



nifbe-Themenheft Nr. 6

Alltagsbasierte Sprachbildung

Lisa Schröder / Heidi Keller

Schutzgebühr 3 Euro

Gefördert durch:



**Niedersächsisches Ministerium
für Wissenschaft und Kultur**

Alltagsbasierte Sprachbildung in der Kita und zu Hause

-Forschungsergebnisse und Implikationen-

Abstract

Sprache ist in den letzten Jahren als ein zentraler Entwicklungsbereich der frühen Kindheit mehr und mehr in den Fokus gerückt. Bislang wurde die Sprachentwicklung meistens als ein Bildungsbereich neben vielen anderen verstanden und behandelt. Dies spiegelt sich beispielsweise in Sprachfördermaßnahmen wider, bei denen Kinder in separierten Einzel- oder Kleingruppensettings in Sprache „geschult“ werden. Zum einen besteht nun zunehmend Konsens, dass Sprache vielmehr das „Basiswerkzeug“ darstellt, um sich andere Bildungsbe- reiche erschließen zu können. Zum anderen, dass sprachliche Bildung von Kin- dern nur dann erreicht werden kann, wenn ihnen eine sprachanregende und -bildende Alltagsumwelt geboten wird. Sprich: die kindliche Sprachbildung betrifft alle Personen, mit denen das Kind im Alltag agiert. Dieses Umden- ken spiegelt sich auch in neuen Förderrichtlinien und Handlungsempfehlun- gen wider, zum Beispiel in denen des niedersächsischen Kultusministeriums zu Sprachbildung und Sprachförderung. In dem vorliegenden Themenheft soll aus aktuellem Anlass darauf eingegangen werden, wie eine erfolgreiche Sprachbildung im kindlichen Alltag funktionieren kann.

Eingangs wird beleuchtet was Sprachbildung ausmacht und warum sprachli- che Bildung ein alltagsbasierter Prozess sein muss. Dann wird der Frage nach- gegangen wie sprachbildendes Verhalten im pädagogischen sowie familiären Alltag konkret umgesetzt werden kann und was dabei beachtet werden sollte - hier werden einige für die Praxis relevante internationale Forschungsergeb- nisse vorgestellt. Abschließend werden die Schlussfolgerungen für sprachbil- dendes Verhalten zusammengefasst und als Ausblick ein aktuelles Projekt zur alltagsbasierten Sprachbildung „Sprachkultur in der Kita“ kurz vorgestellt.

Gliederung des Textes:

1. Sprache, Sprachbildung, Bildungssprache
 - 1.1 Die menschliche Sprache
 - 1.2 Sprache als „Basiswerkzeug“ für Bildung
 - 1.3 Sprachbildung – Was umfasst sprachliche Bildung?
 - 1.4 Bildungssprache und Gesellschaftsteilhabe
 - 1.5 Alltagsbasierte Sprachbildung
 - 1.6 Sprachkulturen

2. Sprachbildendes Verhalten im Alltag – Forschungsergebnisse
 - 2.1 Dialogisches Vorlesen
 - 2.2 Unterhaltungen über vergangene Ereignisse – „Elaboratives Erinnern“

3. Implikationen
 - 3.1 Durch gemeinsame Sprach-Bildung sprachlich bilden
 - 3.2 Sprachbildende Verhaltensweisen im Alltag umsetzen
 - 3.3 Ausblick: Projekt „Sprachkultur in der Kita“

4. Literaturverzeichnis

1. Sprache, Sprachbildung, Bildungssprache

Sprache ist der Schlüssel zur gesellschaftlichen Teilhabe

Die weitreichende Bedeutung von Erfahrungen in den ersten Lebensjahren für die menschliche Entwicklung ist mittlerweile unumstritten. In den ersten Lebensjahren ist die Entwicklungsgeschwindigkeit am größten im Gegensatz zu allen folgenden Entwicklungsphasen. Aufgrund der „verfrühten“ Geburt des menschlichen Säuglings, im Vergleich mit anderen Primaten, sind noch viele wichtige Funktionen nicht ausgebildet. Gerade deshalb kommt den frühen Erfahrungen, d.h. der Umwelt, für die nachgeburtliche Entwicklung eine besondere Bedeutung zu. Auf diesem Hintergrund ist auch die Sprachentwicklung zu betrachten, ein Verhaltensbereich, der in den letzten Jahr(zehnt)en zunehmend gesellschaftliche und politische Aufmerksamkeit erfährt. Die Teilhabe an dem formalen Bildungssystem eines Staates ist abhängig von dem Beherrschen der Landessprache, und mehr noch, von der sogenannten Bildungssprache eines Systems. Im Gegensatz zur Umgangs- oder Alltagssprache ist die Bildungssprache vielfältiger und abstrakter. Durch sie können somit komplexe Sinnzusammenhänge ausgedrückt werden, was das formale Bildungssystem (z.B. Schule) verlangt. Insofern ist sprachliche Bildung eine besondere und entscheidende Herausforderung für Gesellschaften, in denen formale Bildung eine große Rolle spielt, um erfolgreich an ihr teilhaben zu können. Jedoch ist es nicht allen Bürgern gleichermaßen gegeben die Bildungssprache ausreichend zu erwerben. Sei es weil sie aufgrund ihrer Herkunft die Landessprache als Zweit-, -Dritt –oder Mehrsprache nur unzureichend erwerben. Oder sei es, dass sie die Landessprache zwar von Geburt an erwerben, sie aber aufgrund verschiedener Faktoren die Bildungssprache nicht ausreichend beherrschen. In diesem Themenheft möchten wir beleuchten was zu einer Sprachbildung gehört, die das Beherrschen der Bildungssprache zum Ziel hat und wie ihre Entwicklung in den ersten Lebensjahren seitens der kindlichen Umwelt unterstützt werden kann.

1.1 Die menschliche Sprache

Die menschliche Sprache ist einzigartig, da durch sie abstrakte Dinge gedacht und ausgedrückt werden können

Der Begriff Sprache ist ein weitläufiger Begriff, der viele verschiedene Aspekte umfassen kann. Ganz allgemein kann Sprache definiert werden als Zeichensystem, das der Kommunikation (dem Austausch von Information) dient. Demnach werden auch künstliche Sprachen (z.B. Programmiersprachen) als Sprachsysteme verstanden. Ebenso verwenden auch Tiere Zeichensysteme, um zu kommunizieren (z.B., Warnschreie, Fauchen, Buckel machen etc.), d.h. sie verwenden Sprache. Allerdings beschränkt sich die Tiersprache auf körpersprachliche und akustische Signale, die nur situationsbezogen eingesetzt werden, d.h. wenn sie in einem Moment akut bedeutsam sind.

Was macht im Gegensatz dazu die menschliche Sprache aus? Unser menschliches Sprachsystem ermöglicht uns eine besondere Art der Kommunikation, nämlich uns über Dinge auszutauschen und zu verständigen, die nicht unmittelbar in einer Situation präsent sind. Beispielsweise können wir über vergangene oder zukünftige Ereignisse sprechen. Oder wir können uns über Gedanken austauschen: warum wir eine bestimmte Meinung vertreten oder warum wir in einer Situation etwas Bestimmtes fühlen. Dies wäre ohne unsere Sprache nicht möglich! Die menschliche Sprache kann also definiert werden als ein willkürliches System von Lauten und Zeichen, auf das sich Menschen geeinigt haben, um Gedanken, Gefühle und Wünsche übermitteln zu können (Sapir, 1921).

1.2 Sprache als „Basiswerkzeug“ für Bildung

Sprache ist das grundlegende „Werkzeug“ (Vygotsky, 1997) oder die Schlüsselkompetenz (Jampert et al., 2007), die Kinder benötigen, um sich weitere Kompetenzen anzueignen. Diese grundlegende Funktion von Sprache wird häufig nicht ausreichend erkannt und berücksichtigt. So stellt Sprache für den Erwerb verschiedener Bildungsbereiche, zum Beispiel MINT-Kompetenzen (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik) oder geisteswissenschaftliches Wissen/Verständnis (z.B. Religion, Geschichte) weniger einen zusätzlichen und gleichwertigen Bildungsbereich dar als vielmehr den Schlüssel und die Grundlage für den Erwerb dieser Bereiche. Denn wie können einem Kind übergreifende Zusammenhänge, Erklärungsmodelle, oder Sachverhalte vermittelt werden und wie kann es diese begreifen, wenn es keine Sprache beherrscht? Kinder bedürfen also sprachlicher Kompetenzen, um sich weitere (schulrelevante) Bildungsbereiche voll erschließen zu können. Deshalb wird Sprache als das „Basiswerkzeug“ bezeichnet.

Sprache ist die Schlüsselkompetenz und grundlegendes Werkzeug für Bildungsprozesse

1.3 Sprachbildung – Was umfasst sprachliche Bildung?

Die kindliche Sprachentwicklung bezieht sich häufig vorrangig auf den Erwerb von Kompetenzen der „gesprochenen Sprache“ (= Lautsprache). Und hierbei stehen oft die strukturellen Kompetenzen, wie Lautsprache zu verstehen (Sprachverständnis: Wort- und Satzverständnis) und Lautsprache korrekt zu produzieren (Sprachproduktion: Wort- und Satzproduktion) im Mittelpunkt. Zu „sprachlich Gebildetsein“ (= Sprachbildung) gehört allerdings letztendlich zentral Lautsprache in zusammenhängenden Konversationen zu verstehen und sinnvoll einzusetzen (= pragmatische Kompetenz oder sprachliches Handeln) sowie der Schriftspracherwerb (Sprache lesen und schreiben lernen; engl. = „literacy“).

Kinder sprachlich zu bilden umfasst demnach sowohl den Lautspracherwerb –Struktur und Handlung!– als auch den Schriftspracherwerb. Die Entwicklung aller Bereiche ist eng miteinander verknüpft und deshalb für den frühpädagogischen Bereich gleichermaßen wichtig. Das bedeutet nicht, dass Kinder schon in den ersten sechs Lebensjahren lesen und schreiben lernen sollen. Deshalb wird auch von entstehender Schriftsprache gesprochen. Es soll allerdings verdeutlichen, dass Schriftsprachkompetenzen nicht erst ab dem Schuleintritt erworben werden. Vielmehr handelt es sich um einen kontinuierlichen Erwerbprozess, der bereits in der frühkindlichen Entwicklung beginnt. Die gesprochene Sprache legt hierbei das Fundament für den Schriftspracherwerb und wird demnach häufig selbst zur entstehenden Schriftsprache gezählt (Whitehurst & Lonigan, 1998). Ohne eine Sprache sprechen zu können, kann sie auch nicht geschrieben oder gelesen werden. Weiterhin zählen zur entstehenden Schriftsprache auch folgende Kompetenzen (Whitehurst & Lonigan, 1998):

Sprachliche Bildung umfasst sowohl den Lautsprach- als auch den Schriftspracherwerb

- a) das Wissen um Schreibkonventionen (z.B., dass im Deutschen Texte von links nach rechts und oben nach unten geschrieben und gelesen werden)
- b) erste Formen von Schrift (z.B. Versuche den eigenen Namen zu schreiben)
- c) Buchstaben und Buchstabenausprache; ein phonologisches Bewusstsein (z.B. dass „Haus“ mit einem „h“ beginnt und „Maus“ mit einem „m“)

Warum ist der Erwerb dieser Kompetenzen, die sprachliche Bildung ausmachen, für das Leben und Wohlbefinden in unserer Gesellschaft nun so relevant?

1.4 Bildungssprache und Gesellschaftsteilhabe

In unserer wie in allen westlichen Gesellschaften ist das Beherrschen der Bildungssprache Voraussetzung, um am formalen Bildungssystem teilzuhaben und dieses erfolgreich durchlaufen zu können. Wer sich nicht in dieser Sprachform ausdrücken kann, und nicht ausreichend lesen und schreiben lernt, hat zwangsläufig Schwierigkeiten in der Schule. Mit einem staatlich anerkannten Bildungsabschluss steigt aber die Wahrscheinlichkeit, einen Beruf zu erlernen und eine Arbeitsstelle zu finden. Darüber hinaus bedeutet Berufstätigkeit ökonomische Sicherheit, die eine Teilhabe am gesellschaftlichen Leben ermöglicht und allgemein für eine größere Lebenszufriedenheit sorgt. Ebenso steigert das Ausüben eines Berufes das Selbstwertgefühl und geht mit größerem psychischen Wohlbefinden einher. Um allen Kindern diese Teilhabe zu ermöglichen, ist es erforderlich die Umwelt so zu gestalten, dass sprachliche Bildung möglich und unterstützt wird. Wie kann dies funktionieren?

1.5 Alltagsbasierte Sprachbildung

Die meisten Programme, die in Deutschland zur Sprachförderung implementiert wurden, zielen darauf ab, Kinder in separierten Einzel-, oder Kleingruppensettings in bestimmten Aspekten von Sprache zu „schulen“. Dabei oblag oder obliegt die Sprachförderkompetenz meist einer einzelnen, dazu ausgebildeten Sprachförderkraft. Untersuchungen, die Sprachförderprogramme objektiv evaluiert haben (basierend auf der tatsächlichen Wirkung für die kindliche Sprachentwicklung), haben zumeist leider ergeben, dass diese geringe bzw. keine Effekte auf die kindliche Sprachentwicklung hatten (Roos et al., 2010). Es besteht zunehmend Konsens, dass die natürlichen Spracherwerbsmechanismen von Kindern genutzt werden müssen, um eine erfolgreiche Sprachbildung zu erzielen. Das bedeutet, dass der Erwerb von Sprache nicht als separierter Bildungsbereich betrachtet werden kann. Im Folgenden wird bewusst nicht von Sprachförderung gesprochen, da darunter meistens eine spezifische Fördersituation verstanden wird. Vielmehr geht es hier um die Umsetzung alltagsbasierter Sprachbildung.

Es ist jedoch wichtig zu betonen, dass gezielte von Fachkräften durchgeführte Sprachfördermaßnahmen sehr wichtig und unumgänglich für einzelne Kinder sind! Die Differenzierung von Sprachentwicklungsverzögerungen und Sprachentwicklungsstörungen ist bei Kindern zwischen zwei und vier Jahren schwierig. Kinder mit ausgeprägten Sprachentwicklungsstörungen bedürfen jedoch zwingend neben einer alltagsbasierten Sprachbildung zusätzlicher therapeutischer Interventionen! Durch die Gestaltung einer sprachbildenden Umwelt kann allerdings das Entwicklungsniveau insgesamt angehoben werden, so dass Sprachentwicklungsverzögerungen teilweise aufgefangen werden können und Sprachstörungen früher sichtbar werden. Wäre dieses Ziel erreicht, könnten die fünf bis zehn Prozent der Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen (Grimm, 2003) früher identifiziert werden und Maßnahmen entsprechend früher eingeleitet werden. Und wie für alle anderen Entwicklungsstörungen gilt auch hier: je früher man sie behandelt, desto besser ist die Prognose!

Kinder haben von Geburt an den natürlichen Drang, sich mitzuteilen und Informationen von anderen zu erwerben. Das bedeutet, sie haben ein Interesse an Kommunikation und sozialem Austausch. Damit erwerben sie alltagsrelevante Kompetenzen in sozialen Interaktionen mit Erwachsenen (oder Kindern mit mehr Erfahrung) in ihrer jeweiligen sozialen Umwelt. Kinder erlernen also

Isolierte Sprachförderprogramme haben zumeist nur geringe Effekte auf die kindliche Sprachentwicklung - Ziel muss eine alltagsbasierte Sprachbildung sein

Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen bedürfen neben einer alltagsbasierten Sprachbildung zusätzlicher Interventionen!

nicht Sprache, weil sie es per se interessant finden eine Sprache zu erwerben. Vielmehr erwerben sie Sprache, weil sie kommunizieren wollen und sie ihnen als ein nützliches Werkzeug dient: Sei es, um ein Ziel zu erreichen (z.B. die Schokolade aus dem Regal gereicht zu bekommen), eine Situation zu erklären (z.B. mitzuteilen, dass der Freund und nicht es selber den Teller runter geschmissen hat), oder von einem für sie aufregenden Erlebnis zu erzählen (z.B. was beim Zoo-Ausflug passiert ist). Es handelt sich demnach um bedeutungshaltige Situationen und Themen des Alltages, die Kinder zum Sprechen anregen. Dieser natürliche Drang von Kindern, sich sprachlich mit ihren Mitmenschen auszutauschen, ist der Motor für eine erfolgreiche Sprachbildung. Dieser Motor bedarf allerdings kommunikativer Anregungen sowie sprachlicher Vielfalt in Alltagssituationen, damit Kinder ihr natürliches Potential Sprache zu erwerben nutzen und ausschöpfen können. Die sprachliche Umwelt variiert je nach Familienkultur des Kindes. Der natürliche Motor wird deshalb je nach Umfeld unterschiedlich angeregt, um zu unterschiedlichen Familienkulturen zu passen. Diese Unterschiede werden im nächsten Kapitel dargestellt.

1.6 Sprachkulturen

Jede Gesellschaft setzt sich aus vielfältigen kulturellen Kontexten zusammen mit jeweils unterschiedlichen Werten, Normen und Konventionen in Bezug auf angemessenes Verhalten (Keller, 2010) – und dazu gehört auch der Gebrauch und die Verwendung von Sprache bzw. sprachlichem Verhalten. Es gibt nicht z.B. „die deutsche“ oder „die türkische“ Kultur. Menschen innerhalb eines Landes leben in verschiedenen Lebenswelten, in Abhängigkeit von dem Niveau der formalen Bildung, dem ökonomischen Hintergrund und der familiären Lebenswirklichkeit. Wegen der Bedeutung dieser Faktoren sind sich Menschen, die in ähnlichen Lebenswirklichkeiten verschiedener Länder leben, auch kulturell ähnlicher als Menschen innerhalb eines Landes, die in verschiedenen Lebenswirklichkeiten leben. So sieht das Lebensumfeld von Kindern, die bei einer in der Stadt lebenden Mittelschichtfamilie mit formal hoch gebildeten Eltern aufwächst sehr ähnlich aus; sei es in Berlin, Stockholm, Athen, Paris. – dies sind also ähnliche kulturelle Kontexte in verschiedenen Ländern. Das Lebensumfeld von einem Kind, das in einem bayrischen Dorf auf dem Bauernhof aufwächst, sieht wiederum ganz anders aus im Vergleich zu dem des Kindes aus Berlin (Hamburg, München etc.) – dies sind unterschiedliche kulturelle Kontexte innerhalb eines Landes.

Entsprechend dieser kulturellen Kontexte machen Kinder unterschiedliche Erfahrungen in ihrer „Familienkultur“, in der sie aufwachsen – wie gesagt, auch im Gebrauch und der Verwendung von Sprache. Beispielsweise dient Sprache in manchen Familienkulturen hauptsächlich dazu, dem Kind etwas beizubringen. Der erfahrene Erwachsene leitet dabei die Unterhaltungen und vom Kind wird vor allem erwartet, dass es zuhört und etwas dabei lernt. In anderen Familienkulturen wird Sprache dazu genutzt, das Kind aktiv in eine Unterhaltung einzubeziehen. Das Kind wird dabei als „gleichwertiger“ Gesprächspartner behandelt (z.B. Schröder et al., im Druck). Es handelt sich demnach um unterschiedliche „Sprachkulturen“. Diese sind wertfrei zu unterscheiden und machen in der jeweiligen Familienkultur für ein erfolgreiches Zusammenleben Sinn! Allerdings sind manche Sprachkulturen mehr oder weniger sprachanregend für Kinder. Dies hat wiederum Auswirkungen auf die kindliche Sprachentwicklung. Da alle Kinder am formalen Bildungssystem teilnehmen müssen ist es dennoch wichtig, Kindern aller Familienkulturen die Möglichkeiten zu

Sprachbildung findet in allen Alltagssituationen statt

Innerhalb eines Landes existieren viele unterschiedliche kulturelle Kontexte und bilden unterschiedliche Lebenswirklichkeiten ab

Kinder wachsen in unterschiedlichen Familienkulturen auf und erfahren dabei auch unterschiedliche Sprachkulturen

bieten, ihre sprachlichen Kompetenzen so zu entwickeln, dass eine erfolgreiche Teilhabe am formalen Bildungssystem möglich ist. Sprachbildung ist daher eine gesellschaftliche Aufgabe der Integration, d.h. der Teilhabe aller Bürger eines Landes an den Möglichkeiten der jeweiligen Bildungssysteme.

Allerdings eignen sich manche sprachbildenden Verhaltensweisen mehr oder weniger gut für einzelne Kinder: eben je nach ihrer Familienkultur, dem Alter und aktuellem Entwicklungsstand. Im nächsten Abschnitt werden hierzu einige internationale Forschungsergebnisse vorgestellt.

2. Sprachbildendes Verhalten im Alltag – Forschungsergebnisse

Die folgenden Untersuchungen haben sprachbildende Verhaltensweisen von Müttern und ErzieherInnen in ihrer Wirkung auf die Sprachentwicklung von Kindern untersucht. Diese Forschungsergebnisse sind in zweierlei Hinsicht sehr bedeutsam: zum einen sagen sie etwas darüber, was für die Schaffung einer sprachbildenden Umwelt relevant ist; zum anderen können sie genutzt werden, um erfolgreiche Sprachbildungsansätze zu konzipieren. Wie bereits erläutert, beinhaltet Sprachbildung ganzheitlich sowohl Laut- als auch (entstehende) Schriftsprachkompetenzen („literacy“). Deshalb werden Forschungsergebnisse dargestellt, die die kindliche Lautsprachentwicklung und /oder Schriftsprachentwicklung untersucht haben. In allen aufgeführten Studien wurden ErzieherInnen oder Mütter in bestimmten sprachbildenden Verhaltensweisen geschult, die sie mit Vorschulkindern umsetzen sollten. Nach einem gewissen Zeitraum wurde dann geprüft, ob sich die kindlichen Sprachkompetenzen im Vergleich zu Kindern nicht geschulter Mütter oder ErzieherInnen verbesserten. Zwei Forschungsbereiche sind hier besonders bedeutsam und werden ausgeführt: dialogisches Vorlesen, d.h. mit Kindern sprachanregend Bücher lesen und elaboratives Erinnern, d.h. mit Kindern sprachanregende Unterhaltungen über vergangene Ereignisse führen.

2.1 Dialogisches Vorlesen

Ein viel untersuchter Bereich ist die Auswirkung von Erfahrungen mit Büchern auf die kindliche Laut- und Schriftsprachentwicklung. Es wurde festgestellt, dass regelmäßiges Vorlesen eine förderliche Wirkung auf die kindliche Sprachbildung haben kann. Allerdings spielt hierbei die Art und Weise, wie Erwachsene das Vorlesen gestalten eine zentrale Rolle (z.B. Whithurst et al., 1988). Ein Vorlese-Stil, der sich als insgesamt besonders förderlich für die kindliche Sprachentwicklung erwiesen hat, ist das sogenannte dialogische Lesen (Whithurst et al., 1988). Beim dialogischen Lesen werden Kinder während des Vorlesens dazu angeregt, sich aktiv einzubringen. Letztendlich ist mit zunehmender Kompetenz das Ziel, dass Kinder die Geschichte eines Buches selbstständig nacherzählen können. Zu den wichtigsten Techniken des dialogischen Lesens gehören:

- a) Das Kind wird auf jeder Seite dazu aufgefordert etwas zu sagen: z.B. „Was ist denn das?“ (z.B. Erwachsener zeigt auf eine Fähre)
- b) Der kindliche Beitrag wird dann bestätigt: z.B. KIND: „ein Schiff“; ERWACHSENER: „Genau, richtig!“

Dialogisches Vorlesen regt die Kinder dazu an, sich aktiv einzubringen

- c) Der kindliche Beitrag wird durch zusätzliche Informationen erweitert und umformuliert: z.B. „Das ist ein großes Schiff, das Autos transportiert. Eine Fähre.“
 d) Das Kind wird erneut aufgefordert das Bild zu benennen: z.B. „Kannst Du Fähre sagen?“

Es wurde festgestellt, dass regelmäßiges, dialogisches Vorlesen die Entwicklung des Wortschatzes, sowie Schriftsprachkompetenzen von Kindern fördern und verbessern kann (in der Kita und zu Hause). Dennoch ist der Effekt insgesamt für eine Steigerung der kindlichen Sprachbildung eher gering (Mol et al., 2008). Ebenso wurde festgestellt, dass insbesondere jüngere Kinder (2-3 Jahre alt) und Kinder von Mittelklasse Familien vom dialogischen Vorlesen profitieren; kaum aber ältere Kinder (4-5 Jahre alt) und Kinder von Familien mit niedrigem Bildungsstatus (oder geringem Einkommen; Mol et al., 2008). Die neuseeländische Sprachforscherin Elaine Reese hat beispielsweise herausgefunden, dass ein dialogischer Vorlesestil besonders wirksam für Kinder ist, die noch ein geringes Wortverständnis haben. Kinder hingegen, deren Wortverständnis schon ausgeprägter ist (also meistens ältere Kinder), profitieren viel mehr von einem „ausführenden“ Vorlese-Stil, bei dem die vorgelesene Geschichte nicht durch Fragen unterbrochen wird, sondern nur zu Beginn und Ende besprochen wird (Reese & Cox, 1999).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass dialogisches Vorlesen von Büchern nicht für alle Familienkulturen geeignet ist, um Kinder sprachlich zu bilden. In Familien mit geringer formaler Bildung sind Bücher mitunter kein übliches Medium, sondern eher kulturuntypisch. Deshalb kann es Eltern schwer fallen Vorlesestrategien effektiv umzusetzen. Zum anderen handelt es sich hierbei um eine sehr spezifische Situation zur kindlichen Sprachbildung. Bis heute wird für eine erfolgreiche Sprachbildung häufig das Schaffen solcher besonderen Situationen als Sprachanlässe für notwendig erachtet. In der Familie wie im Kita-Alltag können jedoch sämtliche Alltagssituationen gezielt zur Sprachbildung genutzt werden. Denn der kindliche Drang zu kommunizieren kann in jeder Alltagssituation angeregt werden. Im Folgenden soll ein weiterer Zugang zur Umsetzung sprachbildenden Verhaltens vorgestellt werden, der zum einen für unterschiedliche Familienkulturen ansprechend ist und zum anderen in vielfältigen Situationen des (Kita-)Alltages umgesetzt werden kann.

2.2 „Elaboratives Erinnern“

Ein vielversprechender Bereich für die kindliche Sprachbildung sind Unterhaltungen über persönliche Erlebnisse. In verschiedenen Untersuchungen wurden Mütter von Vorschulkindern dazu angeregt vermehrt mit ihren Kindern über vergangene Ereignisse zu sprechen. Des Weiteren wurden ihnen Techniken vermittelt, wie sie sich mit ihren Kindern dabei unterhalten sollten (z.B. Newcomb & Reese, 2004; Peterson, Jesso, & MacCabe, 1999; Van Bergen, Salmon, Dadds, & Allen, 2009). Zu den wichtigsten Techniken, die den Müttern dabei zum „elaborativen Erinnern“ vermittelt wurden zählen:

- 1) Vermehrt offene Fragen stellen, die dem Kind mehr als ein „Ja“ oder „Nein“ als Antwort abverlangen, um es zur aktive Teilnahme am Gespräch anzuregen (sogenannte „W-Fragen“: z.B. „Wer?“, „Was?“, „Wo?“, „Warum?“)
- 2) Darauf eingehen, worüber das Kind sprechen möchte
- 3) Antworten des Kindes loben, positiv verstärken (z.B. auch durch die Wiederholung der kindlichen Aussage; ggf. korrigierend)

Dialogisches Vorlesen ist wirkungsvoll bei jüngeren Kindern aus Mittelklasse-Familien, allerdings kaum förderlich für ältere Kinder und Kinder aus formal niedrig gebildeten Familien

Der kindliche Drang zu kommunizieren kann in jeder Alltagssituation zur Sprachbildung genutzt werden

4) Wenn das Kind auf eine Frage nicht antworten kann, die Frage umformulieren und mit neuer Information ausschmücken (= elaborieren), um dem Kind Hilfestellung zu bieten (z.B.: ErzieherIn: „Was habt ihr gestern gespielt?“ / Kind: „Weiß nicht.“ / ErzieherIn: „Was habt ihr gestern im Garten auf der Wiese gespielt?“)

Die Ergebnisse zeigen, dass Mütter mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen (z.B. unterschiedlichem Bildungsgrad) die Techniken des „elaborativen Erinnerns“ erfolgreich umsetzen, wenn sie mit ihren Kindern über vergangene Ereignisse sprechen. Folglich -und entscheidend- schnitten Kinder geschulter Mütter in verschiedenen Sprachbildungsbereichen (Laut- und Schriftsprachkompetenzen) langfristig besser ab als Kindern nicht geschulter Mütter.

Elaine Reese und Kollegen (2010) schulten Mütter von Vorschulkindern (ca. 4 Jahre alt) aus sozialen Brennpunkten in den USA entweder im dialogischen Vorlesen oder im elaborativen Erinnern. Eine andere Gruppe von Müttern mit Kindern im gleichen Alter wurde nicht geschult. Sowohl beim dialogischen Vorlesen als auch beim elaborativen Erinnern wurden ähnliche Techniken wie zuvor beschrieben vermittelt (z.B. offene Fragen stellen; die kindliche Teilnahme positiv verstärken; darauf eingehen und elaborieren, was das Kind einbringt). Mütter wurden dazu angeregt täglich mit ihren Kindern dialogisch zu lesen beziehungsweise sich über vergangene Ereignisse zu unterhalten.

Elaboratives Erinnern verbessert insbesondere Geschichten-Verständnis sowie Erzählkompetenzen von Kindern

Kinder, deren Mütter im elaborativen Erinnern geschult worden waren, wiesen nach ca. einem Jahr ein besseres Geschichten-Verständnis sowie bessere Erzählkompetenzen auf als Kinder der beiden anderen Gruppen. Dieser Effekt zeigte sich sowohl bei mono- als auch bei bilingual aufwachsenden Kindern. Beim Geschichten-Verständnis wurde dem Kind eine Geschichte vorgelesen und anschließend wurden ihm Fragen über den Inhalt gestellt (z.B. um wen es in der Geschichte ging oder was die wichtigsten Ereignisse waren). Um die kindliche Erzählkompetenz zu erfassen, wurde das Kind aufgefordert eine vorgelesene Geschichte nachzuerzählen. Die verwendeten Geschichten waren zuvor in anderen Studien mit Kindern aus verschiedenen kulturellen Kontexten erprobt worden.

Die Autoren geben in ihrem Artikel zwei Beispiele von kindlicher Erzählkompetenz, die die qualitativen Unterschiede verdeutlichen. Die Kinder sollten eine Geschichte nacherzählen, in der ein Junge namens Remi zum „Haustier“-Tag in der Schule seine kleine dreijährige Schwester mitbringt, weil er kein Haustier hat (frei von den Autoren aus Reese et al., 2010 übersetzt):

Kind 1 (Mutter geschult im dialogischen Vorlesen)

„Sie wollten spielen. Und ihm sagte: Ich brauche ein Haustier. Bürste seine Haare. Und sie sagte: Wo gehst du hin? Und sie gewann den Preis.“

Kind 2 (Mutter geschult im elaborativen Erinnern)

„Remi bürstet seiner Schwester die Haare. Die Kinder lachen ihn aus. Sie lachen, weil ihre kleine Schwester kein Haustier ist. Und Remi gewann den Preis.“

Beide Erzählungen sind gleichermaßen kurz, unterscheiden sich jedoch in ihrer Qualität. Im Gegensatz zur Erzählung des ersten Kindes (dessen Mutter im dialogischen Vorlesen geschult worden war) zeichnet die Erzählung des zwei-

ten Kindes (dessen Mutter im elaborativen Erinnern geschult worden war) aus, dass es (a) die Hauptcharaktere und ihre Beziehung zueinander benennt (Remi und seine Schwester); (b) ein Verb verwendet, das die Situation des Hauptcharakters bewertet (er wird ausgelacht); und (c) es einen kausalen Nebensatz bildet, der den Knackpunkt der Geschichte klar macht („... weil ihre Schwester kein Haustier ist.“). Das heißt, elaboratives Erinnern verbesserte insbesondere einen Bereich der höchsten Sprachkompetenz, nämlich des „sprachlichen Handelns“: sprachbasierte Inhalte zusammenhängend als Ganzen verstehen zu können, sowie für andere verständlich wiedergeben zu können. Dieser positive Effekt elaborativen Erinnerns wurde gleichermaßen für andere Familienkulturen festgestellt (i.e. Mittelklassefamilien; Reese, 1995).

Elaboratives Erinnern scheint ein vielversprechender Bereich für eine positive Wirkung auf die kindliche Sprachbildung zu sein. Mehrere Aspekte sprechen für diese Art der Unterhaltungen:

- a) sich über vergangene Ereignisse zu unterhalten ist in vielen verschiedenen Kulturen üblich (Miller et al., 1990), auch wenn die Häufigkeit sowie Art und Weise je nach kulturellem Kontext variiert (z.B. Schröder et al., im Druck);
- b) entsprechend können Erwachsene (Mütter) verschiedener kultureller Kontexte diese Unterhaltungen erfolgreich umsetzen (z.B. Reese et al., 2010);
- c) persönliche Erfahrungen sind mit die ersten Erzählungen, die Kinder machen (z.B. Reese, 1999);
- d) über vergangene Ereignisse kann in jeder Situation gesprochen werden (z.B. beim Essen, beim Vorlesen, beim Wickeln, beim Spazieren gehen etc.)
- e) es handelt sich hierbei um sogenannte „dekontextualisierte“ Sprache. Das bedeutet, es geht um Inhalte, die nicht unmittelbar in einer Situation vorhanden sind, sondern Inhalte, die gedanklich abgerufen werden müssen. Diese Kompetenz ist relevant für den Schriftspracherwerb. Denn auch geschriebene Sprache drückt etwas aus, das nicht unmittelbar zum Zeitpunkt des Lesens oder Schreibens präsent ist (Dickinson & Snow, 1987).

Elaboratives Erinnern zeigt für Familien aus verschiedenen kulturellen Kontexten positive Effekte

3. Implikationen

3.1 Durch gemeinsame Sprach-Bildung sprachlich bilden

Grundlegend sollten die natürlichen Spracherwerbsmechanismen genutzt werden, um Kinder sprachlich zu bilden. Es ist nicht ausreichend mit Kindern Sprache in alltagsfernen Situationen zu „trainieren“. Ebenso sollte sprachbildendes Verhalten seitens Erwachsener nicht auf einzelne, spezifische Situationen des Alltages beschränkt werden. Vielmehr ist es wichtig Sprachbildung als alltagsbasierten Prozess zu verstehen, der in jeder Alltagssituation stattfindet oder zumindest stattfinden kann. Alltagsbasierte Sprachbildung bedarf demnach keiner besonderen Situationen und kann deshalb unabhängig von kulturspezifischen Situationen umgesetzt werden. Je nach dem aus welchen Situationen sich der Alltag einer Familienkultur oder einer Kita zusammensetzt (Essenssituationen, Bastelsituationen, Spaziergänge etc.). Gemeinsame Sprach-Bildung (= „Schaffung“, „Formung“ von Sprache) in Alltagssituationen ist der Schlüssel zu einer erfolgreichen Sprachbildung (= „sprachlich Gebildetsein“).

Es ist wichtig, Sprachbildung als alltagsbasierten Prozess zu verstehen

Bei der gemeinsamen Sprach-Bildung mit Kindern ist es grundsätzlich wichtig sprachanregende und -bildende Techniken, wie das Stellen offener Fragen, die Verwendung eines breiten Vokabulars, oder die positive Verstärkung kindlicher Aussagen bewusst einzusetzen.

Ein besonders wirkungsvolles sowie geeignetes Gesprächsthema sind Unterhaltungen über persönliche Ereignisse, die das Kind erlebt hat. Zum einen, weil sie den Umgang mit „dekontextualisierter“ Sprache fördern und zum anderen, weil sie in vielen verschiedenen und somit auch kulturspezifischen Situationen angeregt werden können. Wenn das Vorlesen von Büchern eine Alltagssituation darstellt, kann diese entsprechend sprachbildend gestaltet werden. In der Kita gehört diese Situation in der Regel zum Alltag und kann somit gut genutzt werden.

3.1 Sprachbildende Verhaltensweisen im Alltag umsetzen

Jeder Interaktionspartner beeinflusst die kindliche Sprachbildung

1.) Die kindliche Sprachbildung sollte nicht auf eine bestimmte Situation beschränkt werden, sondern es ist wichtig sich bewusst zu machen, dass diese alltagsbasiert also kontinuierlich stattfindet und somit jeder Interaktionspartner Einfluss auf die kindliche Sprachbildung nimmt! Z.B. Familienmitglieder und alle Kontaktpersonen in einer frühpädagogischen Einrichtung!

2.) Vorlesen in der Kita ist eine wichtige Situation im Alltag, die Kinder sprachlich bildet. Allerdings ist hierbei zu beachten, dass

a. je nach kindlichem Entwicklungsstand unterschiedliche Vorlese-Stile mehr oder weniger wirkungsvoll sind (z.B. dialogisches Vorlesen oder „ausführender“ Stil)

b. Bereiche der „pragmatischen Sprachkompetenz“ (sprachliches Handeln) hierbei mitunter nicht ausreichend gefördert werden (weshalb weitere sprachbildende Verhaltensweisen notwendig sind!)

c. Kinder unterschiedlicher Familienkulturen mehr oder weniger an Vorlese-Situationen gewöhnt sind. (Bei der Auswahl der Bücher sollte darauf geachtet werden, dass diese eine Vielfalt kultureller Lebenswirklichkeiten widerspiegeln). Deshalb ist es wichtig auch alle (viele) andere Alltagssituationen gezielt sprachbildend zu nutzen.

3.) Ein Gesprächsthema, das sich besonders gut zur sprachlichen Bildung eignet und in jeder Alltagssituation der Kita (und zu Hause) besprochen werden kann, sind Unterhaltungen über vergangene Ereignisse. Auch hierbei ist die Art und Weise relevant: elaboratives Erinnern (wie zuvor beschrieben)! „Elaborative“ Sprachverhaltensweisen (z.B. offene Fragen stellen) können und sollten jedoch auch bei anderen Themen (z.B. während eines Ereignisses) eingesetzt werden (Boland, Haden, & Ornstein, 2003). Ein wichtiger Punkt, der hierbei noch nicht erläutert wurde, sind kulturelle Unterschiede innerhalb des elaborativen Erinnerns, nämlich „worüber“ gesprochen wird. Dies wird in einer im Ausblick beschriebenen Intervention für ErzieherInnen erläutert.

4.) Sich vermehrt mit Kindern über vergangene Ereignisse (im elaborativen Stil) zu unterhalten kann insbesondere Familien mit niedrigem formalen Bildungsgrad seitens pädagogischen Fachpersonals empfohlen werden. Dies wird wahrscheinlich im Familienalltag effektiver umgesetzt als die Anregung vermehrt Bücher zu lesen. Eltern ist anzuraten diese Unterhaltungen in ihrer jeweiligen Erstsprache zu führen.

3.2 Ausblick: Projekt „Sprachkultur in der Kita“

Die Autoren haben basierend auf diesen und anderen Erkenntnissen einen Ansatz konzipiert, der durch bestimmte Sprachverhaltensweisen gezielt die kindliche Sprachbildung alltagsbasiert unterstützt. Das Modellprojekt „Sprachkultur in der Kita: kultursensitive Sprachbildung im Kita-Alltag“ wurde bislang mit ErzieherInnen umgesetzt. Um tatsächlich die kindliche Sprachumwelt in der Kita als Ganzes zu erreichen, wurden ErzieherInnen-Teams in den sprachbildenden Maßnahmen geschult.

Ein zentraler Aspekt der Schulungen ist die Selbstreflektion des eigenen Sprachverhaltens, hinsichtlich der Struktur und des Inhaltes von Unterhaltungen. In den zuvor beschriebenen Sprachverhaltensweisen wurde vor allem das „Wie“ berücksichtigt (die Struktur von Unterhaltungen): Offene Fragen stellen, Kind bestätigen etc. Diese wurden hierbei entsprechend der beschriebenen Erkenntnisse berücksichtigt. Ein weiterer wichtiger Aspekt, der bei unserem Ansatz berücksichtigt wird, sind kulturelle Besonderheiten hinsichtlich des „Worüber“ (der Inhalt von Unterhaltungen). Denn im Inhalt spiegeln sich ebenfalls Sprachkulturen wider. Eine inhaltlich stark ausgeprägte Kindzentrierung ist in Familienkulturen der städtischen Mittelschicht üblich (z.B. „Was hat DIR am besten gefallen?“ „Was hast DU dort gemacht?“ „Wo warst DU am Wochenende?“). Das Kind steht im Mittelpunkt der Unterhaltung. Im Gegensatz dazu stehen in anderen Familienkulturen (häufig formal weniger gebildet) soziale Aspekte mehr im Mittelpunkt (z.B. „WER war mit dabei?“ „WER hat das Essen gemacht?“ „Was haben WIR dort gemacht?“). Ist ein Kind eher gewohnt über soziale Aspekte zu sprechen, fällt es ihm mitunter schwer selbstreflektierende Fragen wie „Was hat Dir am besten gefallen?“ zu beantworten. Deshalb können Kinder dieser Familienkulturen eher durch einen inhaltlich sozialen Fokus zum Sprechen angeregt werden. Zusätzlich kann die Entwicklung sozialer Kompetenzen dadurch bei allen Kindern gefördert werden! Denn eine teilweise extreme Kindzentrierung wie sie in unserer Gesellschaft häufig gefordert und gefördert wird, geht mitunter auf Kosten der Entwicklung sozialer Kompetenzen. Erste Ergebnisse zeichnen erfolgversprechende Wirkung der Schulungen für die Umsetzung der Maßnahmen im Kita-Alltag ab sowie langfristig für die Entwicklung kindlicher Sprachkompetenzen.

In vielen Familienkulturen stehen eher soziale und weniger kindzentrierte Aspekte im Vordergrund und regen Kinder zum Sprechen an

Fazit

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sich alle pädagogischen Fachkräfte in KiTa und Krippe ihrer wichtigen Funktion für die kindliche Sprachbildung bewusst sein sollten. Es besteht weiterhin Bedarf, ganzheitliche und alltagsbasierte Sprachbildungsansätze für den frühkindlichen Bereich zu entwickeln und in ihrer Wirkung für verschiedene Bereiche der kindlichen Sprachbildung zu überprüfen. Hierbei ist zentral, möglichst viele kindliche Alltagskontexte zu erreichen und einzubeziehen, um eine alltagsbasierte Sprachbildung umzusetzen: die Kita und die Familie.

4. Literaturverzeichnis

- Boland, A. M., Haden, C. A., & Ornstein, P. A. (2003). Boosting children's memory by training mothers in the use of an elaborative conversational style as an event unfolds. *Journal of Cognition and Development*, 4, 39-65.
- Dickinson, D.K., & Snow, C.E. (1987). Interrelationships among prereading and oral language skills in kindergartners from two social classes. *Early Childhood Research Quarterly*, 2, 1-25.
- Grimm, H. (2003): Störungen der Sprachentwicklung: Grundlagen – Ursachen - Diagnose – Intervention – Prävention. Göttingen: Hogrefe.
- Jampert, K., Best, P., Guadatiello, A., Holler, D., & Zehnauer, A. (2007). Schlüsselkompetenz Sprache: Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Konzepte-Projekte-Maßnahmen. Weimar/Berlin: Verlag das netz.
- Keller, H. (2010). Kinderalltag: Kulturen der Kindheit und ihre Bedeutung für Bindung, Bildung und Erziehung. Heidelberg: Springer.
- Miller, P. J., Potts, R., Fung, H., Hoogstra, L., & Mintz, J. (1990). Narrative practices and the social construction of self in childhood. *American Ethnologist*, 17, 292-311.
- Mol, S.E. Bus, A. G., de Jong, M. T., & Smeets, D. J. H. (2008). Added value of parent-child dialogic readings: A meta-analysis. *Early Education and Development*, 19, 7-29.
- Newcombe, R., & Reese, E. (2004). Evaluations and orientations in mother-child reminiscing as a function of attachment security: A longitudinal investigation. *International Journal of Behavioral Development*, 28, 230-245.
- Peterson, C., Jesso, B., & McCabe, A. (1999). Encouraging narratives in preschoolers: An intervention study. *Journal of Child Language*, 26, 49-67.
- Reese, E. (1995). Predicting children's literacy from mother-child conversations. *Cognitive Development*, 10, 381-405.
- Reese, E. (1999). What children say when they talk about the past. *Narrative Inquiry*, 9, 215-242.
- Reese, E. & Cox, A. (1999). Quality of adult book reading affects children's emergent literacy. *Developmental Psychology*, 35, 20-28.
- Reese, E., Leyva, D., Sparks, A., & Grolnick, W. (2010). Maternal elaborative reminiscing increases low-income children's narrative skills relative to dialogic reading. *Early Education and Development*, 21, 318-342.
- Reese, E. & Newcombe, R. (2007). Training mothers in elaborative reminiscing enhances children's autobiographical memory and narrative. *Child Development*, 78, 1153-1170.
- Roos, J., Polotzek, S. & Schöler, H. (2010). Unmittelbare und längerfristige Wirkungen von Sprachförderungen in Mannheim und Heidelberg. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung der Sprachfördermaßnahmen im Programm „Sag' mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder“ der Baden-Württemberg Stiftung.
- Sapir, E. (1921). *Language; an introduction to the study of speech*. Oxford England: Harcourt, Brace.
- Schröder, L. Keller H., Kärtner, J., Abels, M., Yovsi, R., Chaudhary, N., Jensen, H., & Papaligoura, Z. (im Druck). Early reminiscing in cultural context: Cultural models, maternal reminiscing styles, and children's memories. *Journal of Cognition and Development*.
- Van Bergen, P., Salmon, K., Dadds, M.R., & Allen, J. (2009). Training mothers in emotion-rich elaborative reminiscing: Facilitating children's autobiographical memory and emotion knowledge. *Journal of Cognition and Development*, 10, 162-187.
- Vygotsky, L. S. (1997). The collected works of L. S. Vygotsky, Vol. 4: The history of the development of higher mental functions. In R. W. Rieber (Ed.). M. J. Hall (Trans.). New York: Plenum Press.
- Whithurst, G. J., Falco, F., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C. et al. (1988). Accelerating language development through picture-book reading. *Developmental Psychology*, 24, 552-558.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69, 848-872.

Autorinnen



Lisa Schröder

MSc (Psychologie), arbeitet als wissenschaftliche Mitarbeiterin in der nifbe-Forschungsstelle Entwicklung, Lernen und Kultur. In ihrer Masterarbeit untersuchte sie die Wirkung unterschiedlicher Sprachstile auf das Erinnerungsvermögen von Vorschulkindern. Im Rahmen ihrer Promotion analysierte sie Mutter-Kind Unterhaltungen in verschiedenen kulturellen Kontexten.

Basierend auf diesen Arbeiten sowie dem Forschungsfeld zu „mother-child reminiscing“ allgemein hat sie das Projekt „Sprachkultur in der Kita“ konzipiert und leitet diese Interventionsstudie. Ein weiteres Forschungsinteresse von Frau Schröder liegt in dem Einfluss von Kultur auf die Entwicklung kindlicher Wahrnehmungsstile.



Prof. Dr. Heidi Keller

Diplom – Psychologin ist Professorin für Psychologie an der Universität Osnabrück. Sie leitet das Fachgebiet Entwicklung und Kultur am Fachbereich Humanwissenschaften und die Forschungsstelle „Entwicklung, Lernen und Kultur“ im nifbe. Sie leitet ein umfangreiches kulturvergleichendes Forschungsprogramm zu kulturinformierten Entwicklungspfaden. Sie hatte Gastprofessuren u. a. am National Institute of Health, Bethesda, ML, UCLA, Ca, Universidad de Costa Rica, University of Baroda, Indien. Sie war fellow am „Netherlands Institute for Advanced Study“, Wassenaar und Präsidentin der „International Association for Cross Cultural Psychology“ (2008 – 2010). Zu ihren zahlreiche Publikation gehört die Herausgabe des „Handbuch der Kleinkindforschung“, das 2011 in völlig überarbeiteter Form im Huber Verlag erschienen ist. „Cultures of Infancy“, 2007 (Mahwah, NJ: Erlbaum) fasst das wissenschaftliche Werk zusammen und „Kinderalltag“ (Springer – Verlag) gibt einen allgemein verständlichen Überblick über kulturelle Entwicklungspfade und deren Implikationen für Bindung, Bildung und Entwicklung.

Impressum

V.i.S.d.P.:

Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung /

Forschungsstelle Entwicklung, Lernen und Kultur

Leitung: Prof. Dr. Heidi Keller

Alle Fotos und Zeichnungen sind urheberrechtlich geschützt und dürfen nur mit vorheriger Genehmigung und Quellenangabe verwendet werden.

Zur Forschungsstelle Entwicklung, Lernen und Kultur

Im Fokus der Forschungsstelle steht die systematische Analyse kultureller Einflüsse auf frühkindliche Entwicklungs- und Bildungsprozesse. Diese legen die Grundlage für die Formulierung kulturspezifischer Entwicklungspfade.

Weitere Infos unter www.nifbe.de

