



nifbe-Themenheft Nr. 15

Peer-Interaktionen Sprachbildung in der und durch die Gruppe

Ulla Licandro

Ulrike M. Lüdtko

Schutzgebühr 2 Euro

Gefördert durch:



**Niedersächsisches Ministerium
für Wissenschaft und Kultur**

Peer-Interaktionen

Sprachbildung in der und durch die Gruppe

Abstract:

Ein erfolgreicher Spracherwerbsprozess ist nicht nur von individuellen Faktoren abhängig, sondern auch in erheblichem Maße davon, welche Qualität und Quantität des sprachlichen Inputs in der KiTa zur Verfügung gestellt werden. In einer variantenreichen und motivierenden sprachlichen Umwelt können sich Kinder sprachlich-kommunikatives Wissen optimal aneignen und erproben. Diese ergibt sich aus dem Zusammenspiel der sprachlichen Qualität in der Kindergruppe und der Qualität der pädagogischen Prozessbegleitung.

Durch Peer-Interaktion lernen Kinder vieles: Sie entwickeln die Fähigkeit, Dinge aus der Perspektive einer anderen Person zu sehen. Sie lernen, Kompromisse zu machen, um Konflikte zu lösen und zu teilen und mit anderen zusammenzuarbeiten. Kinder lernen so auch zu verhandeln und sich zu behaupten, ebenfalls wichtige Fähigkeiten. All dies wird durch die Verwendung von Sprache erreicht.

Üblicherweise finden diese Peer-Interaktionen im Rahmen von Spielsituationen statt. Einige Kinder haben jedoch Schwierigkeiten mit Initiation und Aufrechterhaltung von Peer-Beziehungen, da diese sich nicht nur förderlich auf die sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen auswirken, sondern auch entscheidend von ihnen abhängen. In diesem Fall gibt es verschiedene Möglichkeiten, um Kinder im KiTa-Alltag entwicklungsangemessen bei der sprachlichen Interaktion mit ihren Peers zu unterstützen.

Gliederung

- 1. Einführung: Peer-Interaktionen – Ein zentraler Aspekt in der Sprachbildung**
 - 1.1 Begriffsbestimmung: Spracherwerb, Sprachbildung und Peers
 - 1.2 Kindergruppen in Kindertageseinrichtungen und Formen des Lernens
- 2. Peer-Potenziale für den Spracherwerb im KiTa-Alltag**
 - 2.1 Aktuelle Forschungsergebnisse zur Bedeutung von Peers im Spracherwerb
 - 2.2 Sprachdidaktische Peerssettings als best practice Modell der Relationalen Didaktik
 - 2.3 Informelle Lernsettings: Das Rollenspiel als Motor für den Spracherwerb
 - 2.4 Stolpersteine
- 3. Unterstützung sprachlicher Peer-Interaktionen im KiTa-Alltag**
 - 3.1 Die Rolle der pädagogischen Fachkraft
 - 3.2 Unterstützung sprachlicher Interaktionen im selbstorganisierten Kinderspiel
 - 3.3 Unterstützung sprachlicher Peer-Interaktionen in Gruppengesprächen
 - 3.4 Ausblick: Projekt STEPs – Sprach-Förderung und -Therapie unter Einbezug von Peers
 - 3.5 Fazit
- 4. Literatur**

1. Peer-Interaktionen – Ein zentraler Aspekt in der Sprachbildung

Stellen wir uns eine typische Szene in einer KiTa vor: Wir sehen zwei kleine Mädchen, die sich, quietschend vor Vergnügen, mit Tüchern behängen und abwechselnd prinzessinnenhaft voreinander herschreiten.

Wir können sehen, dass die beiden Kinder auf jeden Fall interagieren - sie präsentieren sich abwechselnd voreinander, halten Blickkontakt und lachen anschließend gemeinsam. Sie erleben offensichtlich die besondere Freude, die das Teilen einer Erfahrung mit einem Spielpartner mit sich bringt.

Aus kindlicher Perspektive ist das Spielen mit anderen Kindern das Beste an der KiTa (Hännikäinen, 1999). Es ist auch ein sehr wichtiger Teil des Lebens eines Kindes, weil das, was Kinder aus der Interaktion mit ihren Peers lernen, einen enormen Einfluss auf ihre sozial-emotionale und sprachliche Entwicklung hat. Um den komplexen Themenbereich zu ergründen, sind einige Begriffsbestimmungen und Vorüberlegungen wichtig.

1.1 Begriffsbestimmung: SPRACHERWERB, SPRACHBILDUNG UND PEERS

Mit der Frage, wie sich Kinder im Vorschulalter so schnell zu kompetenten Sprechern entwickeln, beschäftigen sich Forscher schon sehr lange. Die interaktionistische (Tomasello, 2003) und die relationale Theorie des Spracherwerbs (Lüdtke, 2006; 2012) bieten einen theoretischen Rahmen, um die komplexe Art und Weise zu verstehen, wie Kinder sprachliche Fähigkeiten erwerben: Auf der Grundlage angeborener Lernmechanismen abstrahieren Kinder sprachliche Fähigkeiten aus dem Input ihrer Umwelt, zu der in der frühen Kindheit die wichtigsten Bezugspersonen in der familiären Umgebung und die KiTa gehören. Der soziale, emotionale und kulturelle Kontext spielen dabei eine besondere Rolle, denn Sprache wird sich nicht im Einzelsetting, sondern immer im sozio-emotionalen Kontext angeeignet. Ein Sprachlerner, also z.B. ein Kind im Spracherwerb, muss folglich in die Interaktion mit Sprachverwendern, z.B. der Mutter oder einer pädagogischen Fachkraft, oder eben anderen Kindern gehen.

Im Kontext der frühkindlichen Bildung und Entwicklung sprechen wir von *Sprachbildung*, wenn es um die an alle Kinder gerichtete kontinuierliche Begleitung des Prozesses der Sprachaneignung in allen Facetten, die im jeweiligen Entwicklungsstadium relevant sind, geht. Zentral ist die systematische Anregung und Gestaltung von vielen und vielfältigen Kommunikations- und Sprechanlässen im pädagogischen Alltag. Das Ziel ist dabei, Kindern beim Erwerb weitreichender sprachlicher Kompetenzen zu unterstützen, so dass sie vielfältige Verstehensanforderungen meistern und sich in den unterschiedlichsten Situationen angemessen und nuancenreich ausdrücken können (vgl. MWK Niedersachsen, 2011; Schröder & Keller, 2013). Dazu gehört für Kinder, im Kontext KiTa vielfältige Sprachanregung und Begleitung zu erleben, z.B. im Kontakt mit ihren Peers.

Der Begriff *Peers* kann für Kinder verwendet werden, die ungefähr gleichaltrig und auf einem ähnlichen kognitiven, emotionalen und sozio-moralischen

Für den Erwerb der Sprache sind nicht nur die individuellen Voraussetzungen wichtig, sondern auch vielfältige Anregungen und Möglichkeiten für die sprachliche Auseinandersetzung mit dem sozialen Umfeld.



Entwicklungsstand stehen. Da sie gegenüber Institutionen und ihren Repräsentanten (z.B. KiTa und Schule) eine gleiche Stellung einnehmen, gleiche Entwicklungsaufgaben und normative Lebensereignisse (z.B. den Übergang von der KiTa in die Schule) zu bewältigen haben, sind Kinder bezüglich ihrer Macht und ihres sozialen Status im Umgang mit ihren Peers relativ gleichberechtigt. Das macht sie zu „Ebenbürtigen“ und unterscheidet ihre Beziehungen generell von denen zu Erwachsenen (vgl. z.B. Corsaro, 1985; von Salisch, 2000).

Dieses Themenheft konzentriert sich thematisch auf die Kindertageseinrichtung als Ort der Peer-Interaktionen, die wiederum einen Teil der frühpädagogischen Sprachbildung darstellen. Fokussiert wird die Altersspanne von fünf bis sechs Jahren, also die Kinder, die sich im Übergang vom Elementar- in den Primarbereich befinden. Im Kontext von Kindertageseinrichtungen geschehen Peer-Interaktionen in spezifische Gruppenformen eingebettet, die mit unterschiedlichen Lernaktivitäten korrespondieren.

1.2 Kindergruppen in Kindertageseinrichtungen und Formen des Lernens

Bei der genaueren Betrachtung von Kindergruppen kann man in der KiTa bestimmte Formen unterscheiden: Auf der einen Seite gibt es die von pädagogischen Fachkräften geleiteten und zumeist großen Bezugs- oder Stammgruppen. Auf der anderen Seite gibt es die kleineren und von Kindern eigenständig gebildeten Gruppen, die sich häufig ohne die pädagogische Involvierung von Erwachsenen in der Freispielzeit bilden (Brandes, 2008).

Je älter Kinder werden, desto mehr steigt ihre Aufmerksamkeitsspanne und ihr Sprachverständnis, wodurch sie sich immer besser in Gruppensettings einbringen.

Letztere bieten den idealen Rahmen für informelle Lernaktivitäten, die von Kindern selbst organisiert und zeitlich nicht begrenzt sind. Diese Lernaktivitäten sind sehr wertvoll, da sie durch die aktive Beteiligung des Lerners im Gruppengeschehen eine experimentelle Basis für konzeptuelles und sprachliches Lernen darstellen. Ein gutes Beispiel hierfür sind Rollenspielaktivitäten, die für erwachsene Beobachter manchmal so wirken, als ob Kinder „nur spielten“ und nicht in irgendeiner Art akademischer oder geistiger Arbeit beschäftigt seien (Honig, 2007). Welche Lernaspekte, besonders sprachlicher Natur, sich aber tatsächlich im selbstorganisierten Kinderspiel offenbaren und wie dieses Potenzial von pädagogischen Fachkräften unterstützt werden kann, wird ein Teil dieses Themenhefts beleuchten.

Der Übergang von vorschulischen zu schulischen Einrichtungen ist von gravierenden Veränderungen für die Kinder geprägt. Während im institutionellen Kontext im Elementarbereich Gruppen oft intrinsisch motiviert, spontan selbst gewählt werden, sind Gruppenzusammensetzungen im Kontext Schule häufiger von außen gelenkt (vgl. Griebel & Niesel, 2011; Pianta, Cox & Snow, 2007).

Mit Hinblick auf die Einschulung bieten erfolgreiche KiTa-Curricula deshalb einen allmählichen Übergang von informellen Lernaktivitäten zu didaktisch angeleiteten Settings, die größere Kindergruppen umfassen. Das pädagogische Fachpersonal stellt dafür regelmäßig pädagogische Kleingruppen für spezifische Förderungen oder Aufgabenbereiche zusammen. Diese Gruppenbildung findet vor dem Hintergrund didaktischer Überlegungen statt.

2. Peer-Potenziale für den Spracherwerb im KiTa-Alltag

Bereits im frühen Kindesalter beginnt die Auseinandersetzung mit „Ebenbürtigen“ (vgl. z.B. Viernicke, 2000). Die Beziehungen und Interaktionen von Kindern untereinander stellen eine wichtige Ressource für die soziale, emotionale und kognitive Entwicklung dar. Nach aktuellem Forschungsstand wird auch der sprachlichen Interaktion zwischen Peers in Verbindung mit dem sensiblen Zeitfenster für Sprache in der kindlichen Entwicklung eine bedeutende Funktion im Spracherwerbsprozess zugesprochen (vgl. z.B. Blum-Kulka & Snow, 2004; Kernan & Singer, 2011).

2.1 Aktuelle Forschungsergebnisse zur Bedeutung von Peers im Spracherwerb

Insbesondere ab dem Eintritt in Kindertageseinrichtungen, mit dem sich das soziale und emotionale Umfeld des Kindes sowie die Qualität und die Vielfalt des sprachlichen Inputs erweitern, prägt das Miteinander Gleichaltriger die sprachliche Entwicklung.

Die sprachliche Umwelt des Kindes in Kindertageseinrichtungen wird entscheidend durch die Interaktion mit der Peergruppe und die Gestaltung des pädagogischen Kontextes geprägt.

Zu den sozialen und kommunikativen Regeln, Ritualen und Routinen, die Kinder in der KiTa kennenlernen, erproben und Schritt für Schritt erlernen, gehört auch ein Handlungsrepertoire für den Umgang mit anderen Kindern. Um vielfältige Peer-Interaktionen, wie z.B. gemeinsames Spiel, zu initiieren und aufrechtzuerhalten, müssen Kinder sich Zugangsstrategien (z. B. Initiation und Responsivität) aneignen, die zum Großteil sprachlich-kommunikativ geprägt sind (Albers, 2009).

Im Alter von vier bis fünf Jahren sind Kinder in der Regel fähig, emotional bedeutsame Peer-Interaktionen mit einem oder mehreren Kindern über einen längeren Zeitraum aufrechtzuerhalten und auf ungefähr ein Drittel der kommunikativen Initiationen ihrer Peers einzugehen (Schuele, Rice & Wilcox, 1995).

Gegenseitige Nachahmung und wiederkehrende sprachliche Muster prägen oft den sprachlichen Austausch von Peers, wie das Gespräch von einem vier- und einem fünfjährigen Jungen verdeutlicht:

Jamal: „Ich habe gepupst.“
Dennis: „Ich habe auch gepupst.“
Jamal: „Ich pupse immer.“
Dennis: „Ich pupse auch immer.“
Jamal: [lachend] „Ich pupse mehr.“

Im Aufgreifen der Peer- Äußerungen entsteht eine Korrespondenz, in der die Jungen geteilte Aufmerksamkeit herstellen und ihr geteiltes Wissen in der Dyade festigen.

Henry und Rickman (2007) stellten fest, dass die kindlichen Kompetenzen Vierjähriger in den Bereichen Kognition, expressiver Sprachgebrauch und schriftsprachliche Vorläuferfähigkeiten innerhalb einer Vorschulgruppe einen positiven Einfluss auf die entsprechenden Kompetenzen ihrer Peers hatten. Solche Peer-Effekte scheinen besonders in diesem jungen Alter zu wirken.

Die Beobachtungen von Long und Kollegen (2004) im Elementarbereich zeigten darüber hinaus, dass besonders informelle Interaktionen unter Peers mit demselben kulturellen und sprachlichen Hintergrund wichtige Kontexte für Sprach- und frühes Literacy-Lernen in der Zweitsprache darstellen können. Die von ihnen beobachteten Kinder griffen auf ihren kulturellen und sprachlichen Erfahrungsschatz aus dem vorschulischen und heimischen Kontext zurück, um Peers in der Gruppe beim Erfassen neuer Erfahrungen zu unterstützen. So agierten die Kinder als Vermittler, die die Bedürfnisse ihrer Peers verstanden und Strategien einsetzten, die nicht von anwesenden Erwachsenen verwendet wurden.

Die sprachliche Umwelt des Kindes in Kindertageseinrichtungen wird entscheidend durch die Interaktion mit der Peergruppe und die Gestaltung des pädagogischen Kontextes geprägt.



2.2 Sprachdidaktische Peersettings als best practice Modell der Relationalen Didaktik

Wie ist die sprachförderliche Wirkung von Peer-Interaktionen zu erklären? Dafür bietet die Relationale Didaktik (Lüdtke, 2004; 2010) einen Erklärungsansatz. Diese stützt sich auf die wichtigsten Bezugswissenschaften der Sprachdidaktiktheorie, nämlich die Linguistik, die Spracherwerbtheorie und die allgemeine Pädagogik und Didaktik (Lüdtke, 2012).

Die Relationale Didaktik bietet einen theoretischen Rahmen für die Bedeutung von Peers im Spracherwerb.

Da die Relationale Didaktik sich aufgrund ihrer Betonung der Emotionen als wichtigen Bestandteil sprachlichen Lernens als eine Beziehungsdidaktik versteht, erscheint es sinnvoll, eine Sprachdidaktik, die auf der emotionalen Beziehung von Peers als zentralem sprachlichem Lehr-Lern-Organisator basiert, hier anzusiedeln.

Für das sprachliche Peer-Lernen lassen sich die emotionstheoretischen Grundlagen der Relationalen Didaktik unter Berücksichtigung der aktuellen Strömungen der sprachdidaktischen Bezugsdisziplinen, z.B. der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik und Didaktik, als Ansatz in der allgemeinen Pädagogik und Didaktik, spezifizieren. Sprachliches Lernen vollzieht sich demnach in Abhängigkeit vom sozio-emotionalen Kontext und ist nicht direkt steuerbar, sondern geschieht indirekt im „richtigen“, emotional förderlichen Lernklima. In Peer-Interaktionen wird sprachlicher 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 (vgl. auch Licandro, 2012).

2.3 Informelle Lernsettings: Das Rollenspiel als Motor für den Spracherwerb

Solche emotional regulierten, sprachlichen Konstruktionsprozesse finden häufig im Rahmen von Spielsituationen statt. Im Übergang von der KiTa zur Grundschule steht dabei oft das Rollenspiel im Vordergrund. Anfänge dieser Spielform, in der Kinder in Kleingruppen sozio-emotionale Situationen kreieren, sind bereits ab dem zweiten Lebensjahr beobachtbar. Der Anteil dieser Spielform erhöht sich zwischen drei und fünf Jahren beträchtlich. Drei- bis Dreieinhalbjährige verbringen etwa ein Viertel ihrer Zeit im Gruppenspiel und interagieren mit ihren Altersgenossen häufiger als mit den pädagogischen Fachkräften. Das Rollenspiel entwickelt sich zu einer ihrer bevorzugten Aktivitäten. Der Höhepunkt liegt im späten Vorschul- und frühen Schulalter, wenn Kinder immer ausgereifere Spielszenen kreieren und mit ihren Peers über einen längeren Zeitraum interagieren können.

Das Spiel der Kinder ist durch kognitive Fähigkeiten, z. B. die Fähigkeit zu symbolisieren oder sich Handlungen auf abstrakte Art und Weise vorzustellen sowie sprachliche Fähigkeiten, z. B. die Fähigkeit, Handlungen oder Vorhaben zu kommentieren oder zu beschreiben, bestimmt.

In der Ausgestaltung von Spielthemen, wie z.B. einen Arztbesuch oder Vater-Mutter-Kind, verwenden Kinder Sprache, um zu planen, entwickeln, Gefühle auszudrücken, Interaktionen aufrecht zu erhalten und sich im wahrsten Sinne des Wortes in neuen Rollen zu erproben. Dies wirkt sich förderlich auf die Entwicklung des Wortschatzes und der Grammatik aus (z.B. Levy, Wolfgang & Koorland, 1992).

Ebenso können positive Effekte auf die Ausbildung metasprachlicher Kompetenzen beobachtet werden (Stude, 2013). Das metasprachliche Wissen, das Wissen über Sprache, bezieht sich sowohl auf formale Eigenschaften (z.B. Wortlänge, erster Laut im Wort), als auch auf die Beziehung von Ausdruck und Inhalt (Arbitrarität, Konvention) (Kany & Schöler, 2010). Kinder entwickeln Formen symbolischer Sprachverwendung, indem sie Sprache für eine andere Person gebrauchen und sich phasenweise metasprachlich über das Spiel verständigen (vgl. Andresen, 2002). Dies geschieht beispielsweise, wenn Kinder miteinander verhandeln, um zu bestimmen, wer was sagen sollte und wie und wann es gesagt werden sollte.

Mit steigendem Alter werden die Spielinteraktionen komplexer und somit anspruchsvoller, so dass kompetente Kinder das Spielgeschehen über Metakommunikation lenken und anleiten können. Darum kann sich eine heterogene Gruppenzusammensetzung, durch die Kinder mit ganz unterschiedlichen Kompetenzen ins gemeinsame Spiel kommen, besonders positiv auf die kreative Entfaltung von Spielsituationen auswirken (Andresen, 2011).

Auch wenn Kinder spezifische (oder umschriebene) Sprachentwicklungsstrungen¹ (SSES) aufweisen, können sie vom spontanen Sprachgebrauch ihrer Peers

¹ Bezeichnet wird eine Störung des Spracherwerbs, bei der die Meilensteine der ungestörten Sprachentwicklung verzögert, verlangsamt, unvollständig oder fehlerhaft vollzogen werden. Die Symptome können alle sprachlichen Ebenen betreffen und das Sprachverständnis und/ oder die Sprachproduktion umfassen. Spracherwerbsstörungen können in primäre Störungsbilder, z.B. bei geistiger Beeinträchtigung oder Hörschädigung, eingebettet sein. Wenn die sprachliche Entwicklung der einzige betroffene Bereich ist, spricht man von einer spezifischen (oder umschriebenen) Sprachentwicklungsstörung (SSES) (Kauschke, Huber & Domahs, 2012).

Spiel, Kognition, Emotion und Sprache stehen in Wechselbeziehung zueinander. Entwicklungsfortschritte im Spiel, in kommunikativer sowie sozio-emotionaler Kompetenz, sind miteinander verbunden.

Im Rollenspiel kreieren und verhandeln Kinder Settings, in denen sie erfundene Rollen ausfüllen. Alles ermöglicht durch den Gebrauch von Sprache!

in Spielsettings profitieren und ihre expressiven Sprachkenntnisse erweitern. Robertson und Ellis Weismer (1997) stellten dies in einer Studie fest, in der sie den Einfluss von sprachlichen Modellen von Peers auf die sprachlichen Spielskripte von Kindern mit SSES in Vorschuleinrichtungen untersuchten. Kinder mit SSES, die in strukturierten Spielsituationen mit untrainierten, aber sprachlich kompetenteren Peers teilnahmen, produzierten während des Spiels längere und differenziertere Äußerungen als Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen, die nicht am Spiel teilnahmen.

2.4 Stolpersteine

Wie wir im vergangenen Kapitel festgehalten haben, müssen Kinder auf ihr sprachlich-kommunikatives Wissen zurückgreifen, um erfolgreich vielfältige Peer-Interaktionen zu initiieren und aufrechtzuerhalten.

So förderlich, wie Peer-Interaktionen für die kindliche Entwicklung sind; sie sind nicht für alle ein Kinderspiel.

Bei Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen oder mehrsprachigen Kindern, die sich im Prozess des Zweitspracherwerbs befinden, kann die (anfängliche) Einschränkung ihrer sprachlichen Fähigkeiten in der Zweitsprache den Aufbau und die Aufrechterhaltung von Peer-Interaktionen erschweren.

Untersuchungen in Kindergruppen im Vorschulalter zeigten, dass Kinder, die sich im Zweitspracherwerb befanden und Kinder mit sprachlich-kommunikativen Beeinträchtigungen, seltener Interaktionen mit anderen Peers initiierten und sich stattdessen häufiger an Erwachsene als Gesprächspartner wendeten. Zugleich wählten ihre Peers sie weniger oft als Spielpartner aus. Viele mögliche Faktoren tragen zu diesem beidseitigen Verhalten bei: Einerseits können sich (Un-)Verständlichkeit des sprachlichen Ausdrucks, eingeschränkte sprachliche Flexibilität und Diskursfähigkeiten sowie Unsicherheit bezüglich der eigenen kommunikativen Kompetenz erschwerend auswirken. Andererseits scheinen Kinder bereits im Vorschulalter sensibel auf die sprachlichen Fähigkeiten ihrer Peers zu reagieren, was die Auswahl ihrer Spielpartner beeinflusst (vgl. DeLuzio & Girolametto, 2011; Rice, Sell & Hadley, 1991).

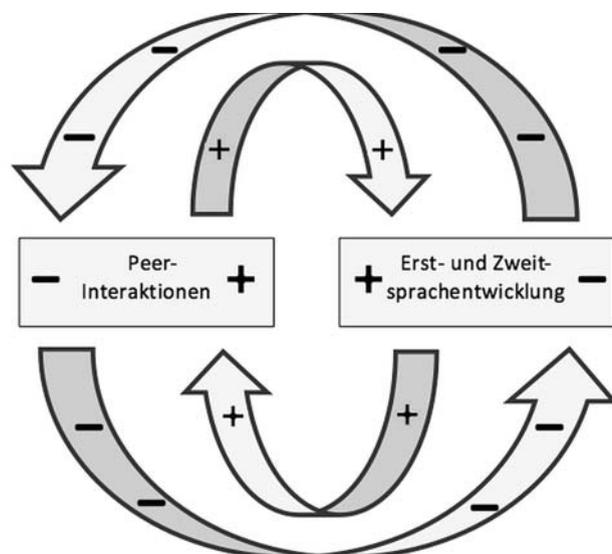


Abb. 1 Wechselseitiger Einfluss von Peer-Beziehungen auf die Sprachentwicklung (Licandro & Lüdtko, 2012)

Durch dieses wechselseitige Verhältnis von Sprachentwicklungsstand und Peer-Interaktionen (s. Abb. 1) haben unter Umständen gerade diejenigen Kinder, die von den Interaktionen profitieren könnten, häufig einen erschwerten Zugang (vgl. Licandro & Lüdtkke, 2012).

3. Unterstützung sprachlicher Peer-Interaktionen im KiTa-Alltag

Da sich sprachförderliche (Spiel-)Peer-Interaktionen aber nicht immer problemlos ergeben, sollen an dieser Stelle Überlegungen angestellt werden, wie die kindlichen Peer-Interaktionen im Alltag von didaktischer Seite unterstützt werden können, um das Potential für die Sprachbildung optimal zu nutzen.

3.1 Die Rolle der pädagogischen Fachkraft

Neben den soziokonstruktivistischen Ansätzen in der Forschung zu Peer-Interaktionen in der KiTa sind viele Untersuchungen von bindungstheoretischen Annahmen geprägt. Aus dieser Sichtweise wird die Qualität der Beziehung zwischen pädagogischer Fachkraft und Kind als Ausgangspunkt genommen, um die Auswirkungen auf Peer-Interaktionen in der KiTa zu untersuchen. Ergebnisse dieser Forschung weisen darauf hin, dass die Fachkraft-Kind-Beziehung emotional bedeutsam ist und beeinflusst, wie sich Kinder in der KiTa entwickeln, was sie lernen und wie erfolgreich sie mit ihren Peers interagieren (Singer & De Haan, 2007).

Das NICHD Netzwerk für Early Child Care Research (2001) berichtete beispielsweise, dass Kinder mit mehr kognitiv-emotional-sozialer Erfahrung in vorschulischen Einrichtungen im Alter von 24 und 36 Monaten positiver und geschickter in ihrem Spiel mit Gleichaltrigen waren. Ein sensibles und ansprechendes Verhalten der Bezugserzieherinnen war das Merkmal, das am konsequentesten mit mehr positivem Spiel mit anderen Kindern in Verbindung gebracht wurde. Dies hat langfristigen Einfluss auf die kindliche Entwicklung. So berichteten Peisner-Feinberg und Kollegen (2001), dass Kinder in qualitativ hochwertigen Einrichtungen im Jahr vor der Einschulung bessere sozio-emotionale Fähigkeiten aufwiesen. Die Kind-Fachkraft-Beziehung war dabei der stärkste Prädiktor für soziale Kompetenzen im Gruppenalltag.

Wie in Kapitel 2.5 angesprochenen, kann es aber sein, dass Kinder, die Probleme mit der Initiierung und Aufrechterhaltung von Peer-Interaktionen haben, anstelle dessen in Austausch mit pädagogischen Fachkräften gehen – möglicherweise zu oft. Dies kann aus dem einfachen Grund geschehen, dass sie sicher sein können, eine positive Reaktion zu erhalten. Zugleich ist es aber auch möglich, dass diesen Kindern viel mehr erwachsene Aufmerksamkeit und Anleitung zu Teil wird. Letztlich wird so eine Abhängigkeit von Erwachsenen aufgebaut und der Weg in eigenständige Peer-Interaktionen erschwert. Je mehr Erwachsene sich in einem Gruppenraum aufhalten, desto weniger Peer-Interaktion gibt es!

Die Beziehungsqualität zwischen Kind und pädagogischer Fachkraft wirkt sich auf Peer-Interaktionen aus.

Je mehr Erwachsene mit Kindern interagieren, desto weniger Raum bleibt für Peer-Interaktionen.

Die Einmischung in das Rollenspiel sollte nur im Ausnahmefall geschehen, um Spielanstöße zu geben.

3.2 Unterstützung sprachlicher Interaktionen im selbstorganisierten Kinderspiel

Häufig sieht man, dass ein Kind abseits steht und von anderen nicht ins Spiel integriert wird, was langfristig zu sozialem und emotionalem Rückzug führen kann. Auch kann man beobachten, wie Kinder ungeeignete Strategien, wie Schubsen oder Hauen verwenden, um Zugang zu Spielinteraktionen zu bekommen.

Eine Förderung des Rollenspiels kann langfristig gemeinsam mit den Kindern angebahnt werden. Um einen thematischen Spielrahmen zu erarbeiten, bietet sich das (Vor-)lesen fantasieanregender Geschichten und Bilderbücher an (vgl. Andresen, 2011). Das Basteln geeigneter Requisiten bzw. die Zusammenstellung anregender Spielmaterialien, z.B. Puppen, motiviert Kinder dann dazu, ihre Lieblingsgeschichten nachzuspielen oder eigene Geschichten zu erfinden. Im Alltag obliegt es natürlich auch den Erwachsenen, den räumlichen und zeitlichen Rahmen für das Rollenspiel zu schaffen. Ihre Aufgabe ist es jedoch nicht, die Kinder in der Verwendung des Spielmaterials oder der Rollenzuweisung anzuleiten. Die Anwesenheit einer erwachsenen Person im Rollenspiel kann sogar die kindliche Kreativität und den Sprachgebrauch einschränken (vgl. Otto, 2014).

Die Entscheidung, ob und wenn ja wie ins Rollenspiel eingegriffen werden sollte, ist immer vom Einzelfall abhängig und fällt mitunter nicht leicht. Grundsätzlich sollte eine Einmischung nur geschehen, wenn das Spiel dadurch nicht unterbrochen wird. Um den Kindern den Weg in die Spielfiktion zu ermöglichen, reicht häufig ein kleiner Anstoß. Wenn es scheint, dass ein Kind Hilfe beim Einstieg in das Spiel oder der Aufrechterhaltung einer Rolle braucht, kann die erwachsene Person dann Vorschläge für Handlungen oder Redebeiträge geben. Auch wenn das Spiel inhaltlich stark eingeschränkt erscheint, kann die pädagogische Fachkraft Informationen oder Ideen liefern. Andresen empfiehlt z.B., „sich als Erwachsene von den Kindern eine Rolle zuteilen zu lassen, kurzzeitig in das Spiel hineinzugehen und die Rolle möglichst passiv zu gestalten (z. B. als Mutter müde zu sein und einzuschlafen)“ (Andresen, 2011, 17).

3.3 Unterstützung sprachlicher Peer-Interaktionen in Gruppengesprächen

In Gruppensituationen richten Kinder ihre sprachlichen Äußerungen häufig an die pädagogische Fachkraft, die so (meist unfreiwillig) zum Mittelpunkt der Konversation wird. Um die Kinder in den Austausch untereinander zu bringen, gilt es, ruhigere Kinder gezielt in das Gespräch einzubinden und selbst in den Hintergrund zu treten. Dies kann durch das Stellen von Fragen und Treffen von Aussagen, die ein Kind bestätigen und erweitern kann, geschehen. Es kann auch sinnvoll sein, als „Dolmetscherin“ für Kinder zu agieren, die Schwierigkeiten haben, sich verständlich zu machen. Diese Strategien funktionieren am besten, wenn die Kindergruppe sich nah beieinander aufhält, gemeinsame Interessen teilt und einer ähnlichen Aktivität nachgeht.

Bei dem Versuch, ein ruhiges Kind in das Gespräch einzubinden, ist es wichtig, dass seine Peers es gut hören können. Manchmal ist es notwendig, ein ruhiges



Kind aufzufordern, laut genug zu sprechen, um die Aufmerksamkeit seiner Peers zu gewinnen und auf die Antwort zu warten. Selbst mit dieser Unterstützung kann es passieren, dass ein häufig allein spielendes und isoliertes Kind von seinen Peers nicht bemerkt oder beachtet wird. Möglicherweise muss die Aufmerksamkeit des angesprochenen Kindes mit einem Kommentar wie „Schau, Eylül, Nico will dir einen Stift geben“, gelenkt werden (Weitzman & Greenberg, 2002).

Die Einbindung isolierter Kinder in Gruppengespräche ist ein wichtiger Schritt in der Förderung von Peer-Interaktionen.

3.4 Ausblick: Projekt STEPs – Sprach-Förderung und -Therapie unter Einbezug von Peers

Auf diesen und anderen Forschungserkenntnissen basierend (vgl. Licandro & Lüdtke, 2011; 2012; Lüdtke 2013) wurde 2012 ein Forschungsprojekt ins Leben gerufen, das die Effekte des Einsatzes von Peers in der Sprachbildung und Sprachförderung auf globale und spezifische Sprachkompetenzen untersucht: Das vom nifbe geförderte Projekt namens STEPs fokussiert insbesondere mehrsprachige Kinder mit Sprachförderbedarf, da den häufig eingesetzten Sprachförderprogrammen bisher keine positive Wirkung auf den Spracherwerb dieser Kinder nachgewiesen werden konnte (vgl. Sachse, Budde, Rinker & Groth, 2010).

Das Forschungsprojekt STEPs zielt weiterhin auf einen ganz bestimmten sprachlichen Entwicklungsbereich ab: die Erzählfähigkeiten. Das Erzählen stellt

In der Forschung gibt es noch viel zu tun. STEPs ist ein Beispiel für ein aktuelles Forschungsprojekt.

einen elementaren sprachlichen Erwerbsbereich dar, denn die Fähigkeit inhaltlich und sprachlich-strukturell zusammenhängende Erlebnisse und Geschichten zu produzieren, ist sowohl im Kindergartenalltag als auch im Hinblick auf die schulische Laufbahn wichtig. Beim Erzählen von Geschichten können sich Kinder sehr gut untereinander unterstützen, da sie bereits im Vorschulalter lernen, ihren Peers zuzuhören und das Gehörte in eigene Geschichten zu verarbeiten (vgl. McGregor, 2000). Ein positiver Nebeneffekt ist die Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen.

Erste Ergebnisse weisen auf eine erfolgsversprechende Wirkung der Fördermaßnahme auf die Erzählfähigkeiten der teilnehmenden Kinder sowie mittelfristig auf den Erwerb globaler Sprachkompetenzen hin.

3.5 Fazit

Peer-Interaktionen bilden einen wesentlichen Faktor für die Sprachbildung in Kindertageseinrichtungen. In informellen Lernkontexten, meist in Form des gemeinsamen Spiels, können Kinder ihre kognitiven, sozialen und emotionalen, aber vor allen auch ihre sprachliche Kompetenzen erproben und erweitern. Auch in pädagogisch angeleiteten Settings kann der positive Peereinfluss nutzbar gemacht werden, wobei die Gruppenzusammensetzung einen wichtigen Aspekt der didaktischen Planung darstellt. Wir können viel lernen, indem wir uns die Beziehung zwischen Kind und pädagogischer Fachkraft, und natürlich die direkte Interaktion von Peers, ganz genau anschauen.



4. Literatur

- Albers, T. (2009). Sprache und Interaktion im Kindergarten. Eine quantitativ-qualitative Analyse der sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen von drei- bis sechsjährigen Kindern. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Andresen, H. (2011). Erzählen und Rollenspiel von Kindern zwischen drei und sechs Jahren. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München: DJI.
- Andresen, H. (2002). Interaktion, Sprache und Spiel: Zur Funktion des Rollenspiels für die Sprachentwicklung im Vorschulalter. Tübingen: Narr.
- Blum-Kulka, S. & Snow, C. E. (2004). Introduction: The potential of peer talk. *Discourse Studies*, 6, 291-306.
- Brandes, H. (2008). Selbstbildung in Kindergruppen. Die Konstruktion sozialer Beziehungen. München & Basel: Reinhardt.
- Corsaro, W. A. (1985). *Friendship and Peer Culture in the Early Years*. Westport, CT: Ablex Publishing.
- DeLuzio, J. & Girolametto, L. (2011). Peer interactions of preschool children with and without hearing loss. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 54, 1197-1210.
- Griebel, W. & Niesel, R. (2011). Beiträge zur Bildungsqualität: Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern. Berlin: Cornelsen.
- Hännikäinen, M. (1999). Togetherness. A manifestation of early day care life. *Early Child Development and Care*, 151, 19-28.
- Henry, G. T. & Rickman, D. K. (2007). Do peers influence children's skill development in preschool? *Economics of Education Review*, 26, 100-112.
- Honig, A. (2007). Play: Ten power boosts for children's early learning. *Young Children*, 62, 72-78.
- Kany, W. & Schöler, H. (2010). Fokus: Sprachdiagnostik. Leitfaden zur Sprachstandsbestimmung im Kindergarten. 2. Auflage. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Kauschke, C.; Huber, W. & Domahs, F. (2012). Spracherwerb und Sprachverlust. In: Braun, O. & Lüdtkke, U. (Hrsg.): Sprache und Kommunikation. – Behinderung, Bildung und Partizipation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik, Bd. 8. Stuttgart: Kohlhammer, 246-276.
- Kernan, M. & Singer, E. (Hrsg.) (2011). *Peer Relationships in Early Childhood*. Education and Care. Abingdon: Routledge.
- Levy, A.; Wolfgang, C. & Koorland, M. (1992). Sociodramatic play as a method of enhancing the language performance of kindergarten age students. *Early Childhood Research Quarterly*, 7, 245-262.
- Licandro, U. & Lüdtkke, U. (2011). ‚Peer Tutoring‘ als kultur-sensitiver und ressourcenorientierter Interventionsansatz in Fördersituationen mit mehrsprachigen Kindern. In Rosenberger, K. (Hrsg.), *Sprache aufbauen – Grenzen abbauen*. Wien: Lernen mit Pfiff, 79-86.
- Licandro, U. (2012). Peer-Learning in der Sprachförderung bei kultureller und sprachlicher Vielfalt. In CD-Publikation „Sprache inklusiv“. Mit Beiträgen zum Bundesfachkongresses vom 20.-21. April 2012 in Aachen. Würzburg: Verband Sonderpädagogik, 1-6.
- Licandro, U. & Lüdtkke, U. (2012). „With a little help from my friends...“ Peers in Sprachförderung und Sprachtherapie mit mehrsprachigen Kindern. *L.O.G.O.S. Interdisziplinär*, 4, 288-295.

- Lüdtkke, U. (2013). Potenziellerden faydalanmak! – Potentiale fördern! Bilinguale Peers, Eltern und Erzieherinnen als Ressourcen in der Sprachdiagnostik und Sprachförderung von mehrsprachigen Kindern. In: Kongressband zum 8. Osnabrücker Kongress „Bewegte Kindheit“, 28.02. – 02.03.2013. (in Bearbeitung)
- Lüdtkke, U. (2012). Relational emotions in semiotic and linguistic development: Towards an intersubjective theory of language learning and language therapy. In: Foolen, A., Lüdtkke, U., Racine, T. & Zlatev, J. (Eds.): *Moving Ourselves, Moving Others: Motion and Emotion in Consciousness, Intersubjectivity and Language*. *Consciousness and Emotion Book Series*. Amsterdam: John Benjamins, 305-346.
- Lüdtkke, U. (2010). Relationale Didaktik in Sprach-Pädagogik und Sprach-Therapie: Historische Einbettung und aktuelle Forschung. *Mitsprache*, 1, 21-46.
- Lüdtkke, U. (2006). Sprache und Emotion. Linguistische, neurowissenschaftliche und didaktische Relationen. *Die Sprachheilarbeit*, 51, 60-75.
- Lüdtkke, U. (2004). Emotionen im Unterricht. Theorie und Praxis einer Relationalen Didaktik im Förderschwerpunkt Sprache. In: M. Grohnfeldt (Hrsg.): *Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie*, Band 5. Stuttgart: Kohlhammer, 106-126.
- Long, S.; Bell, D. & Brown, J. (2004). Making a place for peer interaction. Mexican American kindergarteners learning language and literacy. In: G. Eve.; S. Long, & D. Volk (Hrsg.), *Many pathways to literacy. Young children learning with siblings, grandparents, peers, and communities*. New York: Routledge Falmer, 93-104.
- McGregor, K. K. (2000). The development and enhancement of narrative skills in a preschool classroom. Towards a solution to clinician-client mismatch. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 9, 55-71.
- MWK Niedersachsen (Hrsg.) (2011). *Sprachbildung und Sprachförderung. Handlungsempfehlungen zum Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder*.
- NICHD Network for Early Child Care Research (2001). Child care and children's peer interaction at 24 and 36 months: The NICHD study of early child care. *Child Development*, 72, 1478-1500.
- Otto, B. (2014). *Language Development in Early Childhood Education*. Fourth Edition. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Peisner-Feinberg, E., Burchinal, M. R., Clifford, R. M., Culkin, M. L., Howes, C., Kagan, S. L. & Yazejian, N. (2001). The relation of preschool child-care quality to children's cognitive and social development trajectories through second grade. *Child Development*, 72, 1534-1553.
- Pianta, R. C., Cox, M. J. & Snow, K. L. (Hrsg.) (2007). *School Readiness & the Transition to Kindergarten in the Era of Accountability*. Baltimore, MD: Brookes.
- Rice, M. L., Sell, M. A. & Hadley, P. A. (1991). Social interactions of speech- and language-impaired children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 34, 1299-1307.
- Robertson, S. B. & Ellis Weismer, S. (1997). The influence of peer models on the play scripts of children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 40, 49-61.

- Salisch, M. von (2000). Zum Einfluss von Gleichaltrigen (Peers) und Freunden auf die Persönlichkeitsentwicklung. In: M. Amelang (Hrsg.), Determinanten individueller Differenzen, Bd. 4 der Reihe Differentielle Psychologie in der Enzyklopädie der Psychologie. Göttingen: Hogrefe, 345-405.
- Sachse, S.; Budde, N.; Rinker, T. & Groth, K. (2010). Mehrsprachige Kinder in vorschulischen Sprachfördermaßnahmen. Soziodemografischer Hintergrund und Sprachleistungen. L.O.G.O.S. Interdisziplinär, 18, 337-345.
- Schröder, L. & Keller, H. (2013). Alltagsbasierte Sprachbildung. Nifbe-Themenheft Nr. 6. Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung.
- Schuele, M., Rice, M. L. & Wilcox, K. A. (1995). Redirects: A strategy to increase peer interactions. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 38, 1319-1333.
- Singer, E. & De Haan, D. (2007). Social life of young children. Co-construction of shared meanings and togetherness, humor, and conflicts in child care centers. In: B. Spodek & O. N. Saracho (Eds.). *Contemporary Perspectives on Research in Early Childhood Social Learning*. Charlotte NC: Information Age Publishers, 309-332.
- Stude, J. (2013). *Kinder sprechen über Sprache: Eine Untersuchung zu interaktiven Ressourcen des frühen Erwerbs metasprachlicher Kompetenz*. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Szagun, G. (2011). *Sprachentwicklung beim Kind*. 3. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge, London: Harvard University Press.
- Viernickel, S. (2000). *Spiel, Streit, Gemeinsamkeit. Einblicke in die soziale Kinderwelt der unter Zweijährigen*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Weitzman, E. & Greenberg, J. (2002). *Learning Language and Loving It. A Guide to Promoting Children's Social, Language and Literacy Development in Early Childhood Settings*. Second Edition. Toronto: Hanen Early Language Program.

Autorinnen



Ulla Licandro

Diplom Rehabilitationspädagogin und akademische Sprachtherapeutin. Ihr Studium absolvierte sie an der Technischen Universität Dortmund, der Eötvös Loránd Universität Budapest sowie der University of Iowa und war berufspraktisch in mehreren sprachtherapeutischen Handlungsfeldern tätig. 2010 nahm sie ihre Arbeit als wissenschaftliche Mitarbeiterin der Abteilung Sprach-Pädagogik und -Therapie am Institut für Sonderpädagogik der Leibniz Universität Hannover auf. Gefördert durch den DAAD und das „Forschungskolleg Frühkindliche Bildung und Entwicklung“ der Robert Bosch Stiftung verbrachte sie zwei Forschungsaufenthalte in den USA. In Lehre und in der Forschung widmet sich Ulla Licandro den Themen vorschulische Sprachförderung, Peer-Interaktionen, Mehrsprachigkeit und Spracherwerbsstörungen.

Gemeinsam mit Prof. Lüdtke leitet sie das nifbe-Forschungsprojekt STEPs zur Bedeutung und didaktischem Einsatz von Peers in der Sprachförderung bei kultureller und sprachlicher Vielfalt.



Prof. Dr. habil. Ulrike M. Lüdtke

leitet an der Leibniz Universität Hannover die Abteilung Sprach-Pädagogik und -Therapie sowie das BabyLab Hannover und die Sprachtherapeutische Ambulanz. Sie war zudem Forschungsdekanin der Philosophischen Fakultät und ist in Vorstand und Rat der Graduiertenakademie der Leibniz Universität Hannover. Sie leitet die Studiengänge BA Sonderpädagogik/Profil Sprache und Kommunikation und MA Sonderpädagogik und Rehabilitationswissenschaften/Schwerpunkt Sprach- und Kommunikationstherapie sowie den M.Ed. Lehramt für Sonderpädagogik/Förderschwerpunkt Sprache. Sie besitzt selbst langjährige Praxiserfahrung als Förderschullehrerin, Fachseminarleiterin und Sprachtherapeutin. In der Weiterbildung ist sie als Dozentin in Österreich und der Schweiz tätig und erarbeitet derzeit ein Modell für „Inklusive Sprachförderung und Sprachtherapie“. In der Forschung leitet sie u.a. die drittmittelfinanzierten Arbeitsgruppen „Ressourcenoptimierung in der Sprachförderung im Kontext kulturell-linguistischer Diversität“ sowie „Multimodale Analyse von Kontextfaktoren (Emotion, Migration, Armut) auf den frühen Spracherwerb“. International kooperiert sie mit den USA, der Université X Paris Nanterre, der University of Edinburgh, der Gandhigram Rural University in Indien sowie der Sebastian Kolowa Memorial University in Tansania, an welcher sie bis heute in aktueller Forschungs- und Lehrtätigkeit (BMBF/DAAD) steht. Sie ist zudem eingeladenes Mitglied der Special Interest Group 17 „Global Issues in Communication Sciences and Disorders“ der ASHA. Zu ihren zahlreichen Publikationen gehört die Herausgabe des enzyklopädischen Handbuchs „Sprache und Kommunikation“ (2012, Kohlhammer), eine Zusammenstellung des aktuellen Forschungsstandes über „Emotion in Language“ (2013, John Benjamins) sowie die Entwicklung der „Relationalen Spracherwerbstheorie“ und „Relationalen Sprachdidaktik“.

Impressum

V.i.S.d.P.:

Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung e.V.

VR 200 278 Amtsgericht Osnabrück / Vorstandsvorsitz: Prof. Dr. Renate Zimmer

Osnabrück 2013

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

Weitere Infos unter www.nifbe.de

