach Licandro & Lüdtker 2012, S. 293)

Auf wissenschaftlicher und individueller Ebene wurde im Projekt STEPs überprüft, ob die sprachliche Förderung im mehrsprachigen Kontext unter

dem Einbezug von bilingualen Peers in Kindertageseinrichtungen positive Effekte auf ausgewählte sprachlich-kommunikative Fähigkeiten hatte. Forschungsmethodologisch bedeutete dies, dass ein Prä-Posttest-Design mit Experimental-, Kontroll- und Vergleichsgruppe gewählt wurde; das heißt, es gab drei Gruppen von Kindern, deren Kompetenzen jeweils vor und nach der Interventionsphase erhoben wurden. Die Sicherung der externen Validität und der Nachhaltigkeit des Förderansatzes stellten dabei zentrale Aspekte dar (vgl. Abbildung 3).

Im Rahmen der Interventionsgruppe wurde ein- bis zweimal wöchentlich in verschiedenen Kindertageseinrichtungen in 30-minütigen Einheiten in Kleingruppen (jeweils ein Kind mit [Tutee] und ohne Sprachförderbedarf [Tutorin/Tutor], eine Mitarbeiterin des STEPs-Projektteams sowie die Handpuppe »Schnecki«) gearbeitet, wobei beide Kinder mehrsprachig mit der Sprachkombination Türkisch-Deutsch waren. Als Material dienten eigens für das Projekt gestaltete Bildergeschichten, die die Kinder, angeleitet von der Projektmitarbeiterin, abwechselnd und auch gemeinsam erzählten. Mithilfe von Ton- und Videoaufnahmen sowie standardisierten Sprachstandserhebungen wurde dabei untersucht, wie sich das Peer Tutoring auf die Erzählfähigkeiten auswirkt.

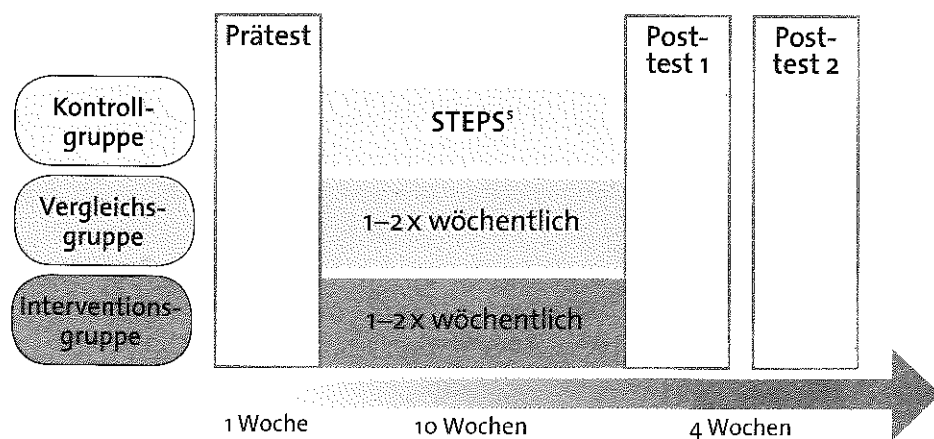


Abbildung 3: Forschungsdesign STEPs (aus Lüdtke 2013, Abb. 8)

Klare Gruppenunterschiede zeigten sich in der Analyse der Prä- und Posttest-erhebungen der Interventions-, Vergleichs- und Kontrollgruppen. Im Vergleich

zu der Kontrollgruppe, die nur an den Prä- und Posttestungen teilnahm, und zu der Vergleichsgruppe, mit der in Kleingruppen Spielaktivitäten in Tutor/in-Tutee-Teams durchgeführt wurden, erreichten die in der Interventionsgruppe geförderten Kinder signifikant* höhere Werte bezüglich der inhaltlichen Ausgestaltung ihrer Erzählungen. Des Weiteren wurde herausgearbeitet, dass Kinder mit gut entwickelten zweitsprachlichen Fähigkeiten, die als Tutorinnen und Tutoren fungierten, von der Zusammenarbeit mit Kindern mit Sprachförderbedarf nicht negativ beeinflusst wurden. Im Gegenteil, einige der Kinder zeigten ebenfalls einen qualitativen Zuwachs in ihren Narrationen.

Insgesamt war eine positive Wirkung der Fördermaßnahme auf die Erzählfähigkeiten der Kinder zu verzeichnen. Die Geschichten der Kinder mit Sprachförderbedarf wurden inhaltlich komplexer und auch sprachlich ausdifferenzierter, während die sprachlich bereits stärkeren Kinder (Tutorinnen/Tutoren) ihre Erzählleistungen über die Förderzeit hinweg stabilisierten bzw. in ausgewählten Fällen ebenfalls verbessern konnten. Somit zeigte sich, dass sich auch junge mehrsprachige Kinder in angeleiteten Peersettings gegenseitig beim Zweitspracherwerb unterstützen können. Dabei konnte sich die begleitete Interaktion von Kindern unterschiedlichen (Zweit-)Sprachstands insbesondere positiv auf den Spracherwerb von Kindern mit Sprachförderbedarf auswirken.

Zusammenfassend betrachtet ließ das Forschungsprojekt **vielfältige Potenziale der peer-basierten Sprachförderung** erkennen:

1. Betrachtung von Peers als sozio-emotional motivierende Lernvorbilder in sprachlichen Fördersituationen
2. Erkennen des abwechselnden und gemeinsamen Geschichtenerzählens von Peers als Motor für die Entwicklung der Erzählfähigkeiten
3. Generalisierung der sprachförderlichen Interaktionen auf den Kita-Alltag

Ausblick: Perspektiven für Forschung und Weiterbildung

Das Forschungsprojekt war das erste im deutschsprachigen Raum, das systematisch die peer-gestützte Sprachförderung auf mehrsprachige Kinder im Vorschulalter übertrug. Der Fokus lag dabei einerseits auf den sprachlichen Kompetenzen des einzelnen Kindes, andererseits aber auch auf der Interaktion der Kinder untereinander sowie ihrer Einbettung in die Institution Kita.

In Forschung und Theoriebildung besteht weiterhin der dringende Bedarf, auch im Rahmen einer erfolgreichen inklusiven Frühpädagogik, die Potenziale von Peer-Interaktionen in der Sprachbildung und -förderung weiter zu untersuchen und die Kindergruppe als sprachliche Ressource sowohl in pädagogischen Konzepten als auch in der Forschung stärker zu berücksichtigen. Zum einen leistete das Projekt einen grundsätzlichen Beitrag zur Konzeptbildung der Sprachförderung und -therapie mehrsprachiger Kinder in Kindertageseinrichtungen, indem die Ergebnisse und Perspektiven der Peerforschung für die pädagogische Arbeit operationalisiert wurden, um günstige Bedingungen für eine gelingende Sprachentwicklung in Kindertageseinrichtungen darstellen zu können. Weiterhin entwickelte das Forschungsprojekt Ausgangslagen für die Konzeption spezifischer Peer-Tutoring-Fördermodelle auf weiteren linguistischen Ebenen.

Da der institutionelle Kontext frühpädagogischer Einrichtungen einen besonderen Rahmen für Peer-Interaktionen bietet, sollte sich die Bedeutung derartiger Interaktionen in der Aus- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte widerspiegeln. Auf bildungspolitischer Ebene sollten diese Aspekte bei der Gruppengruppenzusammenstellung für Sprachfördersettings und im Sinne einer alltagsintegrierten Sprachförderung auch für den Kita-Alltag beachtet sowie inklusionsspezifische Gesichtspunkte berücksichtigt werden.

Psychomotorische Sprachentwicklungsförderung in der frühen Kindheit

Nicole Kwaśnik

DAS THEMA DER SPRACHENTWICKLUNGSFÖRDERUNG im Elementarbereich trifft seit einigen Jahren auf enormes öffentliches und politisches Interesse. Wie sich zum Beispiel in den großen internationalen Schulvergleichsstudien PISA (Baumert et al. 2001) und IGLU (Bos et al. 2004) gezeigt hat, ist eine erfolgreiche Sprachentwicklung von großer Bedeutung für eine gelingende Bildungsbiografie. Darüber hinaus kann sie als starker interner Schutzfaktor* interpretiert werden, denn sie ermöglicht eine Kontaktaufnahme und Interaktion auf hohem Niveau und erlaubt dementsprechende Selbstwirksamkeitserfahrungen*. Das Ziel einer Sprachfördermaßnahme im Elementarbereich sollte daher sein, Kinder darin zu unterstützen, ihre Sprachlernpotenziale möglichst umfassend auszuschöpfen und umfassende sprachlich-kommunikative Handlungskompetenzen zu erwerben (vgl. Lütje-Klose 2009).

Zwar lässt sich dieses Grundverständnis bereits in vielen aktuellen Initiativen, Projekten, den Bildungs- und Erziehungsplänen wiederfinden (vgl. Kultus- und Jugendministerkonferenz 2004), jedoch fallen Präventions- und Interventionsprogramme sehr unterschiedlich aus, da es gegenwärtig keine einheitlichen Vorgaben gibt, ab welchem Zeitpunkt und auf welche Weise Kinder gefördert werden sollen.

Zum einen führt dies dazu, dass sich viele Sprachfördermaßnahmen auf die Kindergartenzeit ab dem dritten Lebensjahr bzw. nur auf das letzte Jahr vor der Einschulung konzentrieren. Die Phase der frühen Kindheit wurde bisher nicht in größerem Umfang berücksichtigt und untersucht, obwohl davon auszugehen ist, dass in dieser sensiblen Phase des Spracherwerbs Sprachförderung besonders effektiv ist.

Zum anderen zeigt sich in dem Methodenrepertoire der aktuellen Konzepte ein vielfältiges Spektrum an sprachdidaktischen und pädagogischen Interventionsformen. Dabei kann man grundsätzlich zwischen zwei verschiedenen Zugängen unterscheiden: eher sprachstrukturell orientierte Ansätze auf der einen Seite und eher ganzheitlich orientierte auf der anderen (vgl. Jampert et al. 2007). Spracherwerbstheoretisch begründete Erkenntnisse weisen darauf hin, dass eine produktive Erschließung der sprachlichen Kom-