

Licandro, Ulla

Peerbeziehungen im Vorschulalter - Chancen für Sprachförderung und Sprachtherapie

Sallat, Stephan [Hrsg.]; Spreer, Markus [Hrsg.]; Glück, Christian W. [Hrsg.]: Sprache professionell fördern. Idstein : Schul-Kirchner Verlag 2014, S. 335-340



Quellenangabe/ Reference:

Licandro, Ulla: Peerbeziehungen im Vorschulalter - Chancen für Sprachförderung und Sprachtherapie - In: Sallat, Stephan [Hrsg.]; Spreer, Markus [Hrsg.]; Glück, Christian W. [Hrsg.]: Sprache professionell fördern. Idstein : Schul-Kirchner Verlag 2014, S. 335-340 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-119033 - DOI: 10.25656/01:11903

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-119033>

<https://doi.org/10.25656/01:11903>

Nutzungsbedingungen

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

Terms of use

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

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

Kontakt / Contact:

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Stephan Sallat | Markus Spreer | Christian W. Glück (Hrsg.)



Sprache professionell fördern
kompetent ↗ vernetzt ↗ innovativ ↗

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis.....	7
-------------------------	---

EINFÜHRENDE HAUPTBEITRÄGE

<i>Stephan Sallat, Markus Spreer, Christian W. Glück</i> Sprache professionell fördern: kompetent-vernetzt-innovativ.....	14
<i>Marcus Hasselhorn, Stephan Sallat</i> Sprachförderung zur Prävention von Bildungsmisserfolg	28
<i>Julia Siegmüller</i> Forschung und Praxis der Kindersprachtherapie in den letzten 30 Jahren: Annahmen zu Wirkmechanismen der therapeutischen Intervention	40

THEMENBEREICH KOMPETENZ

Sprachförderung in der Kita

<i>Susanne van Minnen</i> SAuS - Sprache in Alltag und Spiel kompetent fördern	54
<i>Gudrun Hagge</i> IPK - Intensiv-Präventions-Kurse in Schleswig-Holstein im Kreis Rendsburg-Eckernförde.....	61
<i>Andrea Fuchs, Christiane Miosga</i> Eltern-Kind-Interaktionen mit Bilderbüchern und / oder Tablet PC?.....	66

Unterricht

<i>Margit Berg, Birgit Werner</i> PRIMA®Sprache – vergleichende Analysen zum Sprachverständnis bei Schülern der Klasse 3/4 an Grund-, Sprachheil- und Förderschulen	74
<i>Markus Spreer</i> „Schlage nach und ordne zu!“ Bildungssprachlichen Anforderungen im (sprachheilpädagogischen) Unterricht kompetent begegnen.....	83
<i>Anja Schröder</i> Förderung mathematischen Lernens mit Kindern mit Spracherwerbsstörungen.....	91

Lesen und Schreiben lernen

<i>Hubertus Hatz, Steffi Sachse</i> Differenzielle Effekte des schriftsprachlichen Anfangsunterrichts	100
<i>Reinhard Kargl, Christian Purgstaller, Andreas Fink</i> Morphematik im Kontext der Rechtschreibförderung – Chancen und Grenzen eines besonders effizienten Förderansatzes	107
<i>Karin Reber, Michael Kirch</i> Richtig schreiben lernen: Kompetenzorientierter, inklusiver Rechtschreibunterricht.....	114

Arbeit mit Texten

<i>Michael Kalmár</i> Die LeseCheckBox des Stadtschulrates für Wien	122
<i>Susanne Wagner, Christa Schlenker-Schulte</i> Sprach-, Lese- und Schreibförderung mit Dialog Journalen	129
<i>Susanne Scharff, Susanne Wagner</i> Textoptimierung als Nachteilsausgleich für Kinder und Jugendliche mit Hör- /Sprachbehinderungen	134

Kommunikative Prozesse

<i>Bettina Achhammer</i> Förderung pragmatisch-kommunikativer Fähigkeiten bei Kindern - Eine gruppentherapeutische Intervention mit Methoden des Improvisationstheaters	142
<i>Sandra Schütz</i> Kommunikationsorientierte Aphasietherapie - Nette Plauderstunde oder evidenzbasierte Intervention?	149

Förderkompetenzen entwickeln

<i>Yvonne Adler</i> Sprachförderkompetenz entwickeln - aber wie?	156
<i>Detta Sophie Schütz</i> Die <i>Language Route</i> –Erzieherinnen als kompetente Sprachförderkräfte.....	162
<i>Margrith Lin-Huber</i> Sprachbiografische Reflexionen in sprachheilpädagogischen Praxisfeldern.....	169

Professionalisierung

<i>Manfred Grohnfeldt</i> Die Sprachheilpädagogik und ihre Dozentenkonferenz	176
<i>Ulrich von Knebel</i> "Sprache kompetent fördern": Was macht sprachbehindertenpädagogische Kompetenz aus?	182
<i>Anja K. Theisel</i> Qualitätsmerkmale des Unterrichts mit sprachbeeinträchtigten Kindern und Schulleistungsentwicklung	189
<i>Ute Schräpler</i> Sprachtherapeutische Praktika – Was können wir von der Schweiz lernen?.....	196

THEMENBEREICH VERNETZUNG

Interdisziplinarität in der Kita

<i>Susanne Krebs</i> Interdisziplinäre Zusammenarbeit im schulischen Kontext am Beispiel der logopädischen Reihenuntersuchung (Triage) im Kindergarten	204
--	-----

Inklusive Schule

Ellen Bastians

Best Practice Beispiel: Sprachheilpädagogik in der Inklusion..... 214

Marcella Feichtinger, Angelika de Antoni, Christine Merhaut, Deniz Zink-Böhm-Besim

„Wiener Sprachheilschule“ integrativ und inklusiv 221

Christiane Miosga

„Diversity in speech“: LehrerInnenstimme(n) in der inklusiven Schule 228

Herausforderung genetische Syndrome

Anke Buschmann, Stephan Schmid

Heidelberger Elterntraining zur Kommunikations- und Sprachanbahnung als Wochenend-Workshop bei Kindern mit Deletionssyndrom 22q11 238

Reiner Bahr

Herausforderung Asperger-Syndrom: Möglichkeiten und Grenzen der Förderung in der Sprachheilschule und in inklusiven Settings..... 244

Jeannine Baumann, Judith Beier, Irmhild Preisinger, Julia Siegmüller

Syndromspezifische Anpassungen an die Therapie der Wortfindungsstörung bei Kindern und Jugendlichen mit Williams- Beuren- Syndrom. 250

Herausforderung auditive Verarbeitung und Wahrnehmung

Vera Oelze

Ist kompetente Sprachförderung im Lärm möglich?..... 258

Michael Willenberg

Möglichkeiten der individuellen und schulischen Versorgung mit elektronischen Hörhilfen..... 265

Herausforderung unterstützte und unterstützende Kommunikation

Dorothee von Maydell, Heike Burmeister, Anke Buschmann

KUGEL: Kommunikation mit unterstützenden Gebärden – ein Eltern-Kind-Gruppenprogramm zur systematischen Anleitung der engsten Bezugspersonen 276

Andrea Liehs

Unterstützte Kommunikation in der Sprachtherapie - (Sprach-) spezifische Diagnostik bei Kindern mit unzureichender Lautsprache 283

Birgit Appelbaum

Gebärden / Handzeichen in der Arbeit mit sinnesbeeinträchtigten Menschen..... 290

Interaktion in der Kita

Simone Kannengieser, Katrin Tovote

Frühe alltagsintegrierte Sprachförderung – die Fachperson-Kind-Interaktionen unter der Lupe..... 296

Stephanie Kurtenbach, Ines Bose

Sprachförderstrategien im Kita-Alltag - Analysen von Gesprächen zwischen Fachkräften und Kindern 303

Ulrich Stitzinger

Bilinguale pädagogische Fachkräfte als vorteilhafte Ressource in der Arbeit mit mehrsprachigen Kindern?	311
---	-----

THEMENBEREICH INNOVATION

Diagnostik und Förderung

Sandra Neumann, Sandra Salm, Prisca Stenneken

Evaluation des „Fokus auf die Kommunikation von Kindern unter sechs (FOCUS-G)“ als neues ICF-CY Diagnostikum	320
--	-----

Wilma Schönauer-Schneider, Karin Reber

Schüler im Blick: Bausteine zur sprachheilpädagogischen Diagnostik IM Unterricht	327
--	-----

Ulla Licandro

Peerbeziehungen im Vorschulalter - Chancen für Sprachförderung und Sprachtherapie	335
--	-----

Stephan Sallat

Musik: Ein neuer Weg für die Diagnostik bei Sprachentwicklungsstörungen?	341
--	-----

Benjamin P. Lange, Nicole von Steinbüchel, Christiane Kiese-Himmel

Ausgesuchte Sprachentwicklungsleistungen von Kindergartenkindern mit und ohne musikpädagogische Förderung	348
---	-----

Evaluation von Fördermaßnahmen

Janina Müller, Anna Rysop, Christina Kauschke

Inputspezifizierung in der Sprachförderung – eine effektive Methode zur Verbesserung der Pluralbildung bei bilingualen Kindern?	356
---	-----

Dorothea Posse, Felix Golcher, Nathalie Topaj, Stefanie Düsterhöft, Natalia Gagarina

Die Wirksamkeit unterschiedlicher Sprachfördermaßnahmen bei jüngeren türkisch- und russisch-deutschen Kindern in Berliner Kindertageseinrichtungen - eine Studie des Berliner Interdisziplinären Verbundes für Mehrsprachigkeit (BIVEM)	361
---	-----

Raphaela Schätz, Heinz Mandl

Evaluation eines 2-jährigen Sprachförderprogramms für Grundschüler nicht-deutscher Erstsprache	368
--	-----

Beiträge von Forschungs- und Arbeitsgruppen

Ulrike Morawiak, Marlene Meindl, Daniel Stockheim, Maria Etzien, Tanja Jungmann

Alltagsorientierte Sprach- und Literacyförderung und dessen Effektivität – Erste Befunde des KOMPASS-Projektes	378
--	-----

Andreas Mayer

Früherkennung und Prävention von Schriftspracherwerbsstörungen im inklusiven Unterricht	390
---	-----

Forschungsgruppe Ki.SSES-Proluba

Die Ki.SSES-PROLUBA Längsschnittstudie: Entwicklungsstand zur Einschulung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf „Sprache“ bei separierender und integrativer Beschulung.	402
--	-----

<i>Anke Buschmann, Brigitte Degitz, Steffi Sachse</i>	
Alltagsintegrierte Sprachförderung in der Kita auf Basis eines Trainings zur Optimierung der Interaktion Fachkraft-Kind	416
<i>Kathrin Mahlau</i>	
Das Rügener Inklusionsmodell (RIM) im Förderbereich Sprache Längsschnittstudie zur sprachlichen und schulleistungsbezogenen Entwicklung in unterschiedlichen schulischen Settings.....	426
<i>Hans-Joachim Motsch, Dana-Kristin Marks</i>	
Der Wortschatzsammler -Strategietherapie lexikalischer Störungen im Schulalter	433

PRAXIS- UND WORKSHOPBEITRÄGE

<i>Erika Menebröcker, Anne-Katrin Jordan</i>	
Durch Musik zur Sprache - Musiktherapeutische Sprachförderung in Kita, Schule oder freier Praxis	444
<i>Katja Subellok, Kerstin Bahrfeck-Wichitill, Ilka Winterfeld</i>	
Schweigen braucht vernetzte Kommunikation - Transferarbeit in der Dortmunder Mutismus Therapie (DortMuT)	454
<i>Maja Ullrich</i>	
Modellorientierte Diagnostik und Therapie kindlicher Aussprachstörungen	465
<i>Kristin Golchert, Astrid Korneffel</i>	
Blockaden lösen- Praktische Einblicke in die Arbeit der Kasseler Stottertherapie.....	477
<i>Veronika Molin (geb. Rank)</i>	
Das Konzept Schlaffhorst-Andersen in der Stimmtherapie.....	484
<i>Arno Deuse</i>	
Auditive Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörungen (AVWS) - Risikofaktoren für weitere Störungen?	491
<i>Marina Ruß</i>	
Das iPad in der schulischen und sprachtherapeutischen Arbeit	498
<i>Heiko Seiffert</i>	
Methodische Möglichkeiten für die Unterstützung des Fast mappings sowie der phonologischen und semantischen Elaboration von Fachbegriffen im Unterricht.....	508
<i>Katharina Kubitz, Olaf Reinhardt</i>	
Berufswegplanung mit hör- und sprachbeeinträchtigten jungen Menschen unter besonderer Berücksichtigung kommunikationspragmatischer Inhalte der Sprachtherapie	519

STICHWORTVERZEICHNIS.....	527
---------------------------	-----

AUTORENVERZEICHNIS	533
--------------------------	-----

Peerbeziehungen im Vorschulalter - Chancen für Sprachförderung und Sprachtherapie

Selma (4;2 Jahre) und Yade (4;1 Jahre, 13 Kontaktmonate mit der deutschen Sprache) sitzen nebeneinander auf dem Boden in der Kindertagesstätte und betrachten gemeinsam ein Bilderbuch:

Selma: Hey!
Yade: Und die Stuhl is(t) dann kaputt!
Selma: [blickt zu Yade] Ja.
Yade: Dann is(t) sie auch traurig.
Selma: Und und der weint jetzt.
Yade: Ja und hier ist auch da kaputt.
Selma: Ja da muss da da muss einer das heile machen. [blickt zu Yade]

Während des gemeinsamen "Lesens" eines weiteren Bilderbuchs entsteht folgende Dialogsequenz:

Selma: Aber die die kann man jetzt(t) essen!
Yade: Nein, erst mal backen!
Selma: Im Ofen, ne? [blickt zu Yade]
Yade: Ofen, ja.

Die beiden Situationen geben Einblick in das gemeinsame sprachliche Handeln von Kindern. Von der freudigen Ko-Konstruktion von Erzählungen über die Imitation bis hin zu formalen oder inhaltlichen Korrekturen mitsamt dem Aufzeigen einer Lösungsmöglichkeit umfasst allein das sprachliche Interaktionsrepertoire von Peers während der gemeinsamen Bilderbuchbetrachtung ein weites Spektrum des sprachlichen Ausprobierens und Aushandelns (Licandro & Lieske, in Vorb.).

1 Wer sind Peers?

Alltagssprachlich wird der Begriff Peers häufig für Gleichaltrige in außerfamiliären Kontexten verwendet. Über diese Dimension hinaus handelt es sich um Kinder in Funktions- und Bezugsgruppen oder eigenständig gebildeten Kleingruppen (Brandes, 2008), die sich auf ähnlichen kognitiven, emotionalen und sozio-moralischen Entwicklungsständen befinden. Damit geht einher, dass sie üblicherweise gegenüber Institu-

tionen und ihren Repräsentanten (z.B. KiTa und Schule) eine gleiche Stellung einnehmen und auch gleiche Entwicklungsaufgaben und normative Lebensereignisse (z.B. den Übergang von der KiTa in die Schule) zu bewältigen haben. Bezüglich ihrer Macht und ihres sozialen Status sind Peers relativ gleichberechtigt, was sie sozusagen zu Ebenbürtigen macht und ihre Beziehungen untereinander wesentlich von denen mit Erwachsenen unterscheidet (u.a. Corsaro, 1985; von Salisch, 2000).

Kinder entwickeln früh das Bedürfnis zum gemeinsamen Handeln. Vom Kleinkindalter an gehen Kinder enge dyadische Beziehungen mit Peers und Zugehörigkeiten zu größeren Gruppen ein. In den bestehenden und sich entwickelnden sozialen Aushandlungsräumen ergeben sich zentrale Lern- und Bildungsgelegenheiten für die gemeinsame Bewältigung von Entwicklungsaufgaben, wie Aspekte des Spracherwerbs (Kernan & Singer, 2011; Krappmann 1992; Licandro & Lütke, 2013).

2 Spracherwerb in der Peergroup – eine theoretische Einbettung

Nach sozialkonstruktivistischen und interaktionistischen Ansätzen entstehen diese sprachlichen Entwicklungsprozesse dynamisch im zirkulären Austausch des sich entwickelnden Kindes mit seiner Umwelt, wobei es Entwicklungsimpulse von außen selbstregulativ unter Einbezug bereits angeeigneter Funktionen und Fähigkeiten organisiert. Der soziale und der kulturelle Kontext sind somit nicht vom Spracherwerb zu trennen, sondern inhärent in Entwicklungsinteraktionen verankert (für einen Überblick, siehe z.B. Lengyel, 2009; Reich, 2010).

Spätestens mit Eintritt in die Kindertagesstätte stellen Peers einen zentralen Teil der Umwelt dar, in der und durch die Entwicklungsprozesse angeregt werden. Erst die Übertragung der in der frühen Kommunikation mit Erwachsenen erworbenen kommunikativen Fähigkeiten auf Peer-Interaktionen eröffnet den Erwerb eines komplexen Spektrums an sprachlichen Fähigkeiten (Komor, 2010; Stude, 2013).

Den asymmetrisch reziproken Beziehungen mit Eltern steht also die symmetrische Beziehungsstruktur unter Peers gegenüber, die ein ganz eigenes Anregungspotential zur aktiven Konstruktion von Lern- und Entwicklungsschritten bietet (Youniss, 1980). Dies eröffnet sich beispielsweise in der wechselseitigen Modellfunktion für erfolgreiches sprachliches Handeln, in der Aushandlung von Konflikten mit (unbekannten) Anderen, im Umgang mit Hänseleien und Feindschaft und dem Teilen von Fantasie und Erleben von Nähe in engen emotionalen Beziehungen. In Verbindung mit der sensiblen Erwerbsphase für Sprache kommt den sprachlichen Interaktionen zwischen Peers neben der Kommunikation mit Erwachsenen so eine bedeutende Funktion im Spracherwerbsprozess zu (z.B. Blum-Kulka & Snow, 2004; Viernickel, 2000).

3 Peer-Interaktionen in der Kindertageseinrichtung

3.1 Effekte der Gruppenzusammensetzung

Besonders Kinder mit geringeren sprachlichen Fähigkeiten reagieren sensibel auf das sprachliche Angebot durch die Peergroup. Welche Effekte der durchschnittliche Sprachstand der Peers in der jeweiligen Bezugsgruppe auf den Spracherwerb vierjähriger Kinder im Laufe eines Kindergartenjahres hat, untersuchte eine Längsschnittuntersuchung in US-amerikanischen vorschulischen Institutionen:

- Kinder mit geringeren sprachlichen Fähigkeiten zeigten in Kindergruppen, deren Sprachstand insgesamt eine Standardabweichung unter dem Gesamtdurchschnitt lag, über das Jahr hinweg eine Leistungsabnahme.
- Sprachlich gematchte Kinder in Gruppen mit insgesamt mittleren sprachlichen Fähigkeiten zeigten stabile sprachliche Fähigkeiten.
- Sprachlich schwache Kinder in Gruppen mit vergleichsweise hohen sprachlichen Fähigkeiten zeigten einen signifikanten Sprachzuwachs über das Kindergartenjahr.
- Kinder mit anfänglich hohem Sprachstand schienen diesen sprachlichen Peer-Effekten gegenüber relativ resilient zu sein, unabhängig davon, in welchen Gruppenkonstellationen sie sich über das Jahr befanden.

Diese Interdependenzen zeigten sich unabhängig von Qualitätsaspekten in den Einrichtungen, wie z.B. der Interaktionsqualität mit pädagogischen Fachkräften (Justice, Petscher, Schatschneider und Mashburn, 2011). In der IGLU-Studie (Bos, Tarelli, Bremerich-Vos, & Schwippert, 2011) wurde herausgearbeitet, dass „Kinder der niedrigsten Dienstklassen“ bessere Leistungen erzielten, wenn sie einen Kindergarten besucht hatten. Hierfür könnten auch Peer-Effekte mitverantwortlich sein.

3.2 Sprachliche Voraussetzungen für erfolgreiche Peerbeziehungen

Das reine Bedürfnis und der Wille zur gemeinsamen Interaktion reichen jedoch nicht aus, um erfolgreich mit anderen Kindern zu interagieren. Sprachliche und kommunikative Fähigkeiten, die sich im Austausch mit der Peergroup zwar erweitern, sind schon für den Einstieg in und die Aufrechterhaltung von Peer-Interaktion zentral (Albers, 2009). Bereits bei Dreijährigen zeigt sich ein Zusammenhang zwischen den kognitiven und expressiven sprachlichen Fähigkeiten und ihren Peer-Interaktionskompetenzen innerhalb und außerhalb vorschulischer Einrichtungen (NICHD Early Child Care Research Network, 2000).

Zugleich gestaltet sich die Etablierung erfolgreicher Peer-Interaktionen für Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen als große Herausforderung. Ihre Schwierigkeiten, komplexe Sprache zu verstehen und zu produzieren erschweren die Verbalisierung und die Durchsetzung ihrer Interessen in der Peergroup. Auch Konfliktsituationen, die zu-

meist eine sprachliche Bearbeitung erfordern, können häufiger scheitern und in einem Interaktionsabbruch resultieren (Horowitz, Jansson, Ljungberg, & Hedenbro, 2005).

Um das Anregungspotential dennoch nutzen zu können, skizzieren im Folgenden zwei Ansätze Möglichkeiten zur Einbindung von Peers in sprachliche Lehr- und Lernprozesse.

4 Das Potenzial der Peergroup in Sprachförderung und Sprachtherapie

4.1 Einbindung typisch entwickelter Peers

In der Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen etablierte sich das Vorgehen, Kinder mit Sprachförderbedarf aus der Gruppe herauszunehmen und getrennt vom Gruppengeschehen zu fördern (z.B. Schneider et al., 2012); in der Sprachtherapie überwiegt das Einzelsetting. Besonders die Einbindung typisch entwickelter Peers in die Sprachförderung oder sprachtherapeutische Intervention kann jedoch (entweder als alleinige Intervention oder in Kombination mit anderen Ansätzen) sinnvoll sein. Im Elementarbereich können beispielsweise Kinder mit Sprach- und Kommunikationsstörungen in der (begleiteten) Interaktion mit typisch entwickelten Peers in entwicklungsgerechten Spielsettings ihr sprachliches Repertoire erweitern (Robertson & Ellis Weismer, 1997). Ein solches Setting eignet sich ebenfalls für die Generalisierung ausgewählter Förder- oder Therapieziele, z.B. im Bereich des Wortschatzes.

4.2 Peer Tutoring

Das Peer Tutoring fußt, wie der Name schon vermuten lässt, auf dem didaktischen Einbezug von Peers in Lernsettings und zielt auf den Erwerb von Wissen und/ oder Fähigkeiten durch "active helping and supporting among status equals or matched companions" (Topping, 2005, S.631) ab. Üblicherweise werden in zusammengestellten Kinder-Dyaden die festgelegten Rollen TutorIn (VermittlerIn des Fördergegenstandes) und Tutee (RezipientIn der Förderung) eingenommen. Das Material oder die Aktivitäten sind zumeist vorstrukturiert und vorher erarbeitet. Zu flexiblen Aspekten gehören die Lernausgangslage bzw. das Fähigkeits- und Leistungsniveau von TutorIn und Tutee sowie die Reziprozität der Rollenübernahme, wodurch eine positive wechselseitige Interdependenz und individuelle Verantwortung für den Lernprozess entsteht (z.B. Licandro, 2012; Maheady & Gard, 2010). Übergeordnetes Ziel ist es, durch gegenseitiges Lernen und „Lehren“ zu lernen. Das Peer Tutoring wurde bisher hauptsächlich im schulischen Kontext eingesetzt. Im vorschulischen Bereich ist die Forschungsgrundlage dahingegen eher dünn. Erste Studien zum Einsatz des Peer Tutorings zur Förderung der Erzählfähigkeiten zeigen vielversprechende Ergebnisse (Licandro & Lüdtke, 2012; McGregor, 2000).

4.3 Grenzen des didaktischen Vorgehens und Ausblick

Die (teilweise) Umsetzung der sprachlichen Intervention unter Einbindung von Peers kann aus individuellen, aber häufig auch aus organisatorischen Gründen nicht für alle Kinder möglich sein. Hierin liegen die besonderen Chancen alltagsintegrierter inklusiver Sprachförderung sowie einer inklusiven Sprachtherapie, die neue Formen von Therapiesettings eröffnet (z.B. Lüdtko & Licandro, 2012).

Zusammenfassung für die Praxis

Zur Erweiterung ihrer kommunikativen Fähigkeiten brauchen Kinder neben der Interaktion mit Erwachsenen auch den Dialog mit anderen Kindern. Diese wenig berücksichtigte Seite der frühen Lernentwicklung stellt eine wichtige Ergänzung zur Theoriebildung sprachförderlicher Frühpädagogik dar. Der Gruppenzusammensetzung in vorschulischen Institutionen wohnt das Potential inne, soziale und sprachliche Disparitäten zu bearbeiten, wie makroanalytische Forschungsperspektiven belegen, denn vom sprachlichen Anregungsniveau ihrer Peers können insbesondere Kinder mit Sprachförderbedarf und Sprachentwicklungsstörungen profitieren. Für eine abschließende Beurteilung, welche genauen Wirkungszusammenhänge entstehen und welche Art der Gruppenzusammensetzung für die kindliche Entwicklung am vorteilhaftesten ist, liegen bisher jedoch keine ausreichenden Forschungsergebnisse vor. In Sprachförderung und Sprachtherapie kann die gezielte Einbindung von Peers, ggf. in Ergänzung zu anderen Ansätzen, zur Erweiterung und Generalisierung sprachlichen Wissens führen und die Verbesserung der Sprach- und Kommunikationsfähigkeit wirksam ankurbeln. Neben der individualisierten Sicht auf das einzelne Kind sollte daher das Potenzial der Peer-Interaktionen in der Entwicklungsbetrachtung und -unterstützung nicht aus den Augen verloren werden.

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.
- Blum-Kulka, S. & Snow, C. E. (2004). Introduction: The potential of peer talk. *Discourse Studies*, 6, 291-306.
- Bos, W., Tarelli, I., Bremerich-Vos, A., & Schwippert, K. (Hrsg.) (2011). IGLU 2011 - Lesekompetenz von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxman.
- 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.
- Horowitz, L., Jansson, L., Ljungberg, T., & Hedenbro, M. (2005). Behavioural patterns of conflict resolution strategies in preschool boys with language impairment in comparison with boys with typical language development. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 40, 431-54.

- Justice, L.M., Petscher, Y., Schatschneider, C., & Mashburn, A. (2011). Peer effects in preschool classrooms: Is children's language growth associated with their classmates' skills? *Child Development*, 82, 1768-1777.
- Kernan, M., & Singer, E. (Hrsg.) (2011). *Peer Relationships in Early Childhood. Education and Care*. Abingdon: Routledge.
- Komor, A. (2010). *Miteinander kommunizieren - Kinder unter sich*. Münster: Waxmann.
- Krappmann, L. (1992). Die Entwicklung vielfältiger sozialer Beziehungen unter Kindern. In A. E. Auhagen, & M. v. Salisch (Hrsg.), *Zwischenmenschliche Beziehungen*. Göttingen: Hogrefe.
- Lengyel, D. (2009). Zweitspracherwerb in der Kita. Eine integrative Sicht auf die sprachliche und kognitive Entwicklung mehrsprachiger Kinder. Münster: Waxman.
- 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 (S. 1-6). Würzburg: Verband Sonderpädagogik.
- Licandro, U. & Lieske, J. (in Vorb.). Peer-Interaktionen als Spracherwerbskontexte für mehrsprachige Kinder im Vorschulalter. Eine explorative Studie zu Peer-Interaktionen in Bilderbuchbetrachtungssituationen.
- Licandro, U. & Lüdtke, U. (2013). Peer-Interaktionen - Sprachbildung in und durch die Gruppe. Nifbe Themenheft zum Bildungsschwerpunkt „Übergang KiTa - Grundschule“. ISBN 978-3-943677-05-8.
- Licandro, U. & Lüdtke, 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.
- Lüdtke, U. & Licandro, U. (2012). Die inklusive Schule als Arbeitsfeld für akademische Sprachtherapeutinnen?! - Ein Interview mit ASHA-Expertinnen aus den USA. *Spracheheilarbeit*, 57, 164-166.
- Maheady, L. & Gard, J. (2010). Classwide peer tutoring: Practice, theory, research, and personal narrative. *Intervention in School and Clinic*, 46(2), 71 – 78.
- 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.
- 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.
- Reich, K. (2010). *Systemisch-konstruktivistische Pädagogik*. 6. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.
- 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. v. (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* (S. 345-405). Göttingen: Hogrefe.
- Schneider, W., Baumert, J., Becker-Mrotzek, M., Hasselhorn, M., Kammermeyer, G., Rauschenbach, ... Stanat, P. (2012). Expertise „Bildung durch Sprache und Schrift (BISS)“. Bund-Länder-Initiative zur Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung. Berlin: BMBF.
- Stude, J. (2013). *Kinder sprechen über Sprache. Eine Untersuchung zu interaktiven Ressourcen des frühen Erwerbs metasprachlicher Kompetenzen*. Freiburg: Fillibach bei Klett.
- Topping, K. J. (2005). Trends in Peer Learning. *Educational Psychology*, 25 (6), 631-645.
- Viernickel, S. (2000). *Spiel, Streit, Gemeinsamkeit. Einblicke in die soziale Kinderwelt der unter Zweijährigen*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Youniss, James (1980). *Parents and peers in social development: A Sullivan-Piaget perspective*. Chicago: University of Chicago Press.