

**Projektantrag im Rahmen der Schwerpunktsetzung des  
Niedersächsischen Instituts für Frühkindliche Bildung und  
Entwicklung**



**1. Titel und AntragstellerIn**

***Peer Tutoring –  
Entwicklung und Untersuchung eines  
kultursensitiven und ressourcenorientierten  
sprachpädagogischen Förderansatzes  
für mehrsprachige Kinder im Vorschulbereich***

**Antragstellerinnen**

**Prof. Dr. habil. Ulrike M. Lüdtke**

Leibniz Universität Hannover, Institut für Sonderpädagogik, Abteilung Sprach-Pädagogik und –Therapie  
Schlosswender Str. 1, 30159 Hannover, Tel.: 0511/762-17376  
Email: [ulrike.luedtke@ifs.phil.uni-hannover.de](mailto:ulrike.luedtke@ifs.phil.uni-hannover.de)

**Dipl. Reha. Päd. Ulla Grube**

Leibniz Universität Hannover, Institut für Sonderpädagogik, Abteilung Sprach-Pädagogik und -Therapie  
Schlosswender Str. 1, 30159 Hannover, Tel.: 0511/762-17409  
Email: [ulla.grube@ifs.phil.uni-hannover.de](mailto:ulla.grube@ifs.phil.uni-hannover.de)

**Franziska Leischner, M.A.**

Leibniz Universität Hannover, Institut für Sonderpädagogik, Abteilung Sprach-Pädagogik und -Therapie  
Schlosswender Str. 1, 30159 Hannover, Tel.: 0511/762-17611  
Email: [franziska.leischner@ifs.phil.uni-hannover.de](mailto:franziska.leischner@ifs.phil.uni-hannover.de)

## 2. Inhaltsverzeichnis mit Seitenzahlen

1. Titel und AntragstellerIn .....	1
2. Inhaltsverzeichnis mit Seitenzahlen .....	2
3. Allgemeine Angaben zum Forschungsprojekt .....	2
3.1. Kenndaten .....	2
3.1.1. Sprecherin des Forschungsvorhabens / Ansprechpartnerin .....	2
3.1.2. Tabellarische Übersicht über die Teilprojekte .....	2
3.1.3. Liste aller am Projekt beteiligten Wissenschaftlerinnen .....	3
3.1.4. Förderzeitraum und Fördersumme .....	3
3.2. Forschungsprojekt .....	3
3.2.1. Zusammenfassung .....	3
3.2.2. Ausgangssituation und Genese des Projektes .....	4
3.2.3. Ziel des Forschungsprojektes .....	6
3.2.4. Inhaltliche Einordnung der Teilprojekte in das Gesamtprojekt und Vernetzung .....	8
3.2.5. Bezug des Projektes zum Stand der Forschung .....	8
3.2.6. Eigene Vorarbeiten für dieses Projekt .....	13
3.2.7. Darstellung des Forschungsprogramms .....	14
3.2.8. Internationale KooperationspartnerInnen und Kooperationen .....	20
3.3. Inhaltlich-strukturelle Einbindung des Forschungsprojektes in die Themensetzung der Ausschreibung .....	21
3.4. Arbeits- und Zeitplan (einschl. Zeitleiste) .....	21
4. Beantragte Fördermittel .....	22
4.1. Personal .....	22
4.2. Sachmittel .....	23
4.3. Kostenkalkulation und Zeitplan .....	23
5. Anhang .....	23
Kurzbiographien der beteiligten leitenden Wissenschaftlerinnen, inkl. Auflistung von Schlüssel-Publikationen .....	23
6. Literatur .....	26

## 3. Allgemeine Angaben zum Forschungsprojekt

### 3.1 Kenndaten

#### 3.1.1. Sprecherin des Forschungsvorhabens / Ansprechpartnerin

Prof. Dr. habil. Ulrike M. Lüdtke

Leibniz Universität Hannover, Institut für Sonderpädagogik, Abteilung Sprach-Pädagogik und –Therapie

Schlosswender Straße 1, 30159 Hannover

Tel.: 0511-762-17376, Fax: 0511-762-17408

Email: [ulrike.luedtke@ifs.phil.uni-hannover.de](mailto:ulrike.luedtke@ifs.phil.uni-hannover.de)

Web: <http://ulrike.luedtke.phil.uni-hannover.de>

<http://www.ifs.phil.uni-hannover.de/sprachpaedagogik-therapie.html>

#### 3.1.2. Tabellarische Übersicht über die Teilprojekte

Entfällt

### 3.1.3. Liste aller am Projekt beteiligten Wissenschaftlerinnen

Name, Vorname, akad. Grad	Fachrichtung	Bezeichnung des Hochschul-instituts	Stelle soll aus Mitteln des Antrags finanziert werden
Lüdtke, Ulrike, Prof. Dr.	Sprachpädagogik, Sonderpädagogik	Universität Hannover, Institut für Sonderpädagogik, Abteilung Sprach-Pädagogik und -Therapie	
Grube, Ulla, Dipl. Reha.Päd.	Sprachpädagogik, Sonderpädagogik	Universität Hannover, Institut für Sonderpädagogik, Abteilung Sprach-Pädagogik und -Therapie	
Leischner, Franziska, M.A.	Linguistik, Psycholinguistik	Universität Hannover, Institut für Sonderpädagogik, Abteilung Sprach-Pädagogik und -Therapie	

### 3.1.4. Förderzeitraum und Fördersumme

Förderzeitraum: 01.07.2011 bis 31.12.2012

Fördersumme: 119.878,00 €

## 3.2. Forschungsprojekt

### 3.2.1. Zusammenfassung

In dem hier beantragten Projekt soll *Peer Tutoring* als kultursensitiver und ressourcenorientierter sprachpädagogischer Förderansatz für mehrsprachige Kinder im Vorschulbereich differenziert erforscht und in seiner Nachhaltigkeit erprobt werden, da aktuelle Forschungsergebnisse darauf hinweisen, dass ein derartiger Ansatz die kulturelle, soziale und sprachliche Selbstkompetenz bilingualer Kinder entwickelt und stärkt und für emotional verankerte sprachliche Ko-Konstruktionsprozesse nutzt.

Dies erscheint geboten, da zunehmend Kritik am sog. „sprachpädagogischen mismatch“ geübt wird, bei dem Erbringer und Rezipienten der sprachlichen Förderung aus unterschiedlichen Sprach- und Kulturkreisen stammen – wie z.B. im Falle eines Kindes mit türkischem Migrationshintergrund und seiner monolingual deutschen Erzieherin – und häufig nicht hinreichend passungsfähig sind.

Wie internationale Studien zeigen, scheint sich der Einsatz von Peer Tutoren als kultursensitive und ressourcenorientierte Lösung für ein derartiges „mismatch“ anzubieten, da er sich sowohl positiv auf die Entwicklung von grundlegenden sozialen und kognitiven Fähigkeiten (vgl. Robertson & Weismer 1997), als auch auf die positive Entwicklung und Erweiterung von sprachspezifischen narrativen Fähigkeiten auswirken kann (vgl. McGregor 2000). Gemäß einer konstruktivistischen und emotionstheoretisch-relationalen sprachpädagogischen Perspektive sind die Modelle der Peers erwartungsgemäß nicht zu schwer nachzuziehen, jedoch intersubjektiv herausfordernd genug, um die sprachliche Ko-Konstruktion der Tutande im Rahmen der „Zone der nächsten Entwicklung“ (Vygostky 1978) zu fördern – im besonderen Fall von mehrsprachigen Kindern erst recht, da sie nicht nur linguistisch- und alters-angemessene Modelle bieten, sondern auch als Zugehörige der gleichen Kultur einen hohen emotionalen Identifikationswert haben.

In diesem Forschungsprojekt sollen deshalb die Effekte des Einsatzes von Peer Tutoren als kulturell- und sprachlich sensitive Lösung für ein sprachpädagogisches „mismatch“ genau untersucht werden.

Dazu wird ein Prä- Posttest- Design mit Experimental-, Kontroll- und Vergleichsgruppe verwendet. Zentrale Aspekte sind dabei zum einen die externe Validität, um die Übertragbarkeit der Methode sicherzustellen, und zum anderen die Überprüfung der Nachhaltigkeit der Förderung.

Ziel ist es, die Effekte des Einsatzes von Peer Tutoren zu überprüfen, und zwar einerseits quantitativ bezogen auf narrative (Äußerungslänge) und lexikalische Parameter (Wortschatzumfang), andererseits qualitativ bezogen auf die Veränderung der Selbstkompetenz der Tutoren und Tutanden.

Die Ergebnisse können als grundsätzlicher Ansatzpunkt für die Konzeption von zielgruppengerechten kultursensitiven und ressourcenorientierten sprachpädagogischen Förderansätzen für mehrsprachige Kinder im Vorschulbereich genutzt werden und in einem zweiten Schritt für eine spezifische Peer Tutoring-Förderung der phonetisch/phonologischen (z.B. Aussprache), der morphologischen (z.B. Pluralbildung) und der syntaktischen (z.B. Verbzweitstellung) Ebene weiter entwickelt werden. Zukünftige Praxis- und Transferprojekte sind hier unmittelbar anschlussfähig.

### **3.2.2. Ausgangssituation und Genese des Projektes**

Das Lehrgebiet „Sprach-Pädagogik und -Therapie“ des Institutes für Sonderpädagogik, an dem die Antragstellerinnen seit ca. einem dreiviertel Jahr tätig sind, widmet sich übergeordnet der Erforschung vielfältiger aktueller Fragen der Sprach-Pädagogik und Sprach-Didaktik in der gesamten Lebensspanne und im Kontext kultureller und linguistischer Diversität. Grundlegend hierfür ist eine Betrachtung sprachlicher Fähigkeiten und sprachlichen Förderbedarfs als funktional-kommunikativ. Pragmatische und dyadisch-intersubjektiv orientierte Ansätze sind hierbei wegweisend für die pädagogische Arbeit in allen institutionellen und kulturellen Kontexten bzw. Settings.

Die Antragsstellerinnen haben sich in ihren bisherigen nationalen und internationalen Arbeitsfeldern aus unterschiedlichen Perspektiven mit dem Forschungsgegenstand beschäftigt. Hervorzuheben sind u.a. folgende Forschungsschwerpunkte:

- Im mehrere Teilprojekte umfassenden Projekt „Emotion und Sprache“ (Projektleitung: Lüdtke, 2000-2006) wurde als ein Aspekt der Einfluss intersubjektiver bzw. „relationaler“ (Trevarthen) Emotionen auf die Generierung, Prozessierung und Regulierung von sprachlichem Handeln erforscht. Im Zuge dessen wurde sowohl ein konstruktivistischer Sprachbegriff (die sog. „Relationale Spracherwerbtheorie“) als auch eine konstruktivistische Sprach-Pädagogik und Sprach-Didaktik (die sog. „Relationale Sprachdidaktik“) theoretisch entwickelt, wobei in beiden Konzeptualisierungen der Rolle relationaler Emotionen in kommunikativen Dyaden oberstes Primat für sprachliche Ko-Konstruktionen eingeräumt wird.
  - ➔ Für das hier beantragte Forschungsvorhaben werden beide Theoriebildungen für die Annahme einer positiven Beeinflussung von sprachlichem Lernen durch die emotionale Verankerung von sprachlichen Ko-Konstruktionsprozessen in Peer-Kontexten genutzt.
- Im Rahmen einer Forschungsprofessur am Institut „Psychomuse“ der Université Paris-Nanterre (Lüdtke, 2008) wurde im gleichen Projekt als ein weiterer Aspekt die Entwicklung von frühkindli-

chen Narrativen und ihre Abhängigkeit von der emotionalen Qualität früher Mutter-Kind-Dyaden untersucht (mit M. Gratier).

→ Daraus leitet sich für das hier beantragte Forschungsvorhaben ab, dass zunächst an der Veränderung narrativer Strukturen (später dann auch an kleineren linguistischen Strukturen wie z.B. Morphologie/Syntax) gelingende dyadische Ko-Konstruktionsprozesse nachweisbar sind.

- Aus psycholinguistischer Perspektive beschäftigte sich u.a. das Projekt „Lesen und emotionale Kompetenzen“ (Mitarbeit: Leischner, 2009), Teil des Exzellenzclusters „Languages of Emotion“ der FU Berlin, ebenfalls mit dem Einfluss von Emotionen auf sprachliches Lernen.  
→ Das hierzu gewonnene psycholinguistische Grundlagenwissen sowie die methodische Kompetenz fließen in das hier vorgelegte Forschungsvorhaben umfassend ein.
- Aus Perspektive der US-Amerikanischen Speech-Language Pathology widmete sich das Word Learning Laboratory am Child Language Research Center der University of Iowa, USA, den unterschiedlichen Einflussfaktoren auf den frühkindlichen Wortschatzerwerb, wobei psychophysiologische (u.a. Schlafphasen), soziale und kulturelle Aspekte im Vordergrund standen (Mitarbeit an der durch NIH [National Institutes of Health] geförderter Studie: Grube, 2008-2010).  
→ Das hierzu gewonnene frühpädagogische und psycholinguistische Grundlagenwissen sowie ein Teil der Forschungsmethoden (Aufbau des Peer-Settings, abhängige Variablen) fließen ebenfalls in das hier beantragte Forschungsvorhaben in hohem Maße ein.
- Sprachpädagogische Arbeit unter Berücksichtigung interkultureller Kontexte ist bereits seit mehreren Jahren ein ausgewiesener Forschungsschwerpunkt (u.a. „East-West-Dialogues in Special Education“. Projektleitung: Lüdtke, 2002-2004; Förderung durch DAAD). Mit Kultursensitivität im Kontext sprachlicher Diversität beschäftigt sich aktuell das Projekt „Ausbildung pädagogischer Fachkräfte im Bereich Frühe Bildung / Kommunikation und Sprache in Tansania“ (Projektleitung: Lüdtke, 2010-2011; Förderung durch das Niedersächsische MS und DAAD), welches als Forschungskooperation mit dem Sekuco College der Tumaini University in Lushoto, Tansania, durchgeführt wird. Im Rahmen eines bilateralen Forschungsprogramms werden Sprachförderkonzepte aus dem angloamerikanischen und deutschsprachigen Raum für den ostafrikanischen Kontext adaptiert bzw. neu entwickelt.  
→ Für das hier vorgelegte Projekt leitet sich aus den hier geführten Diskursen die Erfordernis ab, sowohl kulturelle Einflüsse auf sprachliche Konstruktionen als auch die emotionale Bedeutsamkeit der kulturellen Einbettung erst- und zweitsprachlicher Erwerbsprozesse hinreichend sprachpädagogisch zu berücksichtigen.

Derzeit werden die sich aus der neuen interdisziplinären Zusammenarbeit der drei Antragstellerinnen ergebenden Synergieeffekte zum Aufbau zweier neuer Forschungsschwerpunkte genutzt:

- Hervorzuheben ist zum einen die Aufbereitung internationaler Perspektiven im Projekt „Internationaler Vergleich aktueller bildungspolitischer Maßnahmen zur Sprachdiagnostik und Sprachförderung bei Vorschulkindern (~4-6 Jahre) mit und ohne Migrationshintergrund“. Theoretischer Hintergrund ist eine Mehrebenenanalyse des Feldes der vorschulischen Sprachdiagnostik und Sprachförderung, angefangen bei einer Analyse der anwendungsorientierten Sprachförderkonzepte sowie der Anwendungszufriedenheit ihrer Nutzer (ErzieherInnen, LehrerInnen, Eltern), über eine Analyse der bildungs- und gesundheitspolitischen Steuerungselemente von vorschuli-

scher Sprachförderung bei Berücksichtigung ihrer Einbettung in nationale ökonomische und soziologische Parameter, bis hin zur kritischen Durchsicht der konzeptuellen Anbindung an bestimmte scientific communities. Übergeordnetes Ziel ist der Marginalisierung sprachlicher Diversität entgegenzuwirken, indem landesspezifische best-practice-Modelle für die Inklusion von Kindern mit Sprachförderbedarf eruiert werden, die dann in einem zweiten Schritt konzeptuell an die Situation in Deutschland adaptiert werden. Erste interessante Ergebnisse aus einer Explorationsstudie in den USA (Lüdtke/Becker/Schütte 2010), welche in Kooperation mit der ASHA (American Speech, Language and Hearing Association) durchgeführt wurde, lieferten Konzeptionen im Kontext des sog. „cultural and linguistic diversity“-paradigms, die sich z.B. in differenzierten bilingualen Screening- und Therapiematerialien, der Etablierung von Leitlinien für die sprachpädagogische Arbeit mit bilingualen Kindern, vor allem aber der ausdrücklichen Berücksichtigung der Selbstkompetenz bilingualer Personen, so z.B. der Einsatz von sog. „cultural informants“, zeigten.

→ Die Nutzung bilingualer Ressourcen in der vorschulischen Sprachförderung – hier: die Ressourcen und die Selbstkompetenz der bilingualen Kinder – wird seitdem von den Antragstellerinnen als neuer Forschungsschwerpunkt des Lehrgebietes etabliert.

- Außerdem wird der Bereich Emotion und Sprache nun interdisziplinär angegangen und in einem weiteren neuen Forschungsschwerpunkt spezifiziert als „Einfluss emotionaler Faktoren auf die Frühkindliche Sprachentwicklung und auf die Bildung einer kulturell-sprachlichen Identität“. In diesem Zusammenhang baut das Lehrgebiet derzeit in Kooperation mit den Baby-Labs der Universitäten Copenhagen (J. Delafield-Butt), Edinburgh (C. Trevarthen) und Paris-Nanterre (M. Gratier) ein internationales Forschungsnetzwerk „Embodied Intersubjectivity“ auf, in dem interdisziplinär und interkulturell vergleichend an der Erforschung der intersubjektiven Ko-Konstruktion von sprachlichen Bedeutungen im Erst- und Zweitspracherwerb gearbeitet wird.

Ein Antrag auf Finanzierung dieses Vorhabens wurde bei keiner anderen Stelle eingereicht.

### 3.2.3. Ziel des Forschungsprojektes

Die vorschulische Sprachförderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund ist und bleibt ein zentrales Thema in allen Bildungsnationen. In der aktuellen Presse wird derzeit kritisch gefragt, ob „formale Sprachlernprogramme überhaupt das richtige Instrument sind, um Kita-Kindern Deutsch nahezu-bringen“ (Die Zeit 2010, 40), da der aktive Sprechanteil oftmals zu gering sei. Allgemein fallen Sprachförderprogramme meist „zu kurz, zu spät und zu abstrakt“ aus (ebd.).

Für einen erfolgreichen frühen Zweitspracherwerb ist darüber hinaus eine wertschätzende Haltung gegenüber der Kultur und der Erstsprache von großer Bedeutung, da diese zentrale Faktoren in der Sozialisation und Identitätsfindung darstellen (vgl. Chilla, Rothweiler & Babour 2010). Erfolgreiche Sprachförderung im Vorschulbereich darf nicht nur auf linguistischen Komponenten beruhen, sondern sollte auch die kulturellen Hintergründe der Kinder einbeziehen. Ziele der Förderung für mehrsprachige Kinder müssen demnach nicht nur individuenzentriert, funktionell und generalisierbar sein, sondern auch konsistent mit den kulturellen Werten und Glaubensrichtungen der Familie und der Community (vgl. Harris 2002).

In der Praxis werden linguistische und kulturelle Aspekte von Kindern mit Mehrsprachigkeit jedoch nicht genügend berücksichtigt und insbesondere kulturelle Ressourcen nicht ausreichend genutzt (vgl. Lüdtke,

Becker & Schütte 2010). Eine wichtige Frage ist, wie vorwiegend monolinguales Fachpersonal in den Kindertageseinrichtungen diesen Ansprüchen gerecht werden kann.

Eine Möglichkeit ist, andere mehrsprachige Kinder, also Peers, in sprachliche Fördersituationen einzubinden, um so ihre sprachlichen und kulturellen Ressourcen und Kompetenzen zu nutzen und zugleich eine positive Einstellung zur Mehrsprachigkeit auszudrücken.

In dem hier vorliegenden Projekt soll Peer Tutoring als kultursensitiver und ressourcenorientierter sprachpädagogischer Förderansatz für mehrsprachige Kinder im Vorschulbereich differenziert erforscht und in seiner Nachhaltigkeit erprobt werden, da aktuelle Forschungsergebnisse darauf hinweisen, dass ein derartiger Ansatz die kulturelle, soziale und sprachliche Selbstkompetenz bilingualer Kinder entwickelt und stärkt und zum Aufbau emotional verankerter sprachliche Ko-Konstruktionsprozesse beiträgt.

Das Projekt beruht somit auf zwei Prämissen:

- 1) Sprachförderung sollte bei Vermittlung von Inhalten die Kultur und Sprache des zu fördernden Kindes berücksichtigen.
- 2) Im Sinne einer Relationalen Sprachpädagogik (u.a. Lüdtke 2004) sind Peers aufgrund ihrer emotionalen Symmetrie mit den zu fördernden Kindern ideale Vermittler von Inhalten bei der sprachlichen Förderung.

Ziel ist es, die Effekte des Einsatzes von Peer Tutoren zu überprüfen, und zwar einerseits quantitativ bezogen auf narrative (Äußerungslänge und narrative Elemente) und lexikalische Größen (Wortschatzumfang), andererseits qualitativ bezogen auf die Veränderung der Selbstkompetenz der Tutoren und Tutanden (Selbst- und Fremderleben).

Das hier beantragte Forschungsprojekt ist theoretisch in ein ganzheitliches Gesundheitsmodell (vgl. WHO 2010) sowie eine sprachpädagogische Ethik (ASHA 2004, 2005) gebettet. Daher wird in heutigen, durch sprachliche und kulturelle Diversität geprägten Gesellschaften danach verlangt, dass in der Sprachförderung tätiges Fachpersonal „culturally and linguistically appropriate services“ (ebd.) anbietet, d.h. sie über kulturelle und sprachliche Kompetenzen verfügen.

In der ICF („International Classification of Functioning, Disability and Health“), der international verbindlichen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit der Weltgesundheitsorganisation (WHO), in Deutschland im Sozialgesetzbuch IX verankert, sind Aktivität und Partizipation wesentliche Bestandteile des gesellschaftlichen Lebens (DIMDI). Der Alltag von Kindern, die sukzessiv bilingual aufwachsen und in Familie und Betreuungseinrichtung unterschiedliche kulturelle Kontexte erleben, ist durch besondere sprachliche und kulturelle Anforderungen gekennzeichnet. Um optimale Partizipationschancen zu gewährleisten, gilt es, viele dieser Kinder durch ressourcenorientierte Sprachförderung zu begleiten.

In den USA liegen bereits vorbildliche Standards für die sprachliche Förderung im Kontext kindlicher Mehrsprachigkeit vor. Die American-Speech-Language-Hearing Association (ASHA) hat beispielsweise Leitlinien für die Arbeit mit mehrsprachigen Kindern und Erwachsenen entwickelt (2004), um professionelle, kulturell und sprachlich adäquate Arbeit zu gewährleisten. In diesem Zusammenhang wird z.B. zum einen die Relevanz von Kooperationen mit Personen mit fremdsprachlichen Kenntnissen bzw. Muttersprachlern betont. Zum anderen zielen die Leitlinien darauf ab, bei der Schaffung eines sprachanregenden Umfelds, z.B. in Kindertageseinrichtungen, u.a. mittels des Einsatzes von „cultural informants“, also

mittels Experten von unterschiedlichen kulturellen Hintergründen, den Einfluss von Glauben, Bräuchen und Werten anderer Kulturen zu berücksichtigen.

Basierend auf dem ganzheitlichen Gesundheitsmodell der WHO und der sprachpädagogischen Ethik der ASHA verfolgt das vorliegende Projekt zusammenfassend insbesondere kultur- und bildungsrelevante Ziele auf vier Ebenen:

1. Auf **wissenschaftlicher Ebene** soll überprüft werden, ob die sprachliche Förderung im mehrsprachigen Kontext unter dem Einbezug von bilingualen Peers in Kindertageseinrichtungen positive Effekte sowohl auf sprachlich-kommunikative Fähigkeiten als auch auf sozial-emotionale Aspekte hat.
2. Auf **individueller Ebene** sollen Entwicklungsverläufe ausgewählter sprachlicher Kompetenzen sowohl der Zuwachs an ausgewählten sprachlichen (pragmatischen und narrativen Kompetenzen) bei der an der Förderung teilnehmenden Kindergruppe im Vergleich mit der Kontrollgruppe als auch die Stärkung der individuellen kulturellen und linguistischen Ressourcen, d.h. der Kompetenzzuwachs seitens der Tutanden sowie Tutoren, ermittelt werden.
3. Auf **bildungs-/kulturpolitischer Ebene** soll das Vorgehen in Hinblick auf die Forderung nach einer ganzheitlichen Entwicklung der Persönlichkeit überprüft, evaluiert und evtl. weiterentwickelt werden. Nachfolgende Fragestellungen stehen im Fokus:
4. Auf **gesellschaftlicher Ebene** soll ein Beitrag dazu geleistet werden, Vielfalt als Chance zu begreifen und eine aktive Stärkung linguistischer und kultureller Ressourcen anzustreben, wobei folgende Fragen von zentralem Interesse sind:

In der Verschränkung der verschiedenen Betrachtungsebenen sollen die Ergebnisse des geplanten Forschungsprojekts auf der Basis nachweislicher Erkenntnisse zur Legitimation und Implementierung eines auf *Peer Tutoring* basierenden kultursensitiven und ressourcenorientierten Vorgehens im Bereich vorschulischer Sprachförderung im mehrsprachigen Kontext genutzt werden können. Zukünftige Transfer- und Praxisprojekte wären in der Perspektive der Entwicklung von Standards in der Konzeptionierung von sprachfördernden Maßnahmen sowie in der fachlichen Beratung pädagogischen Fachpersonals und im Aufbau von Netzwerken zur Umsetzung des Vorgehens direkt anschlussfähig.

### **3.2.4. Inhaltliche Einordnung der Teilprojekte in das Gesamtprojekt und Vernetzung**

Entfällt

### **3.2.5. Bezug des Projektes zum Stand der Forschung**

Kindertageseinrichtungen und vorschulische Sprachförderarbeit nehmen bei der Schaffung sprachlich und nicht-sprachlich anschlussfähiger Bildungsprozesse eine immer wichtiger werdende Rolle ein. Hierbei muss insbesondere den Bedürfnissen der Zielgruppe mehrsprachiger Kinder im Rahmen der Konzeption und Umsetzung von Sprachförderansätzen in bedeutendem Maße Rechnung getragen werden. Jedoch werden innerhalb der tendenziell monolingualen Ausrichtung der Bildungseinrichtungen in Deutschland Kompetenzen in der Herkunftssprache häufig ignoriert. Ansätze zur Reflexion der Spezifität zwei- bzw. mehrsprachiger Entwicklung in Kindertageseinrichtungen sind kaum vorhanden und setzen sich in der Praxis lediglich zögerlich durch (vgl. Balluseck 2007; Jeuk 2004).

Um Mehrsprachigkeit in Sprachfördermaßnahmen mittels der Zusammenarbeit mit Vertretern der Sprachengemeinschaft und Kultur zu etablieren, weist Gogolin (2007) auf die Notwendigkeit hin, dahingehende praktische Ansätze zu entwickeln. Da Eltern und Erziehende in der Funktion als Vertreter jedoch häufig an ihre Grenzen geraten, möchte das vorliegende Forschungsprojekt dazu anregen, mehrsprachige Kinder und ihre Kompetenzen in die Sprachförderung an KiTas einzubeziehen und den Fokus auf ein kultursensitives und ressourcenorientiertes Vorgehen zu richten. Dieses sollte neben einem kompetenten Umgang mit Sprache in sozialen Situationen zur Entwicklung von Selbstkompetenz sowie globaler sozial-emotionaler und kommunikativer Kompetenz beitragen und mono- und bilingualen Kindern zudem einen Rahmen bieten, bereits vor Schuleintritt in ihren Kompetenzen gestärkt zu werden, Zugehörige anderer Kulturen zu verstehen und mit ihnen zu kommunizieren. (vgl. Debey & Barriere 2010; Holler 2005; Zehnbauer & Jampert 2005).

Im Folgenden werden zentrale wissenschaftliche Erkenntnisse vorgestellt, die in einem direkten inhaltlichen Bezug zum angestrebten Forschungsprojekt stehen. Die Darstellung des Forschungsstandes gliedert sich nach folgenden Inhaltspunkten:

- a. Mehrsprachigkeit und Identitätsentwicklung
- b. Linguistisch-kulturelle Diversität im Vorschulalter
- c. Rolle der Peergroup bei der Ausbildung kommunikativ-pragmatischer Kompetenzen
- d. Relationale Didaktik: Peer Symmetrie
- e. Soziale Entwicklung und Peer Interaktionen im Elementarbereich
- f. Einsatz von Peer Tutoren im Vorschulbereich

#### **a. Mehrsprachigkeit und Identitätsentwicklung**

Im Verlauf des Spracherwerbs erfolgt durch die Kalkulierbarkeit der sprachlichen Bedeutungssymbole die Entwicklung von Handlungsfähigkeit im Sinne von Identität und Selbstkompetenz. Durch die Entstehung zweier Begriffssysteme besteht die Gefahr einer polarisierenden Spaltung; in beiden Sprachen entstehende lexikalische Defizite können zu Identitätsproblemen sowie zu einer auf bestimmte Kontexte beschränkten Sprachkompetenz führen und in einer beschränkten Teilnahme am gesellschaftlichen Leben beider Sprachgemeinschaften enden (vgl. Miksch & Nguyen-thi 2004).

Aufgrund des engen Zusammenhangs zwischen Muttersprache und kognitiver Entwicklung betont Jedik (2001) die Bedeutung der Förderung der lebensweltlichen Zweisprachigkeit als Voraussetzung für die Entwicklung einer ausbalancierten Ich-Identität beim mehrsprachigen Kind. Diese wiederum gilt als Basis einer gelungenen gesellschaftlichen Integration. Den Empfehlungen des Niedersächsischen Kultusministeriums (2010), die kulturelle Herkunft und die Kenntnisse der nichtdeutschen Erstsprache von Kindern in der Sprachförderung zu berücksichtigen, steht jedoch der geringe Anteil des pädagogischen Personals, welches selbst einen Migrationshintergrund aufweist, gegenüber: Im Jahr 2007 kamen auf ein Viertel Bildungsteilnehmender lediglich 7% der pädagogisch tätigen Personen des formalen Bildungswesens mit Migrationshintergrund (vgl. Statistisches Bundesamt 2010).

### **b. Linguistisch-kulturelle Diversität im Vorschulalter**

Zwei- oder mehrsprachig aufwachsende Kinder haben zunächst nur zu einer Sprache (L1) von Geburt an beständigen Zugang und lernen erst zu einem späteren Zeitpunkt in der Kindheit, z.B. mit Eintritt in eine Kindertageseinrichtung, eine weitere Sprache (L2) dazu. Für diese sukzessiv bilingual aufwachsenden Kinder stellt die L1 häufig eine „Minderheitssprache“ dar, für deren Entwicklung es im Vergleich zur Mehrheitssprache L2 weniger Gelegenheiten gibt und deren Sprachgebrauch mit weniger sozialer Anerkennung verbunden ist, während die L2 die Majoritätssprache des Landes ist, wie für Kinder in Deutschland, deren Familien Türkisch als ihre L1 sprechen (vgl. Kohnert 2010). In den frühen Stadien des L2-Erwerbs verfügen sukzessiv bilingual aufwachsende Kinder offensichtlich über weitreichendere Kompetenzen in ihrer L1. Deren Erhaltung und weitere Entwicklung korrespondiert mit dem Level an Unterstützung und Bereicherung, die dieser Sprache zukommen. Eine gezielte Unterstützung der muttersprachlichen Kompetenzen während der Vorschuljahre scheint nicht nur dem L1-Erwerb zuträglich zu sein, sondern ebenfalls die Grundbedingung für einen erfolgreichen L2-Erwerb darzustellen (vgl. Rolstad, Mehoney & Glass 2005).

Studien mit englischsprachigen Kindern zeigen, dass die linguistischen Charakteristika von typisch entwickelten L2-Lernenden in der Anfangsphase deutliche Parallelen zu denen von Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen aufweisen (Paradis, Emmerzael & Duncan 2010).

So mögen sich die Sprachprofile von sukzessiv bilingualen Kindern denen von monolingualen Kindern mit sprachlichen Auffälligkeiten zeitweise ähneln, jedoch sind die Gründe sehr unterschiedlich. Die Unterscheidung und adäquate Förderung von sukzessiv bilingualen Kindern gestaltet sich, insbesondere für monolingual deutschsprachige Förderkräfte, schwierig.

### **c. Rolle der Peergroup bei der Ausbildung kommunikativ-pragmatischer Kompetenzen**

Im Verlauf der Sprachentwicklung ist der Erwerb formal-sprachlicher Aspekte untrennbar mit der Ausbildung kommunikativ-pragmatischer Kompetenzen, wie z.B. dem Erlernen von Regeln und Konventionen zur Dialog- und Erzählfähigkeit, verbunden, welche vom sprachlernenden Kind verlangen, Sprache situations- und kontextadäquat zu gebrauchen und sowohl soziokulturelle Kenntnisse als auch das Wissen um die Gefühle und Bedürfnisse der Gesprächspartner zu berücksichtigen (vgl. Hickman 2000). Neben der in der Theorie vielfach herausgestellten Relevanz der Mutter-Kind-Dyade (vgl. Grimm 2003; Zollinger 2000) spielt das soziale Umfeld des Kindes sowie dessen Qualität und Quantität des sprachlichen Inputs eine wichtige Rolle für den kindlichen Spracherwerb. Die sprachliche Umwelt des Kindes in Kindertageseinrichtungen wird dabei entscheidend durch die Interaktion mit der Peergroup (siehe Punkt e) und der Gestaltung des pädagogischen Kontextes geprägt (vgl. Albers 2009). In Verbindung mit dem sensiblen Zeitfenster für Sprache in der kindlichen Entwicklung wird der sprachlichen Interaktion zwischen Peers in vorschulischen Einrichtungen eine bedeutende Funktion im Spracherwerbsprozess zugesprochen (vgl. Grimm 2003; Schuele & Rice 1995). Durch die gelenkte Vertiefung und Unterstützung von Peer-Interaktionen im Kindergarten, bei denen sich sprachstrukturelle und kommunikative Kompetenzen gegenseitig beeinflussen, kann somit zum einen dem Risiko für psychosoziale Belastungen entgegengewirkt und zum anderen eine adäquate sprachliche, sozial-kognitive und emotionale Entwicklung des Kindes unterstützt werden (vgl. Albers 2009).

#### **d. Relationale Didaktik: Peer Symmetrie**

Das theoretische Fundament des Projekts bildet eine relationale Spracherwerbtheorie, die die Bedeutung der Emotionen und deren soziale, kulturelle, ökonomische und gender-spezifischen Beziehungskontexte für die gemeinsame Konstruktion sprachlicher Repräsentationen hervorhebt (Lüdtke 2004).

Als didaktisches Modell verknüpft die Relationale Didaktik Grundgedanken der Konstruktivistischen Pädagogik und Didaktik. Neben der zentralen Relevanz eines gemeinsamen Sprachgebrauchs in Anlehnung an interaktionistisch-handlungsorientierte Ansätze wird Wissen als selbstorganisiert, sozial strukturiert und emergent angesehen (Reich 2000, 2002), wobei relationale Emotionen und deren intersubjektive Spiegelung als ein wesentlicher Organisator der kommunikativ-sprachlichen Entwicklung des Kindes fokussiert werden. Die Betonung liegt hierbei sowohl auf der Selbstkompetenz des Lernenden, da sprachliches Lernen als aktiver Aneignungsprozess angesehen wird (Bahr 2003) als auch auf dem Aufbau von Bedeutung durch intersubjektive Konstruktion.

Die Dyade, als Ausgang jeglicher sprachlicher Handlungen, bietet hierbei den Rahmen für die Konstruktion wechselseitiger Bedeutungs-Repräsentationen (Lüdtke 2010). Peers stellen eine ideale Konstellation für eine Dyade dar, da das Verhältnis als gemeinsam Lernende durch emotionale Symmetrie gekennzeichnet ist. Sprachförderung zielt immer auch auf den Aufbau einer sprachlichen Identität und die Berücksichtigung des Grundbedürfnisses des Individuums nach sprachlich-sozialer Identifizierung und Entwicklung von Selbstkompetenz ab. Sprachliche Lernfortschritte sind in hohem Maße von der emotionalen Qualität ihres sprachlichen Lernkontextes sowie von der Förderung individueller Potentiale und Ressourcen abhängig – eine Qualität, die insbesondere in den Interaktionen und Beziehungen mit Gleichaltrigen erfahren werden kann (Lüdtke 2004).

#### **e. Soziale Entwicklung im Elementarbereich: Bedeutung von Peer Interaktionen**

Peers sind „Gleichaltrige und Kinder mit geringem Altersunterschied, die sich hinsichtlich ihrer Kompetenzen auf dem gleichen Entwicklungsstand oder in der Zone der nächsten Entwicklung befinden, in der es ein anregendes Kompetenzgefälle gibt“ (Malti & Perren 2008, 15f.). Bereits in den ersten Lebensjahren beeinflusst insbesondere das Entwicklungspotenzial der Zone der nächsten Entwicklung, das gegenseitige Anpassungsleistungen betrifft, die individuelle Entwicklung und das soziale Spielverhalten. Das Miteinander von Peers ist somit wertvolle Ressource für eine optimale Forderung und Förderung hinsichtlich kindlicher Kompetenzen.

Albers (2009) betont die Bedeutung des Zugangs zu Interaktionsprozessen in der Peergroup für eine gelingende Entwicklung sprachlicher und kommunikativer Kompetenzen, um die „aktive Rolle des Lerners zu erweitern.“ (ebd., 86). Im Rahmen des Besuchs einer Kindertageseinrichtung erweitert sich der Erfahrungsraum des Kindes u.a. dahingehend, dass es im Kontakt zu Peers lernt, seine eigenen Bedürfnisse und Ziele mit Gleichaltrigen abzustimmen, auszuhandeln und durchzusetzen (vgl. ebd.). Das daraus resultierende sozial-emotionale und kommunikative Miteinander innerhalb der Peergroup ist häufig durch das gemeinsame Interesse an Spielsituationen gekennzeichnet. Um derartige Peer-Interaktionen zu initiieren und aufrechtzuerhalten, ist der Erwerb von Zugangsstrategien (z.B. Initiation und Responsivität), welche wiederum den Rückgriff auf sprachlich-kommunikative Fähigkeiten erfordern, von ausschlaggebender Wichtigkeit (vgl. Rice 1993). Bei gelungener Berücksichtigung dieser ersten sozial-interaktiven

Kommunikationsregeln sind Kinder im Alter von vier bis fünf Jahren fähig, dyadische und polyadische Peer-Interaktionen über einen längeren Zeitraum aufrechtzuerhalten. Da ein erfolgreicher Spracherwerbsprozess in bedeutendem Maße von der Qualität des sprachlichen Inputs der Umwelt abhängt, kommt Kindertageseinrichtungen dabei die wichtige Aufgabe zu, sprachlich und kommunikativ relevante Kontexte als Rahmen für den gezielten Einsatz von Sprache bereitzustellen und zu begleiten (vgl. Albers 2009).

#### **f. Einsatz von (bilingualen) Peer Tutoren im Vorschulbereich**

Peers kommen viel im schulischen Bereich und in der Arbeit mit Kindern mit Behinderung, z.B. Autismus-Spektrum- Störung, zum Einsatz. In der sprachpädagogischen Arbeit mit mehrsprachigen Kindern ist der Einsatz ebenfalls als sinnvoll und erstrebenswert anzusehen, besonders wenn ErzieherIn und Kind unterschiedliche linguistische und kulturelle Hintergründe haben (vgl. Kohnert, 2010) und Peers als „cultural informants“ (siehe fungieren können).

Robertson und Weismer (1997) untersuchten den Einfluss von Peer Models auf „play scripts“ (sprachliche Spiel-Skripte) von Kindern mit sprachlichem Förderbedarf in Vorschuleinrichtungen.

Sie designten ein Interventionsprogramm, in dem Kinder mit typischer Sprachentwicklung mit Peers mit sprachlichem Förderbedarf gepaart wurden. Ziel der Intervention war es, soziale, kognitive und sprachliche Fähigkeiten zu fördern. Die Kinder mit sprachlichen Defiziten, die in strukturierten Spielsituationen mit untrainierten Peers teilnahmen, zeigten u.a. einen signifikanten Zuwachs bezüglich der Äußerungslänge während des Spiels, der Anzahl der verschiedenen verwendeten Wörter sowie in der Anzahl der verwendeten linguistischen Marker. Die Autoren schlussfolgerten, dass die Kinder mit sprachlichem Förderbedarf vom Skript-Wissen, das ihre Peers während der Spielsituation anwendeten, profitierten.

Der Einsatz von Peers wurde ebenfalls in angeleiteten und gezielten sprachlichen Förderkontexten evaluiert. Hierbei wurden zunächst typisch entwickelte Peers in ihren Kompetenzen gestärkt, um anschließend im Rahmen sprachlicher Fördersituationen mit einem oder mehreren Kindern mit sozialen Kommunikationsproblemen zu interagieren und ihre gestärkten Kompetenzen optimal weiterzugeben (vgl. Timler et al. 2007). Ziel der Intervention ist die erhöhte Interaktion zwischen typisch entwickelten Peers und den Zielkindern der Intervention mit Förderbedarf, so dass diese Kinder einen verbesserten Zugang zu Interaktionen haben, in denen sie ihre sozialen Kommunikationskompetenzen erweitern können.

Dass sich der Einsatz von Peer Models auch positiv auf die Entwicklung und Erweiterung der narrativen Fähigkeiten von Kindern im Elementarbereich auswirkt, demonstrierte McGregor (2000) in drei empirischen Studien, deren Grundlage fiktionale Geschichten darstellten. Sie schlussfolgerte: „Peers can provide dialect-appropriate and age-appropriate models with the credibility of participants in the same culture. Their inclusion in intervention is a positive step towards the goal of instructional congruence.“ (2000, 69). Weiterhin betont McGregor, dass mehr Studien benötigt werden, um den Einsatz von Peer Tutoren mit einer größeren Zahl von Kindern und in verschiedenen Settings zu untersuchen. Diesem Aufruf möchte das vorliegende Forschungsprojekt nachkommen.

### 3.2.6. Eigene Vorarbeiten für dieses Projekt

**Prof. Dr. Ulrike Lüttke** setzt sich seit über zehn Jahren mit genuin sprachpädagogischen und sprachdidaktischen Fragestellungen auseinander. Dazu zählt insbesondere die Ausarbeitung eines eigenen konstruktivistisch geprägten Sprachförderansatzes – die „Relationale Didaktik“ (u.a. 2004, 2010c) –, welche die sprachkonstruierende Bedeutung intersubjektiver Emotionen (z.B. zwischen Mutter und Kind oder zwischen Peers) betont. Im Kontext der Erforschung des Zusammenhanges von Emotion und Sprache leitete sie Projekte zum Zusammenhang von sprachlicher und emotionaler Entwicklung (u.a. 2010b), zu den neurowissenschaftlichen Grundlagen der frühkindlichen Motiv- und Kommunikationsentwicklung (u.a. 2006) sowie zu den intersubjektiv-emotionalen Grundlagen sprachlichen Lernens und sprachlicher Förderung (u.a. 2010a). Die Antragstellerin ist Mitglied des internationalen Forschungsnetzwerkes „Embodied Intersubjectivity“ und arbeitet in Kooperation mit den Baby-Labs der Universitäten Copenhagen (J. Delafield-Butt), Edinburgh (C. Trevarthen) und Paris-Nanterre (M. Gratier) an der Erforschung der intersubjektiven Ko-Konstruktion von Bedeutungen.

Vorarbeiten zu verschiedenen Fragen der sprachlichen Förderung von mehrsprachigen Kindern liegen zudem als internationale Vergleichsstudien vor (Lüttke et al. 2010), wobei insbesondere die emotionale Bedeutung der Herkunftssprache auf die Wichtigkeit ihres sprachpädagogischen Einbezugs verweisen. Die Antragstellerin war darüber hinaus Redakteurin der Zeitschrift „Sprachheilarbeit“ und ist Vorsitzende der Ständigen Konferenz der Dozentinnen und Dozenten für Sprachbehindertenpädagogik.

**Dipl. Reha. Päd. Ulla Grube** hat für das hier beantragte Forschungsprojekt relevante Forschungserfahrung als Mitarbeiterin des Child Language Research Centers (Leiter: Prof. Bruce Tomblin) der University of Iowa gesammelt, wo sie als Graduate Student das Forscherteam unterstützte. Von 2009 bis 2010 verbrachte sie außerdem, gefördert durch den DAAD, einen Forschungsaufenthalt als Visiting Scholar im Word Learning Laboratory, wo sie unter der Leitung von Prof. Karla McGregor in einer durch die NIH (National Institutes of Health) geförderten Studie in der Datensammlung, -aufbereitung und -auswertung aktiv war. In diesem Projekt wurden, wie auch in dem vorliegenden Forschungsvorhaben, Einflussfaktoren auf den Spracherwerb untersucht.

**Franziska Leischner, M.A.** ausgebildete Linguistin mit dem Schwerpunkt Psycholinguistik/ Erstspracherwerb, arbeitet seit 2008 im Bereich des frühen Wortschatzerwerbs und zur Struktur von Sprachlernmechanismen, insbesondere auch unter dem Fokus des Zusammenwirkens von Sprache und Emotion. Erste relevante Forschungserfahrungen erwarb sie sich dabei als freie Projektmitarbeiterin am Exzellenzcluster ‚Languages of Emotion‘ der FU Berlin, in dem Sie für die Datenerhebung und –auswertung in einem Projekt zu Lesekompetenzen unter dem Einwirken von Emotionen tätig war. Neben dem hier beantragten Projekt arbeitet sie parallel an einem Projekt zu Fragen des Einflusses von emotionalen Faktoren auf die Wortlern- und Gedächtnisprozesse von Kleinstkindern.

### 3.2.7. Darstellung des Forschungsprogramms

Das Forschungsvorhaben basiert auf einem Design mit qualitativen und quantitativen Anteilen, das dreiphasig und mehrperspektivisch ausgelegt ist. Das Herzstück bildet ein Prä- Posttest- Design mit Experimental-, Kontroll- und Vergleichsgruppe.

Da ein praxisnahes Instrument für die sprachliche Förderung von mehrsprachigen Kindern in Vorschuleinrichtungen entwickelt und erprobt werden soll, wird der institutionelle Zugang über Kindertagesstätten gewählt.

#### Stichprobendesign

Die Gesamtstichprobe setzt sich aus 80 4- bis 5-jährigen, sukzessiv bilingual türkischen Muttersprachlern in Kindertageseinrichtungen im Großraum Hannover zusammen. Die Kinder sollen aus mehreren Gründen bilingual sukzessiv aufwachsen und einen beidseitigen türkischen Migrationshintergrund aufweisen:

- Die Studie richtet sich an mehrsprachige Kinder.
- Um ein „sprachpädagogisches mismatch“ zu vermeiden, sollten Tutoren und Tutanden denselben sprachlichen und kulturellen Hintergrund haben.
- Grundsätzlich wird angenommen, dass Sprachförderung durch Peer Tutoring positive Effekte auf die Sprachentwicklung von Kindern aller Herkunftsländer hat. Um jedoch die Anzahl der Störvariablen zu reduzieren, wurden gezielt Kinder türkischer Herkunft für die Studie ausgewählt, da Menschen mit türkischer Herkunft in Niedersachsen die größte Gruppe innerhalb der Bevölkerung mit Migrationshintergrund darstellen (vgl. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2008).

Aufgrund der gezielten Auswahl der teilnehmenden Kinder handelt es sich um eine systematische Stichprobe.

#### Screening

Ziel der ersten Forschungsphase ist es, über quantitative und qualitative Erhebungen 6 Peer-Tutoring – Gruppen mit jeweils einem Tutor (N gesamt: 6) und 2 Tutanden (N gesamt: 12) sowie eine auf Alter und Sprachstand gematchte Kontroll- (N=18) und eine Vergleichsgruppe (N=18) zusammenzustellen. So wird angestrebt, aus der Gesamtstichprobe insgesamt 54 Kinder für die weitere Forschungsstudie zu gewinnen.

#### Erhebungsinstrumente

##### a) Zur Erfassung von Hintergrundinformationen

##### Merkmale des häuslichen Hintergrundes

Anamnese und Kontextfaktoren, die die sprachliche Entwicklung des Kindes beeinflussen, wie sozioökonomischer Status der Familie, kulturelles Kapital, sprachliche Praxis in der Familie, etc. sollen über einen **Elternfragebogen** erfasst werden. Als Grundlage dient der **Anamnesebogen für zweisprachige Kinder** (Jedik 2008), der in deutscher und türkischer Form vorliegt. Ggf. wird dieser durch zusätzliche Fragen ergänzt. Um sicherzustellen, dass kulturelle und sprachliche Unterschiede einer erfolgreichen Zusammenarbeit mit den Eltern nicht im Wege stehen, soll eine Wissenschaftliche Hilfskraft mit hervorragenden Türkischkenntnissen eingestellt werden.

### Merkmale des institutionellen Hintergrundes

Auch können Kontextfaktoren des institutionellen Hintergrundes den Erfolg einer Intervention beeinflussen. **Fokussierte Gruppeninterviews mit ausgewählten Erzieherinnen** sollen Elemente wie die allgemeine Praxis der Sprachförderung und gezielte Förderung bei Mehrsprachigkeit, Peerinteraktionen in der Gruppe, Sprachförderung bei Mehrsprachigkeit und bisherigen Einsatz von Peers in der Sprachförderung erfassen.

### **b) Zur Erfassung ausgewählter sprachlicher Kompetenzen in Erst- und Zweitsprache**

Zunächst sollen quantitativ Aspekte des Sprachstands erhoben werden. Dazu wurden folgende Instrumente ausgewählt:

#### **Sprachverhalten, Wortschatz in der Muttersprache, narrative und pragmatische Kompetenzen**

- Der Sprachstand der teilnehmenden Kinder soll zunächst mit Hilfe des **Sismik** (Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen) erhoben werden. Dieser Beobachtungsbogen ist für die systematische Begleitung der Sprachentwicklung von Migrantenkindern von ca. 3 ½ Jahren bis zum Schulalter entwickelt worden, wobei Fragen zu Sprache und Literacy (kindliche Erfahrungen rund um Buch-, Erzähl-, Reim- und Schriftkultur) abgedeckt werden. Der Beobachtungsbogen ist für deutschsprachige Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen konzipiert und in ökonomischer Form in ca. 10 Minuten durchführbar. Das Sprachvermögen des Kindes in der Familiensprache wird zwar nicht systematisch erfasst, aber doch thematisiert. Um die Erstsprachkompetenzen der Kinder differenziert zu erfassen, soll das
- **SCREEMIK** (Screening der Erstsprachfähigkeiten bei Migrantenkindern) (Wagner 2008) eingesetzt werden. Hierbei handelt es sich um ein differenziertes Screeningverfahren in der Erstsprache des Kindes, das eine Früherfassung von zweisprachigen sprachentwicklungsgestörten Vorschulkindern ermöglichen soll. Es wurde an 388 türkisch-deutschen Kindern (4;0 bis 5;11 Jahre) normiert und zeigte sich als valide und reliabel. Während für das gesamte Screening durchschnittlich 15-20 Minuten angesetzt werden, soll in dieser Studie nur der Subtest zum Wortschatz durchgeführt werden. Die anschließende Auswertung geschieht über den Computer.
- Weiterhin werden die **narrativen und pragmatischen Kompetenzen** mit Hilfe einer nonverbalen Bildergeschichte erhoben. Nach dem Vorbild des Untersuchenden werden die Kinder in der Einzelsituation gebeten, die Geschichte selbstständig zu erzählen. Wenn nötig, regt der Untersuchende die Kinder mündlich dazu an, die Geschichte (weiter) zu erzählen, ohne dabei inhaltliche Vorgaben zu machen. Die Geschichte des Kindes wird mit Hilfe eines Diktiergeräts aufgenommen und anschließend transkribiert. Dabei werden folgende Komponenten ausgewertet:
  - o Gesamtanzahl an verwendeten Wörtern
  - o Anzahl der verschiedenen Wörter
  - o MLU (mean length of utterance, mittlere Äußerungslänge) in Wörtern
  - o Häufigkeit der Verwendung von narrativen Elementen

Die narrativen Elemente liefern wesentliche Informationen für eine erfolgreiche Erzähler-Zuhörer-Dyade. Zu ihnen gehören nach Schröder: *Setting, Handlungsplan, Planbruch, (innere) Reaktion, innerer Plan und Bemühung zur Umsetzung des Plans, Ergebnis/Auflösung der Episode, Abschluss der Geschichte, Coda und Bewertung der Geschichte* (2009, 46).

Es ist nicht zu erwarten, dass 4- bis 5-jährige Kinder, besonders sukzessiv bilinguale aufwachsende, bereits all diese Elemente in ihren Erzählungen aufweisen (vgl. Hausendorf & Quasthoff 1996). Ziel der Erhebung ist es, lokale Normen der narrativen Kompetenzen zu erhalten und somit Entscheidungshilfen für die Zusammensetzung der Peer Tutoring und Kontroll- Gruppen zu erhalten.

### **Material für die Erhebung und die Förderung**

Die Intervention selbst sowie alle Erhebungen, die den Effekt der Intervention messen sollen (Prä- und Posttests), werden mit Hilfe von nonverbalen Bildergeschichten durchgeführt, die speziell dafür designt wurden, den Längeneffekt und die Komplexität der zu erzählenden Geschichten zu kontrollieren. Jede der Geschichten wird als 7-seitiges Buch präsentiert und beinhaltet Charaktere, die ein Problem lösen müssen. Auf jeder Seite des Buchs bietet sich die Möglichkeit, mindestens eines der narrativen Elemente zu verwenden. Das Material, das bereits in erfolgreichen Studien erprobt wurde (McGregor 2000), wird von Kooperationspartnerin Prof. Karla K. McGregor zur Verfügung gestellt.

Die quantitativen Daten allein reichen nicht aus, um die Gruppenbildung vorzunehmen. Deswegen werden weiterhin qualitative Daten erhoben:

### **Selbstkompetenz**

Es gibt kein standardisiertes Instrument, welches die Selbstkompetenz der teilnehmenden Kinder erheben kann. Dennoch, soll diese Dimension berücksichtigt werden, und zwar auf zwei Ebenen: Von Seiten der Kinder und von Seiten der Eltern und Erziehenden.

### **Selbstkompetenz - Eigenwahrnehmung**

Es soll ein Fragenkatalog entwickelt werden, über den teilnehmende Kinder mit Hilfe von einer Smiley-Ratingskala die Selbsteinschätzung ihrer sprachlichen und sozialen Kompetenzen sowie Gefühle bezüglich ihrer (mutter-)sprachlichen Kompetenzen und der Interaktion mit ihren Peers im KiTa-Alltag ausdrücken können. Außerdem soll thematisiert werden, wie sie die Förderung empfunden haben.

### **Selbstkompetenz - Fremdwahrnehmung**

Über fokussierte Interviews mit einer ausgewählten Anzahl an ErzieherInnen und Eltern soll das Fremderleben der kindlichen Kompetenzen erfasst werden. Fragen sollen folgende Inhalte umfassen:

- Wie verhält sich das Kind in Peersituationen?
- Ist es (als Spielpartner) bei anderen Kindern beliebt?

Des Weiteren sollen über Gespräche mit den ErzieherInnen als ExpertInnen für die sprachliche Entwicklung der von ihnen betreuten Kinder, geeignete Projektteilnehmende ausgewählt werden.

Anschließend werden Eltern und Kinder über das hier beantragte Projekt und dessen Ziele informiert und es wird versucht, sie für die Teilnahme zu gewinnen.

### **Auswahl der Tutoren und Tutanden und Gruppenbildung**

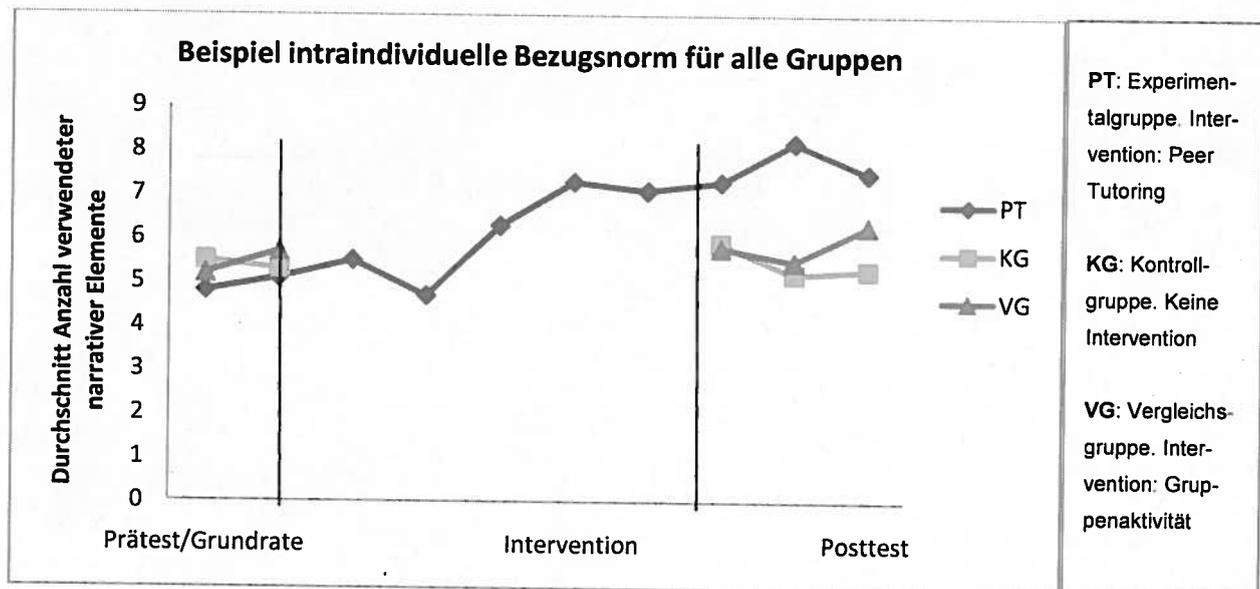
Es werden 6 Kleingruppen mit je einem Tutor (N= 6) und zwei Tutanden (N=12) gebildet. Die Gesamtanzahl von Kindern in der Peer Tutoring-Gruppe beträgt also 18. Die Kontroll- sowie die Vergleichsgruppe wird bezüglich Alter und Sprachstand gematcht.



## Forschungsphase I - Prätest

Detaillierte Einzelfallstudien ermöglichen es, Einzelfallverläufe analytisch darzustellen und qualitativ auszuwerten (vgl. Julius et al. 2000, Kern 1997). Dafür ist die Bestimmung intraindividuelle Bezugsnormen (s. Fig. 2) nötig. Diese wird über die Grundrate erfasst: Vor Beginn der Förderung werden innerhalb von zwei Wochen dreimal die **narrativen und pragmatischen Kompetenzen** erhoben (s. Forschungsphase I). So kann ein Durchschnittswert aller Kriterien für den Stand vor der Intervention ermittelt werden. Diese Durchschnittswerte sollten bei den Tutoren höher sein als bei den Tutanden.

**Fig. 2: Überprüfung des Zuwachses ausgewählter sprachlichen Fähigkeiten über den Zeitraum der Untersuchung**



(vgl. Julius, Schlosser & Goetze 2000)

Für alle Kinder in der Peer Tutoring- Gruppe (PT) wird diese Erhebung während der Forschungsphase II (Interventionszeit) alle 1- 2 Wochen (insgesamt 6 Mal), immer unter der Verwendung unbekannter Geschichten und vor Beginn der Fördersituation, wiederholt.

In Forschungsphase III (Posttest) werden die Daten auf selbe Weise wie in der Prätest-Phase erhoben. So gelingt es, auch längerfristige Auswirkungen der Förderung auf narrative und pragmatische Kompetenzen zu erfassen.

## Forschungsphase II - Intervention

Die nächste Projektphase steht im Zeichen der Intervention. Über 8 Wochen wird 2x wöchentlich für 30 Minuten in den Tutoring-Gruppen anhand von Bildergeschichten an der narrativen Entwicklung gearbeitet. Im Rahmen dieser Forschungsstudie wird nur ein Förderbereich gezielt angesprochen: Die pragmatisch-narrative Entwicklung. Dies geschieht aus zwei wichtigen Gründen:

Erstens stellt Bruner (1990, 77) fest: "One of the most ubiquitous and powerful discourse forms in human communication is *narrative* [sic]." Die Förderung der narrativen Entwicklung spricht zugleich generelle kognitive Prozesse sowie den Wortschatzaufbau an. Der Erzählende zeigt sich als Verarbeitender von Informationen, aber auch als Übermittler absichtsgeliteter Informationen, die pragmatisch beeinflusst sind (Johnson 2008). Außerdem kann der Diskurs-Stil von mannigfaltigen kulturellen Erfahrungen beein-

flusst sein und diverse kulturelle Kontexte können sich in Erzählstilen widerspiegeln, weshalb der Einsatz von Peer Tutoren so bedeutsam wird. Zweitens wird es aufgrund des engen zeitlichen Rahmens des Forschungsprojekts nicht möglich sein, gezielte Förderung auf verschiedenen sprachlichen Ebenen durchzuführen und in angemessenem Maße zu evaluieren.

Nach erfolgreicher Durchführung und Auswertung der Ergebnisse des vorliegenden Projekts kann der Ansatz anschließend genutzt werden, um spezifische Förderung auf anderen sprachlichen Ebenen, wie z.B. auf der phonetisch/ phonologischen (z.B. Aussprache), der morphologischen (z.B. Pluralbildung) und der syntaktischen (z.B. Verbzweitstellung) zu entwickeln. Zudem besteht die Möglichkeit der Übertragung des Peer Tutoring Settings auf andere Kinder mit Migrationshintergrund sowie auf die Förderung von Kindern mit Behinderung.

### **Ablauf Peer Tutoring**

Die Fördersituation findet in der Kindertageseinrichtung in 3er-Gruppen statt (1 Tutor, 2 Tutanden). Zunächst wählen die Kinder eine Geschichte aus dem Materialpool aus. Der Tutor beginnt und erzählt die abgebildete Geschichte. Dabei kann die UntersucherIn die Erzählleistung durch sprachtherapeutische Hilfen (bezogen auf narrative Elemente) und Feedback unterstützen. Diese Hilfen werden immer in die vorherige Äußerung des Tutors eingebaut (z.B.: „Genau, die Kinder waren zu Hause. Und was ist dann passiert?“), so dass die natürliche Erzählstruktur nicht unterbrochen wird. Die Tutanden werden mit in das Geschehen eingebunden. Anschließend sollen die Tutanden die Geschichten nacherzählen. Der Tutor wird angeleitet, zusammen mit der UntersucherIn den Lerngegenstand an die Tutanden weiterzuvermitteln. Hierbei kann der Tutor Erst- und Zweitsprache sowie metasprachliche Kompetenzen der Erstsprache einsetzen. Die UntersucherIn bleibt anwesend, zieht sich aber soweit wie möglich aus der sprachlichen Interaktion zurück. Anschließend leitet sie wieder den Tutor an. Fördersequenzen nach diesem Muster werden so oft wiederholt, wie es eine 20-minütige Session erlaubt (ca. 3 Geschichten). Alle Kinder werden für ihre Erzählung gelobt und dürfen sich zur Belohnung ein Spiel aussuchen, das den Rest der Session ausfüllt. Es wird Wert auf einen großen aktiven Sprechanteil der Kinder gelegt. So können die Tutanden sowohl durch die Modelle des Tutors als auch durch die sprachtherapeutischen Hilfen beim eigenständigen Erzählen gefördert werden.

Im Rahmen dieses Forschungsprojekts sind insgesamt 16 Sessions über einen Zeitraum von 8 Wochen (2x wöchentlich) geplant.

Zur Qualitätskontrolle sollen die Hälfte der Sessions per Video aufgenommen werden.

Die Fördersituationen werden von drei Wissenschaftlichen Hilfskräften (im Team mit Studentischen Hilfskräften) durchgeführt, die jeweils zweimal wöchentlich Peer Tutoring Kleingruppen anleiten. Die Tatsache, dass verschiedene Versuchsleiter mit den Kindern arbeiten, stellt einerseits eine mögliche Störvariable dar, der durch eine möglichst hohe Standardisierung der Situationen entgegengewirkt werden soll. Andererseits gleicht es der alltagsnahen Situation in Kindertagesstätten, in der verschiedene Fachkräfte in der Sprachförderung tätig sind.

### **Forschungsphase III - Posttest**

Nach Ablauf der Interventionsphase (Forschungsphase II) werden von den Kindern in allen Untersuchungsgruppen Daten erhoben. Zunächst findet wieder eine dreimalige Erhebung der **narrativen und pragmatischen Fähigkeiten** (siehe Überprüfung des Zuwachses an sprachlichen Fähigkeiten über den Zeitraum der Untersuchung) statt, die anschließend mit der in der Prätestphase ermittelten Grundrate verglichen werden kann, um mögliche Veränderungen nachzuverfolgen. Zusätzlich soll wieder das selbst designte Instrument zur Erfassung der Selbstkompetenz der Prätestphase zum Einsatz kommen.

#### **Selbstkompetenz – Eigenwahrnehmung**

Nach Ablauf der Förderung soll wieder das selbst designte Instrument zur Erfassung der Selbstkompetenz der Prätestphase zum Einsatz kommen, das zum Ziel hat, mit Hilfe einer Smiley-Ratingskala die kindliche Selbsteinschätzung der sprachlichen und sozialen Kompetenzen sowie Gefühle bezüglich ihrer (mutter-)sprachlichen Kompetenzen und der Interaktion mit ihren Peers im KiTa-Alltag zu erfassen. Nun soll auch erfragt werden, wie die Kinder die Förderung durch das Peer Tutoring empfunden haben.

#### **Selbstkompetenz - Fremdwahrnehmung**

Über fokussierte Interviews mit ausgewählten **ErzieherInnen** und **Eltern** soll das Fremderleben der kindlichen Kompetenzen, insbesondere der Selbstkompetenz und eine mögliche Übertragung der Expertenrolle auf den Alltag erfasst werden. Folgende Inhalte sollen erfasst werden:

- Berichtet das Kind von der Fördersituation? Wenn ja, auf welche Art und Weise geschieht dies?
- Ist eine veränderte Situation der Peerinteraktionen zu beobachten?
- Überträgt sich die „Expertenrolle“ der Tutoren auf den KiTa-Alltag?

Zudem soll die allgemeine Einstellung zum Förderansatz ermittelt werden.

### **3.2.8. Internationale KooperationspartnerInnen und Kooperationen**

**Prof. Karla K. McGregor**, Professor, Dept. of Communication Sciences & Disorders (University of Iowa, USA), <http://www.uiowa.edu/~comsci/research/wll/index.html>

Auf internationaler Ebene wird das Projekt durch Prof. Karla K. McGregor begleitet, die zum Einsatz von Peer Tutoren im Vorschulbereich forschte (u.a. 2000). Ihr theoretischer Zugang bezieht sich auf den Spracherwerb in mono- und bilingualen Kindern sowie die Strukturierung von sprachpädagogischen Settings. Sie steht insbesondere für Fragen des Forschungsdesign und zur Diskussion der Ergebnisse zur Verfügung.

**Prof. Gisela Klann-Delius**, Professorin für Linguistik, FU Berlin, Exzellenzcluster ‚Languages of Emotion‘ <http://www.geisteswissenschaften.fu-berlin.de/we04/Mitarbeiter/gyzheel/index.htm>

Als Expertin auf dem Gebiet des Spracherwerbs (u.a. Klann-Delius 2008, 2004) unter dem Fokus von Affektivität und Geschlecht steht Prof. Klann-Delius als Gesprächspartnerin für Fragen zu individuellen Lernfortschritten zur Verfügung.

**Prof. Colwyn Trevarthen**, Professor of Child Psychology and Psychobiology in the Department of Psychology of The University of Edinburgh

<http://www.perception-in-action.ed.ac.uk/People/colwyn.htm>

In diesem Kontext steht Prof. Trevarthen als Experte für die Entwicklung von Narrativen in dyadischen Interaktionsstrukturen (vgl. Gratier & Trevarthen 2008) für Fragen zur Interpretation der qualitativen Daten zum Zusammenhang von narrativer Entwicklung und Selbstkompetenz zur Verfügung.

### 3.3. Inhaltlich-strukturelle Einbindung in die Themensetzung der Ausschreibung

Die Ausschreibung des Niedersächsischen Ministeriums für Wissenschaft und Kultur beschreibt als Ziel, dass die Projekte zur Erforschung der Entwicklung von Selbstkompetenz in Familie und Institution beitragen.

Das hier beantragte Projekt zielt direkt auf die Untersuchung der Stärkung kindlicher Selbstkompetenz in Bezug auf sprachliche, emotionale, soziale und kognitiven Entwicklungsdimensionen unter Berücksichtigung individueller bilingualer Potenziale und kultureller Ressourcen. Der Fokus liegt einerseits auf dem einzelnen Kind, aber auch auf der Beziehung der Kinder untereinander (Peers) sowie ihrer Einbettung in die Institution Kita.

### 3.4. Arbeits- und Zeitplan (einschl. Zeitleiste)

Die Durchführung des Forschungsprojektes ist für den Zeitraum vom 1. Juli 2011 bis zum 31. Dezember 2012 vorgesehen.

1. Juli bis 31. September 2011	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vorarbeiten</li> <li>• Projektmanagementplan (Rahmenbedingungen, Geschäftsverteilungsplan, Arbeitspakete, Zeitplan, Controllingsystem, etc.)</li> <li>• Kriterienaufstellung für qualitative Untersuchung</li> <li>• Auswahl und Kontaktaufnahme mit Kindertagesstätten im Großraum Hannover</li> </ul>
1. Oktober 2011 bis 31. Dezember 2011	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hospitation in Einrichtungen</li> <li>• Fokussierte Gruppeninterviews mit Erzieherinnen</li> <li>• Vorbereitung des Interventionsmaterials</li> <li>• Prätest (Forschungsphase I): quantitative und qualitative Erhebung</li> </ul>
1. Januar bis 31. Januar 2012	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Auswertung Prätest und Einteilung von Untersuchungsgruppen</li> </ul>
1. Februar bis 31. April 2012	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intervention (Forschungsphase II): Peer Tutoring und Gruppenaktivität in anderen KiTas</li> </ul>
1. Mai bis 31. Mai 2012	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posttest (Forschungsphase III): quantitative und qualitative Erhebung</li> </ul>
1. Juni 2012 bis 31. September 2012	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Durchführung der Transkriptionen, der statistischen Berechnungen und der Dateninterpretation</li> </ul>

- 1999-2005      Wissenschaftliche Assistentin (Universität Bremen)
- 2005            Habilitation (Universität Bremen) Venia Legendi: Pädagogik mit dem Schwerpunkt „Sprache und Kommunikation“
- 2004-2008      Gastprofessur Humboldt-Universität zu Berlin
- 2008            Forschungsprofessur Université Paris X Nanterre, FRANCE, Département de Psychologie, Psychomuse
- 2009-2010      Gastprofessorin Tumaini University, Department of Special Needs Education and Inclusion, Speech Language Pathology, Tanzania
- 2009            Rufe abgelehnt an die Universität Rostock und die Universität Koblenz-Landau
- 2009            Ruf angenommen auf die Professur „Sprach-Pädagogik und -Therapie“ (Universität Hannover)

#### Publikationen:

- Lüdtke, U. (2004): Emotionen im Unterricht. Theorie und Praxis einer Relationalen Didaktik im Förderschwerpunkt Sprache. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): *Lehrbuch der Sprachpädagogik und Logopädie, Band 5*. Stuttgart: Kohlhammer, 106-126.
- Lüdtke, U. (2006): Intersubjektivität und Intertextualität: Neurowissenschaftliche Evidenzen für die enge Relation zwischen sprachlicher und emotionaler Entwicklung. *Sonderpädagogische Förderung* 3, 11-23.
- Lüdtke, U. (2010a): Relational emotions in semiolinguistic development: Towards an intersubjective theory of language learning and early language intervention. In: Foolen, A., Lüdtke, U., Racine, T. & Zlatev, J. (Eds.): *Moving Ourselves: Motion and emotion in the making of consciousness, intersubjectivity and language. Consciousness and Emotion Book Series*. Amsterdam: John Benjamins.
- Frank, B., Gratier, M. & Lüdtke, U. (2010b): Frühe emotionale und kommunikative Entwicklung. In: Jantzen, W. & Walthes, R. (Hrsg.) *Sinne, Körper und Bewegung – Behinderung, Bildung und Partizipation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik, Bd. 9* (67-78). Stuttgart: Kohlhammer.
- Lüdtke, U. (2010c): Sprachdidaktiktheorie – Vom Sprachtherapeutischen Unterricht zur Relationalen Didaktik. Wie weiter in Zeiten der Inklusion? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 84-96.

#### **Dipl. Reha. Päd. Ulla Grube**

##### Kurzbiographie:

- 2004-2010      Studium der Diplom-Rehabilitationspädagogik, Technische Universität Dortmund  
1. Studienrichtung: Sprachheilpädagogik, 2. Studienrichtung: Frühförderung  
Abschluss: Dipl. Reha. Päd., Gesamtnote: mit Auszeichnung
- 2006-2007      Studienaufenthalt an der Eötvös Loránd Universität Budapest, Ungarn
- 2008-2009      Studienaufenthalt an der University of Iowa, USA, gefördert durch ein Studiengebührenstipendium der TU Dortmund
- 2009-2010      Forschungsaufenthalt am Child Language Research Center der University of Iowa, USA, gefördert durch den DAAD
- Seit 2010        Wissenschaftliche Mitarbeiterin und Doktorandin an der Leibniz Universität Hannover, Institut für Sonderpädagogik, Abteilung Sprach-Pädagogik und -Therapie

## Publikationen:

- Grube, U. (2011): Peer Tutoring als kultur-sensitiver und ressourcenorientierter Interventionsansatz in Fördersituationen mit mehrsprachigen Kindern. Angenommener Vortrag beim 19. Kongress der Österreichischen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik (12.-15.10.2011).
- McGregor, K. K.; Grube, U.; Stiles, D.; Arenas, R.; Bean, A.; Walker, E. (2011): The Role of Sleep in Learning New Words. A Comparison of Young Adults with and without Language Learning Disabilities. (in prep.)
- Grube, U. (2011): The Construction of Meaning in Peer Interactions. In: Delafield-Butt, J./Lüdtke, U. (Eds.): *Embodied Intersubjectivity: Meaning Making*. Amsterdam: John Benjamins (in prep.)

**Franziska Leischner, M.A.**

## Kurzbiographie:

- 2002- 2008     Magisterstudium der Germanistischen Linguistik, Geschichte und Afrikanistik an der Humboldt-Universität zu Berlin und der Universität Wien
- 2009           freie Mitarbeiterin für das Projekt „Lesen und emotionale Kompetenzen“ am Exzellenzcluster Languages of Emotion, FU Berlin
- 2008-2009     Dozentin für Deutsch und frühkindliche Sprachförderung (privater Bildungsträger)
- 2008           Grundschullehrkraft für Deutsch
- Seit 2010     Wissenschaftliche Mitarbeiterin und Doktorandin an der Leibniz Universität Hannover, Institut für Sonderpädagogik, Abteilung Sprach-Pädagogik und -Therapie

## Publikationen:

- Leischner, F. (2011): The Influence of Emotions on the Construction of Meaning. In: Delafield-Butt, J./Lüdtke, U. (Eds.): *Embodied Intersubjectivity: Meaning Making*. Amsterdam: John Benjamins (in prep.)
- Leischner, F.; Weissenborn, J.; Naigles, L. (2011): The acquisition of verb meanings in comparison of English and German. (in prep.)

## 6. 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: Verlag Julius Klinkhardt.
- American Speech-Language-Hearing Association (2004): *Knowledge and skills needed by speech-language pathologists and audiologists to provide culturally and linguistically appropriate services* [Knowledge and skills]. URL: (<http://www.asha.org/docs/html/KS2005-00077.html>) [Stand: 15.10.2010].
- American Speech-Language-Hearing Association (2005): *Cultural competence* [Issues in ethics]. URL: (<http://www.asha.org/docs/html/ET2005-00174.html>) [Stand: 15.10.2010].
- Balluseck v., H. (2009): *Was ist Bilingualität, wozu ist sie gut, und was bedeutet ein bilinguales Konzept in der Kita für die pädagogischen Fachkräfte?* URL: (<http://www.erzieherin.de/was-ist-bilingualitaet.php>) [Stand: 09.09.2010].
- Braun, B. (2007): Gemeinsam ein Bilderbuch lesen - Vermitteln und Aneignen in der Kommunikation von Mutter und Kind. In: Meng, K.; Rehbein, J. (Hrsg.): *Kindliche Kommunikation - einsprachig und mehrsprachig. Mit einer erstmals auf Deutsch publizierten Arbeit von Lev S. Vygotskij zur Frage nach der Mehrsprachigkeit im kindlichen Alter*. Münster: Waxmann (Reihe Mehrsprachigkeit, 1), 127-154.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2008). *Migrationsbericht*. Abrufbar unter: [www.bmi.bund.de](http://www.bmi.bund.de) [Stand: 01.10.2010].
- DeBey, M. & Barriere, I. (2010): Globalization, Technology and the Education of Young Children: Understanding the World in Two Languages. In: O'Connor-Petruso, S.A. & Girelli-Carasi, F. (Eds.): *Globalization, Technology and Curriculum*. Boston: Pearsons, 72-90.
- DIMDI (Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information): ICF. URL: (<http://www.dimdi.de/static/de/klassific/index.htm>) [Stand: 16.10.2010].
- Flick, U. (2006): *Qualitative Sozialforschung*. Reinbek: Rowohlt.
- Fried, L.; Büttner, G. (Hrsg.) (2004): *Weltwissen von Kindern. Zum Forschungsstand über die Aneignung sozialen Wissens bei Krippen- und Kindergartenkindern*. München: Juventa.
- Genesee, F.; Paradis, J.; Crago, M.B. (2004): *Dual language development & disorders. A handbook on bilingualism & second language learning*. Baltimore: Brookes Publishing.
- Girolametto, L.; Weitzman, E. (2007): Promoting peer interaction skills. Professional development for early childhood educators and preschool teachers. *Topics in Language Disorders*, 27 (2), 93-110.
- Girtler, R. (2001): *Methoden der Feldforschung*. Wien: Böhlau.
- Gogolin, I. (2007): *Institutionelle Übergänge als Schlüsselsituationen für mehrsprachige Kinder*. München: Deutsches Jugendinstitut e.V. URL: ([http://www.dji.de/bibs/384\\_8312\\_Expertise\\_Gogolin\\_Uebergaenge.pdf](http://www.dji.de/bibs/384_8312_Expertise_Gogolin_Uebergaenge.pdf)) [Stand: 19.10.2010].
- Gratier, M. & Trevarthen, C. (2008): Musical narrative and motives for culture in mother-infant vocal interaction. *Journal of Consciousness Studies* 15 (10-11), 122-158.
- Grimm, H. (2003): *Störungen der Sprachentwicklung*. Göttingen: Hogrefe.
- Hadley, P.A.; Rice, M.L. (1991): Conversational responsiveness of speech- and language impaired preschoolers. *Journal of Speech and Hearing Research*, 34, 1308-1317.

- Harris, R. (2002): *Preferred practice patterns for speech-language pathologists in service delivery to infants and toddlers and their families. Guidelines for intervention planning and delivery*. CSHA position paper. URL: (<http://www.csha.org/documents/positionpapers/EIGuidelinesforSLPS.pdf>) [Stand: 10.09.2010].
- Hausendorf, H.; Quasthoff, U. M. (1996). *Sprachentwicklung und Interaktion. Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten*. (Westdeutscher Verlag). Opladen.
- Hickman, M (2000): Pragmatische Entwicklung. In: Grimm, H.: *Enzyklopädie der Psychologie, Band 3, Sprachentwicklung*. Göttingen: Hogrefe, 193-227.
- Holler, D. (2005): Bedeutung sprachlicher Fähigkeiten für Bildungserfolge. In: Jampert, K., Best, P., Guadatiello, A., Holler, D. & Zehnbauer, A.: *Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten*. Berlin: Verlag Das Netz.
- Jedik, L. (2003): Zweisprachigkeit und Migration. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): *Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Band 2. Erscheinungsformen und Störungsbilder. 2. Auflage*. Stuttgart: Kohlhammer, 138-148.
- Jeuk, S. (2004): Zweitspracherwerb bei Migrantenkindern. Konsequenzen für die Sonderpädagogik. In: Heilpädagogik online. URL: <http://www.heilpaedagogik-online.com/archiv/> [Stand: 13.09.2010].
- Johnson, J. (2008): Narratives: twenty-five years later. *Topics in Language Disorders*, 28, 93-98.
- Julius, H., Schlosser, R.W. & Goetze, H. (2000). Kontrollierte Einzelfallstudien. Eine Alternative für die sonderpädagogische und klinische Forschung. Göttingen: Hogrefe.
- Kern, H.J. (1997). *Einzelfallforschung. Eine Einführung für Studierende und Praktiker*. Weinheim: Beltz
- Kohnert, K. (2010): Bilingual children with primary language impairment. Issues, evidence and implications for clinical actions. In: *Journal of Communication Disorders*, 43, 456-473.
- Klann-Delius, G. (2004): Die sprachliche Formatierung von Beziehungserfahrungen. In: L. Ahnert (Hg.). *Frühe Bindung*. Basel.
- Klann-Delius (2008): *Spracherwerb. Sammlung Metzler, Band 321*. 2. Aufl. Metzler Verlag: Stuttgart.
- Lengyel, D. (2001): *Kindliche Zweisprachigkeit und Sprachbehindertenpädagogik*. LAGA NRW.
- 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.
- Miksch, A. & Nguyen-thi, M.-D. (2004): Deutsch als Zweitsprache. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.) *Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Bildung, Erziehung und Unterricht. Bd. 5*. Stuttgart: Kohlhammer, 292-304.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2010): Grundlagen für die Sprachförderung im Elementarbereich. Diskussionsentwurf der durch das Niedersächsische Kultusministerium eingesetzten Kommission „Sprachförderung im Elementarbereich“. URL: [http://www.didacta.de/download/Sprachfoerderung\\_Handlungsempfehlung.pdf](http://www.didacta.de/download/Sprachfoerderung_Handlungsempfehlung.pdf) [Stand: 20.10.2010].
- Paradis, J.; Emmerzael, K.; Sorenson Ducan, T. (2010): Assessment of English Language Learners: Using Parent Report on First Language. To appear in *Journal of Communication Disorders*.
- Robertson, S. B., & Weismer, E. 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.

- Rolstad, K.; Mahoney, K.; Glass, G.V. (2005): The big picture. A meta-analysis of program effectiveness research on English language learners. *Educational Policy*, 19, 572-594.
- Rice, M. L. (1993): Social consequences of specific language impairment. In: Grimm, H. & Skowronek, H. (Eds.): *Language acquisition problems and reading disorders: Aspects of diagnosis and intervention*. New York: De Gruyter, 111-128.
- Schlüsselzugänge - Der Hannoversche Weg (2010): Lokaler Beitrag für Perspektiven von Kindern in Armut (URL: [http://www.hannover.de/familie/data/downloads/drucksache\\_hannoverscher\\_weg.pdf](http://www.hannover.de/familie/data/downloads/drucksache_hannoverscher_weg.pdf)).
- Schuele, C.M.; Rice, M.L.; Wilcox, K.A. (1995): Redirects. A strategy to increase peer initiations. *Journal of Speech and Hearing Research*, 38, 1319-1333.
- Schröder, A. (2009). *Vergleichende Analyse interaktiver Erzählfähigkeiten bei sechsjährigen Kindern mit einer sogenannten Spezifischen Sprachentwicklungsstörung und Kindern mit unauffälligem Spracherwerb*. Dissertation. Abrufbar unter: <https://eldorado.tu-dortmund.de> [Stand: 10.09.2010].
- Statistisches Bundesamt (2010): Bildungsbericht 2010 - Frühkindliche Bildung Betreuung und Erziehung. URL: (<http://www.bildungsbericht.de/index.html?seite=8405>) [Stand: 14.09.2010].
- Tiedemann, J., Billmann-Mahecha, E., Kölbl, C. & Kollenrott, A.I. (2008). KOLIBRI. Kognitive Förderung in der Grundschule. Münster: Waxmann.
- Timler, G.R.; Vogler-Elias, D.; McGill, F. (2007): Strategies for promoting generalization of social communication skills in preschoolers and school-aged children. In: *Topics in Language Disorders*, 27, 167-181.
- Viernickel, S. (2004): Kleinkinder konstruieren soziale Bedeutungen. Der Beitrag von Peers für die Konstruktion sozialer Bedeutungen. In: Fried, L.; Büttner, G. (Hrsg.): *Weltwissen von Kindern. Zum Forschungsstand über die Aneignung sozialen Wissens bei Krippen- und Kindergartenkindern*. München: Juventa, 35-54.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- WHO- ICF: abzurufen unter <http://www.who.int/classifications/icf/en/>, Stand: 11.10.2010
- Zehnbauer, A. & Jampert, K. (2005): Sprachliche Bildung und Sprachförderung im Rahmen einer ganzheitlichen Elementarpädagogik. In: Jampert, K., Best, P., Guadatiello, A., Holler, D. & Zehnbauer, A.: *Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten*. Berlin: Verlag Das Netz.
- Zollinger, B. (2000): *Wenn Kinder die Sprache nicht entdecken*. Bern: Haupt.