Wie Kinder Interaktionen eröffnen.
Einsatz von kommunikativen Strategien in Peerinteraktion.

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
der Philosophischen Fakultät
der Universität zu Köln
im Fach Deutsche Philologie
vorgelegt von

Katarina Wagner
geb. am 7. November 1982
in Köln

1. Oktober 2018

TEIL I: EINFÜHRUNG

1. Einleitung 1
1.1 Die ersten fünf Sekunden: Wie Kinder Interaktionen eröffnen 1
1.2 Ziele und Anlage der Arbeit 5
1.3 Aufbau der Arbeit 7

2. Gesellschaftlicher und bildungspolitischer Hintergrund 9
2.1 Demographie und Bildungssystem in Deutschland 9
2.2 Die Kindertagesstätte als (Sprach-)Bildungsinstitution 18
2.3 Fazit 26

3. Zentrale Begriffe 27
3.1 Pragmatische Kompetenz 27
3.2 Interaktionseröffnung 32
3.3 Multimodalität 35
3.4 Kommunikative Strategie 38
3.5 Fazit 40

4. Peerinteraktion und kindliche Entwicklung 41
4.1 Begriffsdefinition 41
4.2 Disziplinen und Themen 45
4.3 Kognitive und soziale Entwicklung 49
4.4 Spracherwerb und Zweitspracherwerb 58
4.5 Fazit 68

5. Peerinteraktion und Entwicklung pragmatischer Kompetenz 71
5.1 Meilensteine der Entwicklung pragmatischer Kompetenz 71
5.2 Entwicklung von pragmatischen Kompetenzen in der Peergruppe 84
5.2.1 Kommunikative Strategien 85
5.2.2 Kooperation und Konflikt 93
5.2.3 Themen 98
5.2.4 Einsatz mehrsprachiger Ressourcen 106
5.3 Fazit 112

6. Studiendesign 115
6.1 Forschungsansatz der Studie 115
6.2 Zielsetzungen der Studie 120
6.3 Methode 122
6.3.1 Methodisches Vorgehen 122
6.3.2 Korpusbeschreibung 126
6.3.3 Datenaufbereitung 128
6.3.4 Analysekategorien 129

7. Analyseteil 137
7.1 Korpus Interaktionssequenzen 138
7.1.1 Interaktionspartner und Dauer der Interaktionssequenzen 138
7.1.2 Kinderkonstellationen 141
7.1.3 Interaktionsformen 142
7.2 Korpus Interaktionseröffnungen 144
7.2.1 Kinderkonstellationen 145
7.2.2 Interaktionsformen 147
7.2.3 Kommunikative Strategien der Initiatoren 149
7.2.4 Erfolg und Misserfolg 162
7.2.5 Kommunikative Strategien der Respondenten 171
7.3 Erfolgreiche Interaktionseröffnungen und ihr weiterer Verlauf 174
7.3.1 Räumlicher Kontext und multimodale Dimensionen 174

7.3.2 Kooperation und Konflikt 183
7.3.3 Themen 189
7.3.4 Einsatz der Erstsprache 197
7.3.5 Peerinteraktionen als Sprachlerngelegenheiten 201
7.4 Ergebnisse: Beantwortung der Fragestellungen und Status der Hypothesen 211
8. Diskussion 227
8.1 Erkenntnisse für die Spracherwerbsforschung 227
8.2 Erkenntnisse für die frühkindliche Bildung 235
8.3 Ausblick auf zukünftige Forschung 239
IX. Literaturverzeichnis 242
X. Abbildungsverzeichnis 266
XI. Tabellenverzeichnis 267
XII. Beispielverzeichnis 268
Anhang 268

1. Einleitung

1.1 Die ersten fünf Sekunden: Wie Kinder Interaktionen eröffnen

Es ist Freispielzeit in der Kita in Köln-Mülheim. Die dreijährige Josie hat sich ein Bilderbuch zu dem Thema „Tiere“ ausgesucht und damit an den Tisch gesetzt. Nun möchte sie es zusammen mit einem anderen Kind anschauen. Nacheinander kommen zwei Kinder in den Raum. Josie versucht, sie für ihre Aktivität zu interessieren: „Was ist das?“ fragt sie laut und zeigt auf Tierbilder in dem Buch. Es dauert allerdings eine Weile, bis sie eines der Kinder dazu motivieren kann, mitzuschauen. Zuerst kommt Yasemin zu Josie und schaut in das Buch, sie geht dann aber wieder wortlos aus dem Raum heraus. Dann nähert sich Rania, ein dreijähriges Mädchen mit Arabisch als Erstsprache. Josie zeigt mehrfach auf Bilder von Tieren und fragt, was dort zu sehen sei. Rania, die erst seit kurzem in der Kita ist und noch wenig Deutsch spricht, wiederholt Josies Äußerungen.

		
01 J: ((blättert im Buch)) ((zeigt auf ein Bild)) Was is da? (--) 02 Y: (kommt zum Tisch)(schaut in das Buch)) (.)((richtet sich auf, schaut sich im Raum um, geht wieder))	03 J: ((schaut zu R, die auf dem Sofa sitzt)) was is DA?(--)	04 J: was IS das;(.) 05 J: WAS IS das-(.) 06 R: ((kommt zum Tisch)) ne satze 07 (--)

		
08 J: enne katze- 09 was is DAS? 10 raub:katz; 11 (--)	12 R: to:m atze; 13 (--) 14 J: RAUBkatze- (.)	15 J: was is DAS? 16 (--) 17 R: is das? 18 J: MAUS; 19 R: MAUS;

Beispiel 1: Interaktionseröffnungen 36_8 und 36_9

Dieses Beispiel aus dem Korpus der vorliegenden Arbeit zeigt, wie Josie nach mehreren Anläufen erfolgreich eine Interaktion mit einem anderen Kind initiiert. Sie versucht Blickkontakt mit den beiden anwesenden Mädchen herzustellen und fragt „Was ist das?“, während sie gleichzeitig mit dem Zeigefinger auf ein Tierbild im vor ihr liegenden Buch zeigt. Sie wiederholt ihre Frage mehrfach mit der Betonung auf verschiedenen Wörtern und in variierender Lautstärke.

In den ersten fünf Sekunden der Eröffnungsphase einer Interaktion geschieht vieles parallel. Das gesprochene Wort ist hier nur *eine* Dimension der Kommunikation. Nonverbale Phänomene wie Gesten oder die Blickrichtung werden häufig vor oder auch begleitend zu verbalen Mitteln verwendet (vgl. hierzu u.a. De Stefani & Mondada 2010). Oft schenkt man diesem kurzen Anfang der Begegnung mit anderen Menschen keine große Aufmerksamkeit. Dabei ist er höchst relevant, denn ohne Eröffnung kann kein Gespräch beginnen. Doch wie beginnt man eine Interaktion, welche Fähigkeiten sind dazu nötig? Eine Interaktion erfolgreich zu initiieren, wird auch von Erwachsenen in vielen Situationen als schwierig empfunden. Es werden sogar Kurse angeboten, in denen man lernen kann, wie man ‚erfolgreich‘ Smalltalk betreibt, flirtet, ins Gespräch kommt[1]. Die meisten Erwachsenen verfügen bereits über ein Inventar an möglichen Strategien für

[1] „Small Talk - Business Talk - Souveränes Auftreten. Heute ist Karriere ohne Small Talk Fähigkeiten nicht mehr möglich. Denn intelligenter Small Talk ist der Türöffner Nr.1. Der Business Talk schafft Beziehungen für erfolgreiche Geschäfte.“ http://www.managerseminare.de/Datenbanken_Seminare/Small-Talk-Business-Talk-Souveraenes- Auftreten,1184506 (Zugriff: 02.06.2015).

Interaktionseröffnungen. Kinder hingegen müssen sich dieses Inventar erst aneignen (vgl. O'Neill, Main & Ziemski 2009: 402).

Was würde man von einem Erwachsenen denken, der auf die Frage „Was machst du?" hin einfach aufsteht und den Raum verlässt? Der sein Gegenüber ignoriert oder einfach das Thema wechselt? Er würde mit großer Sicherheit als unhöflich oder zumindest merkwürdig und sozial nicht besonders kompetent angesehen. In kindlichen Peerinteraktionen passieren solche scheinbar ignoranten oder brüsken (Nicht-)Reaktionen häufig, denn Kinder befinden sich noch am Anfang der Entwicklung ihrer pragmatischen Kompetenz. Sie erwerben und entwickeln ihre verbalen und nonverbalen Fähigkeiten sowohl von und mit ihren Eltern, Geschwistern und Verwandten als auch durch Schlüsselpersonen außerhalb der Familie wie den pädagogischen Fachkräften und den Peers. Die Kindertagesstätte[2] ist heute die zentrale Institution für die Integration des einzelnen Kindes in eine größere Kindergruppe, den sogenannten *Peers*[3]. Die Peerinteraktion, also die Interaktion zwischen Gleichaltrigen, spielt eine überaus wichtige Rolle für die pragmatische Kompetenzentwicklung von Kindern, denn sie macht oft den Großteil der Interaktionen in der Kita aus. Die Peerinteraktion ist relevant für die kognitive und sprachliche Entwicklung von Kindern, denn sie bietet Gelegenheit, als gleichwertige Partner zu kommunizieren und Interaktionsstrategien zu erproben.

Eine Interaktion zu eröffnen[4] erfordert eine Kombination von sprachlichen, kognitiven und sozialen Fähigkeiten. Kinder haben natürlich bereits nach ihrer Geburt basale kognitive und soziale Fähigkeiten, die insbesondere in der Interaktion zwischen Mutter und Säugling angewendet und ausgebildet werden. Im Laufe ihrer Sozialisierung und parallelen Sprachentwicklung erwerben Kinder immer komplexere sprachliche, kognitive und soziale Kompetenzen, die sich unter dem Oberbegriff *pragmatische Kompetenz*[5] zusammenfassen lassen. Mit Bezug auf Bruner (u.a. 1983; 1987) besteht die Grundannahme dieser Arbeit darin, dass Spracherwerb ein dialogischer Prozess ist und dass Menschen ihre sprachlichen Kompetenzen funktional zur Erreichung von Zielen einsetzen:

---

2 Kindertagesstätte ist der Oberbegriff für Einrichtungen der Kindertagesbetreuung in Deutschland. Unter diesen Oberbegriff fallen der Kindergarten, das sind Einrichtungen für Kinder von 3 bis 6 Jahren, die Kinderkrippe für Kinder von 0 bis 3 Jahren und der Hort für Grundschulkinder. Es gibt jedoch national und zum Teil sogar regional unterschiedliche Definitionen. So werden in einigen Regionen nur Kindergärten mit Ganztagsbetreuung Kita genannt. Oft fallen unter den Begriff Kindertagesstätte auch nur solche Einrichtungen, die alle drei Altersgruppen (Krippe, Kindergarten und Hort) betreuen (vgl. http://www.kita.de/wissen/kinderbetreuung/kindertagesbetreuung/kita-kindertagesstaette (Zugriff: 12.09.2017)). Im Folgenden wird der Begriff Kindertagesstätte bzw. das Akronym „Kita" verwendet. Damit sind, außer es wird explizit anders genannt, die vorschulischen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen gemeint.

3 Für eine ausführliche Definition des Begriffes *Peer* siehe Kapitel 4.1.

4 Zur Definition des Begriffes *Interaktionseröffnung* siehe Kapitel 3.2.

5 Zur Definition des Begriffes *pragmatische Kompetenz* siehe Kapitel 3.1.

> Was Sprache auch immer sonst noch sein mag, sie ist ein systematisches Verfahren, mit anderen zu kommunizieren, fremdes und eigenes Verhalten zu beeinflussen, Aufmerksamkeit zu lenken und Realität zu schaffen […]. (Bruner 1987: 102)

Aber wie kommen Kinder miteinander ins Gespräch und ins Spiel? Welche kommunikativen Strategien werden zur Eröffnung von Peerinteraktion genutzt? Die Vertiefung und Analyse dieser und weiterer mit dem Themenkomplex verbundener Fragen steht im Mittelpunkt der vorliegenden Arbeit.

Ein institutioneller Raum, der sich besonders gut für die Erforschung dieser Fragen eignet, ist die Kindertagestätte. Hier sind Kinder auf begrenztem Raum im ständigen Kontakt und entwickeln im und durch das gemeinsame Spiel ihre pragmatischen Kompetenzen. Meist konzentrieren sich die bisherigen Studien zum kindlichen Sprachgebrauch auf die Eltern-Kind-Interaktion und andere Erwachsenen-Kind-Interaktionen wie beispielsweise die Erzieherinnen-Kind-Interaktion (vgl. Rehbein & Meng 2007; Beckerle 2017 u.v.a.m.). Über die realen Kommunikationsbedingungen in der Kita und besonders zur Interaktion von Kindern untereinander weiß man allerdings noch recht wenig. Empirische Studien zu Peerinteraktionen sind bisher rar, rücken aber seit einigen Jahren vermehrt in den Fokus der (Sprach-)Wissenschaft. Dies zeigt sich auch in einigen aktuellen deutschen Studien mit dem Fokus auf Peerinteraktion wie Licandro 2016 und Schröder 2017. Kindertagesstätten eignen sich darüber hinaus für einen Einblick in den frühkindlichen Umgang mit einem mehrsprachigen Umfeld. Hier erproben sich Kinder mit unterschiedlichen Sprachkompetenzen in der eigenen *peer group*. Daher ermöglicht das Kita-Umfeld dringend benötigte empirische Studien zum Zweitspracherwerb von Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch. Ein genaueres Verständnis des kindlichen Sprachverhaltens in der Institution Kindertagesstätte ist demnach von großem Interesse für Forschung und Praxis. Es fehlt an Wissen darüber, wie sich Kinder untereinander verständigen, und welche kognitiven und sprachlichen Fähigkeiten durch Peerinteraktionen gefördert werden. Studien dazu, bei welchen Sprachanlässen Kinder im Spiel gemeinsam Handlungsmuster entwickeln und welche kommunikativen Strategien sie in welcher modalen Dimension einsetzen, um ihre kommunikativen Ziele zu erreichen, sind in diesem Kontext relevant. Erkenntnisse aus solchen Studien könnten einerseits bestehende Forschungsdesiderata schließen und andererseits die alltägliche Sprachpraxis in der Peerinteraktion in Kindertagesstätten realistisch darstellen. Auf dieser Grundlage können

Anregungen für die Berücksichtigung von Peerinteraktion in der alltagsintegrierten Sprachförderung im Elementarbereich abgeleitet werden.

1.2 Ziele und Anlage der Arbeit

In der Forschungsliteratur zur pragmatischen Kompetenzentwicklung wird betont, dass der Bereich der pragmatischen und diskursiven Kompetenz von Kindern noch nicht ausreichend empirisch untersucht wurde (vgl. u.a. Rehbein & Meng 2007: 16; Ehlich et al. 2008: 23; Schröder 2017). In der vorliegenden Studie werden Interaktionen in einer deutschen Kindertagesstätte mit einem hohen Anteil an Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch untersucht. Im Fokus steht die Interaktion von Kindern untereinander und deren pragmatische Kompetenz. Die Datengrundlage der Arbeit sind daher Videoaufnahmen von Peerinteraktionen in der Kita. In diesen wird ein besonderes Augenmerk auf die zur Eröffnung von Interaktionen zwischen Peers genutzten kommunikativen Strategien gelegt. Kommunikative Strategien zeigen sich in Interaktionseröffnungen zum Beispiel, wenn ein Kind ein anderes anfasst, um eine Interaktion zu beginnen. Sie zeigen sich, wenn ein Kind ein anderes anspricht und fragt, ob es spielen möchte. Oder auch dadurch, dass ein Kind sich neben eine Gruppe stellt und im geeigneten Moment mitlacht, um sich zu integrieren.

Bei dieser Arbeit handelt es sich um Grundlagenforschung in einem Bereich der pragmatischen Kompetenzentwicklung, der noch viele Desiderata aufweist. Es werden qualitative Erkenntnisse darüber gesammelt, welche Rolle die kindlichen pragmatischen Ressourcen – verbaler und nonverbaler Art – in der Interaktionsanbahnung spielen. Diese Studie hat einen spezifisch linguistischen Schwerpunkt. Sie ist aber insofern interdisziplinär angelegt, als dass Sprachentwicklung und Sprachgebrauch per se interdisziplinäre Themen sind, die nur mit Rückgriff auf soziologische, psychologische und pädagogische Erkenntnisse erforschbar sind. Methodisch bezieht sich die Arbeit auf die Ethnomethodologie und die Diskursanalyse, wobei mit Rückgriff auf multimodale Analyseansätze nach dem Vorbild von u.a. De Stefani und Mondada (2010) der Mehrdimensionalität von (kindlicher) Interaktion Rechnung getragen wird.

Die Besonderheit der vorliegenden Arbeit gegenüber bereits vorliegenden Studien zu kindlichen Interaktionseröffnungen (vgl. u.a. Corsaro 1979; O'Neill, Main & Ziemski 2009 und Strähle 2013) besteht demnach darin, dass

- nur Peerinteraktionen untersucht werden und damit eine bisher weniger erforschte Aktantenkonstellation in den Fokus gestellt wird;

- multimodale Dimensionen von Interaktion zwischen Peers in den Blick genommen werden;

- eine sprachlich heterogene Kitagruppe mit Kindern mit Deutsch als Erstsprache und Kindern mit Deutsch als Zweitsprache untersucht wurde, wodurch sich Vergleichsmöglichkeiten zum Einsatz von kommunikativen Strategien bieten.

Interaktionseröffnungen in Peerinteraktionen wurden als Fokus der Analyse gewählt, da sie eine hohe Relevanz für den Zugang zu Sprachlerngelegenheiten für Kinder während ihres (Zweit-)Spracherwerbs zu haben scheinen. Studien zeigen, dass Kinder mit mangelnden Sprachkompetenzen oft soziale Schwierigkeiten in der Kita und in den darauffolgenden Bildungsinstitutionen haben (vgl. Moffit & Caspi 2001). Insbesondere haben sie Probleme, positive Peer-Beziehungen zu initiieren und beizubehalten (vgl. McCabe 2005; Menting, van Lier, & Koot 2011). Solche regelmäßigen und positiven Peer-Beziehungen beginnen ganz grundlegend damit, dass man Interaktionen erfolgreich initiiert, eine Gruppe oder Dyade bildet oder sich zu einer bereits bestehenden Gruppe dazugesellt. Daher ist die Fähigkeit, Interaktionseröffnungen zu gestalten, relevant dafür, wie viele Sprachlerngelegenheiten ein Kind erhält und ob es dauerhafte und positive Peer-Beziehungen eingehen kann.
Die Fähigkeit, Interaktionen erfolgreich zu eröffnen – das heißt, es kommt zu einer Interaktion zwischen zwei oder mehr Partnern – ist eine grundlegende pragmatische Kompetenz. Darüber hinaus bieten sich hier auch Sprachlerngelegenheiten in der Institution Kita, die gerade für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache besonders wertvoll sein können. In Interaktionseröffnungen wirken alle Kernbestandteile dieser Arbeit zusammen: Multimodalität durch den Einsatz von verbalen, paraverbalen und nonverbalen Ressourcen, Zugang zu Sprachlerngelegenheiten, Einsatz von interaktiven Strategien von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Erstsprache sowie Konflikt und Kooperation als zugrundeliegende Handlungsmuster.
Es ergeben sich die folgenden übergeordneten Erkenntnisinteressen, aus denen sich die Fragestellungen und Hypothesen dieser Arbeit generieren:

1. Erarbeitung von Wissen über Inhalt und Struktur von Interaktionseröffnungen in Peerinteraktionen auf mehreren kommunikativen Ebenen durch eine multimodale Analyse von Videoaufnahmen.
2. Erlangung von Erkenntnissen zur Rolle von Peerinteraktion für (Zweit-)Spracherwerb und Sprachentwicklung, insbesondere für die pragmatische Kompetenzentwicklung.
3. Untersuchung des Freispiels in der Institution Kindertagesstätte als situativer Rahmen, in dem verschiedene Sprachhandlungsmuster vor allem in Peergruppen eingesetzt, erworben und gemeinsam entwickelt werden und inwieweit Peerinteraktionen Gelegenheiten für kognitiv anregende Interaktionen bieten.

Für eine detaillierte Darstellung der Erkenntnisinteressen, der Fragestellungen und der Forschungshypothesen siehe Kapitel 6.2.

1.3 Aufbau der Arbeit

Spracherwerb ist kein Phänomen, das isoliert betrachtet werden kann. Er findet immer in gesellschaftlichen und bildungspolitischen Zusammenhängen statt. Daher ist es für die Untersuchung von (Zweit-)Spracherwerb und kindlicher Sprachentwicklung unumgänglich, die Studie in den aktuellen gesellschafts- und bildungspolitischen Kontext einzubetten. Im ersten Teil der Arbeit geht es daher um den weiteren Kontext, in dem Peerinteraktion stattfindet – die Makroebene. Die Arbeit gliedert sich in vier Teile. Nach der Einleitung wird die Studie in ihren gesellschafts- und bildungspolitischen Kontext eingeordnet. Hierbei werden zunächst demographische Fakten und die aktuelle Forschungslage zum deutschen Bildungssystem und zu Kindern mit Sprachförderbedarf – mit und ohne Migrationshintergrund – dargestellt. Anschließend steht die Kindertagesstätte als (Sprach-)Bildungs- und Sozialisierungsinstitution im Fokus. Im zweiten Teil der Arbeit werden zunächst die für die Arbeit zentralen Begriffe *Pragmatische Kompetenz*, *Interaktionseröffnung*, *Multimodalität* und *Kommunikative Strategie* definiert sowie ihr Zusammenhang dargestellt. Danach geht es um die Rolle von Peerinteraktion für die kindliche Entwicklung allgemein, woraufhin im nächsten Kapitel der Erwerb von pragmatischer Kompetenz in Peerinteraktion im Mittelpunkt steht. Der dritte Teil der Arbeit beinhaltet die empirische Studie. Zuerst werden hier die Fragestellungen und Hypothesen vertieft, dann wird das Design der Studie anhand des methodischen

Vorgehens, der Korpusbeschreibung und der auf die Daten angewendeten Analysekategorien vorgestellt. Im Analyseteil wird zunächst ein Überblick zum gesamten Korpus und anschließend eine deskriptive Beschreibung zu den im Korpus identifizierten Interaktionseröffnungen gegeben. Es werden darüber hinaus die erfassten kommunikativen Strategien von Initiatoren und Respondenten tabellarisch zusammengestellt. Vor diesem Hintergrund wird exemplarisch rekonstruiert, wie Kinder Interaktionen untereinander multimodal initiieren. Die Analyse der Sprachdaten ist durch eine diskursanalytische Herangehensweise geprägt und erfolgt in mehreren Unterkapiteln mit thematischem Fokus auf häufig vorkommenden verbalen, paraverbalen und nonverbalen kommunikativen Strategien der Initiatoren und der Respondenten und deren Rahmenbedingungen wie Kinderkonstellation und Interaktionsform. Nach diesem deskriptiven Überblick über die Interaktionseröffnungen im Korpus werden im nächsten Kapitel relevante Themen aus dem vorliegenden Korpus herausgegriffen und anhand exemplarischer Transkripte analysiert. Das Fazit des Analyseteils widmet sich der Beantwortung der Forschungsfragen sowie der Überprüfung der Hypothesen und rekonstruiert weiterhin den Ablauf der Eröffnungsphase(n) in der Peerinteraktion als Ko-Konstruktion durch Initiator und Respondent. Im Schlussteil der Arbeit werden die Ergebnisse der Studie im größeren Kontext der Spracherwerbsforschung beleuchtet und konkret auf die Bildungsinstitution Kindertagesstätte angewandt. So können die Erkenntniszugewinne für die Forschungsfelder (Zweit-)Spracherwerb und frühkindliche Bildung dargestellt werden. Abschließend werden mögliche Themen und Fragestellungen für zukünftige Forschungsvorhaben im Bereich kindlicher (Zweit-)Spracherwerb und Peerinteraktion aufgezeigt.

2. Gesellschaftlicher und bildungspolitischer Hintergrund

In diesem Kapitel wird die vorliegende Studie in ihren gesellschafts- und bildungspolitischen Kontext eingeordnet. Hierbei werden zunächst demographische Fakten und die aktuelle Forschungslage zum deutschen Bildungssystem und zu Kindern mit Sprachförderbedarf – mit und ohne Migrationshintergrund – dargestellt. Anschließend steht die Kindertagesstätte als (Sprach-)Bildungs- und Sozialisierungsinstitution im Fokus.

2.1 Demographie und Bildungssystem in Deutschland

Die gesellschaftspolitische Relevanz einer Studie zum kindlichen Sprachverhalten in der Kita zeigt sich beispielsweise in den Ergebnissen des Bildungsberichts für Deutschland von 2016:

> Auf Basis bundesweiter Elternbefragungen konnte wiederholt gezeigt werden, dass knapp ein Viertel der vor der Einschulung stehenden Kinder in einem Sprachtest als förderbedürftig im Deutschen diagnostiziert wurde (Bildungsbericht 2016: 66).

Der Förderbedarf im Bereich sprachliche Entwicklung im Deutschen wird je nach Bundesland mit unterschiedlichen Sprachstandsverfahren erhoben. 13 von 16 Bundesländern nutzen bei Vorschulkindern eine landesweite Erhebung.[6] Diese Variation in Erhebungsumfang und genutztem Sprachstandsverfahren scheint sich auf die Anzahl der als sprachförderbedürftig diagnostizierten Kinder auszuwirken – der Anteil schwankt zum Beispiel zwischen 15 Prozent in Brandenburg und 50 Prozent in der Stadtgemeinde Bremerhaven (vgl. Bildungsbericht 2016: 66).[7] Insgesamt fällt auf, dass der Sprachförderbedarf in den letzten Jahren nicht gesunken ist, obwohl mehr Ein- und Zweijährige Kindertagesstätten besuchen und immer mehr Sprachförderprogramme und -konzepte angeboten werden. Laut Mikrozensus[8] hatten im Jahr 2016 in Deutschland 22,5

6 U.a. in Nordrhein-Westfalen und Sachsen-Anhalt wird „[a]nstelle der punktuellen Diagnostik mit anschließender Förderung […] ausschließlich auf eine in den Kindergartenalltag integrierte Beobachtung und Förderung der sprachlichen Entwicklung gesetzt." (Bildungsbericht 2016: 66).

7 Hier zeigt sich, dass eine Vereinheitlichung der Kriterien an Sprachstandsverfahren und deren Einsatz relevant ist, um Bildungsgerechtigkeit herzustellen. Ein weiteres Defizit der gängigen Sprachstandsverfahren ist, dass sie meist nur die deutsche Sprache betrachten, während zu den Kompetenzen mehrsprachiger Kinder in ihrer Erstsprache keine Schlüsse gezogen werden können (vgl. zu dieser Diskussion die zwei Publikationen zu Sprachstandsverfahren im Elementarbereich von Becker-Mrotzek et al. 2013 und Neugebauer & Becker-Mrotzek 2013).

8 Vgl. Statistisches Bundesamt, Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2016. Fachserie 1, Reihe 2.2.

Prozent der Bevölkerung (16,6 Millionen Menschen) einen Migrationshintergrund[9,10] – mehr Menschen als jemals zuvor in Deutschland. Ungefähr 45 Prozent dieser Gruppe bestehen aus ausländischen Staatsangehörigen und etwa 55 Prozent aus deutschen Staatsbürgern, und während zwei Drittel der Menschen mit Migrationshintergrund zur ersten Generation der Einwanderer gehören, wurde etwa ein Drittel dieser Gruppe in Deutschland geboren (vgl. Migrationsbericht BAMF 2015: 11). Diese Zahlen sollten allerdings nicht unkritisch verwendet werden, denn wirklich valide Statistiken gibt es nicht, u.a. weil Begriffe wie „Ausländer" und „Migrationshintergrund" nicht klar definiert und dadurch oft nicht voneinander abgrenzbar sind. Abgesehen von den Zahlen ist auch die Pauschalisierung zu einem Stereotyp des „Menschen mit Migrationshintergrund" irreführend; so betont Lengyel (2009: 49), dass die „[…] Bevölkerungsgruppe der ‚Migranten' hinsichtlich ihrer Herkunftsgruppen, ihrer Wanderungsgeschichten und ihres Bildungsstandes äußerst differenziert betrachtet werden muss.". Betrachtet man sich die Gruppe der Menschen mit Migrationshintergrund nach ihrem Alter, zeigt sich, dass es in ihr im Vergleich zu Menschen ohne Migrationshintergrund mehr junge Menschen gibt. So beträgt der Altersdurchschnitt von Menschen ohne Migrationshintergrund in Deutschland 45 Jahre und der Altersdurchschnitt von Menschen mit Migrationshintergrund 35 Jahre, ein Drittel der unter Zehnjährigen hat einen Migrationshintergrund (vgl. Mikrozensus 2016). Gründe dafür nennen Kiziak, Kreuter und Klingholz 2012: 2f.:

> Migranten sind im Schnitt jünger als Deutschstämmige und damit häufiger im typischen Familiengründungsalter. Wo es mehr potenzielle Eltern gibt, werden in der Regel auch mehr Kinder geboren. Zudem werden Migrantinnen in der Regel früher Mutter, bekommen mehr Kinder und bleiben seltener kinderlos als Frauen ohne Migrationshintergrund. (Kiziak, Kreuter & Klingholz 2012: 2f.)

In großen Städten wie Hamburg, Berlin und Köln ist der Anteil von Menschen mit Migrationshintergrund um einiges höher, und ein besonders hoher Anteil der Menschen mit Migrationshintergrund ist noch nicht volljährig – die Tendenz ist steigend (vgl. u.a.

9 Für den Mikrozensus wird Migrationshintergrund folgendermaßen definiert: Eine Person hat einen Migrationshintergrund, wenn sie selbst oder mindestens ein Elternteil nicht mit deutscher Staatsangehörigkeit geboren wurde. Im Einzelnen umfasst diese Definition zugewanderte und nicht zugewanderte Ausländer, zugewanderte und nicht zugewanderte Eingebürgerte, (Spät-)Aussiedler sowie die als Deutsche geborenen Nachkommen dieser Gruppen.

10 Zur Definition des Begriffs ‚Migrationshintergrund' wird auf diejenige aus dem Bildungsbericht (2016: IX) zurückgegriffen: „Personen mit Migrationshintergrund sind jene, die selbst oder deren Eltern nach 1949 nach Deutschland zugewandert sind, ungeachtet ihrer gegenwärtigen Staatsangehörigkeit. Damit wird ein weites Migrationsverständnis zugrunde gelegt, welches neben dem rechtlichen Status der Personen (Deutsche/Ausländer) auch die Zuwanderungskonstellation nach der individuellen (1. Generation) und familialen Migrationserfahrung (2. Generation) berücksichtigt." Im Bildungsbericht (2016: IX) wird ferner darauf hingewiesen, dass „die meisten Datenquellen des Bildungsberichts eine Aufgliederung nach diesem Konzept nicht gestatten" und dass daher „abweichende Operationalisierungen an den entsprechenden Stellen erläutert" werden. Es handelt sich also um eine Definition, die praktisch näher an diese komplexe Gruppe herankommt, aber für die Datenerhebung nicht haltbar ist.

Wiese, 2013) „In Großstädten mit mehr als 500.000 Einwohnern wächst fast jedes zweite minderjährige Kind (46 %) in einer Familie mit Migrationshintergrund und damit in einer potentiell mehrsprachigen Familie auf.“ (Wiese 2013: 41). Im Jahr 2016 lebten in Köln 408.860 Menschen mit Migrationshintergrund, davon 208.403 Ausländerinnen und Ausländer (Jahrbuch Köln 2017/2018: 47). In den letzten Jahren wanderten zudem (wieder) mehr Menschen durch Flucht und Wirtschaftsmigration nach Deutschland zu (vgl. u.a. Massumi & Rüsch et al. 2015). Von Dewitz, Massumi und Grießbach beschreiben in einer Studie von 2016, wie viele neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im Jahr 2015 und in der ersten Jahreshälfte von 2016 nach Deutschland gekommen sind und dementsprechend vom deutschen Bildungssystem aufgenommen werden. Die Studie legt den Schwerpunkt auf schulpflichtige Kinder und Jugendliche im Alter von sechs bis 18 Jahren, allerdings wurden auch die Zahlen der Kinder unter fünf Jahren durch Sonderauswertungen des Statistischen Bundesamts und des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge (BAMF) erhoben. Es zeigt sich, dass sich die Anzahl der neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen 2015 insgesamt deutlich von 382.380 auf 640.561 erhöht hat. Die Zahl neu zugewanderter Kinder unter fünf Jahren ist mit 135.135 Kindern im Vergleich zum Vorjahr um mehr als das 1,5-Fache gestiegen (vgl. von Dewitz, Massumi & Grießbach 2016: 4). Daraus leitet sich ein dringender Bildungsauftrag des Elementarbereichs für diese Gruppe ab, denn es ist „von zentraler Bedeutung, neu zugewanderte Kinder so früh wie möglich in institutionellen Strukturen zu berücksichtigen, sie individuell zu fördern und ihre Eltern einzubeziehen.“ (von Dewitz, Massumi & Grießbach 2016: 28). Aktuell verzeichnet auch der Bildungsbericht 2018 einen anhaltenden Anstieg von Kindern, die in der Familie vorrangig nicht Deutsch sprechen, im Elementarbereich, dies ist u.a. auch auf die höhere Zuwanderung in den letzten Jahren zurückzuführen:

> Zwischen 2006 und 2017 ist die Anzahl der Kinder in Kindertagesbetreuung, die in der Familie vorrangig nicht Deutsch sprechen, von 363.000 auf 553.000 gestiegen. Ein überdurchschnittlich hoher Zuwachs ist in den Jahren zwischen 2015 und 2017 zu beobachten, der darauf hindeutet, dass vielfach auch Kinder aus schutz- und asylsuchenden Familien in die Kindertagesbetreuung aufgenommen wurden. (Bildungsbericht 2018: 6)

Deutschland ist und bleibt also de facto eine mehrsprachige Gesellschaft, die ihren „monolingualen Habitus“ (vgl. Gogolin 1994) allerdings noch nicht überwunden hat und bei der Förderung von Mehrsprachigkeit häufig mit unterschiedlichem Maß misst. So gibt es eine deutliche Tendenz zur Wahrnehmung von einer sogenannten „Elitemehrsprachigkeit“, wenn also Kinder eine wirtschaftlich und politisch relevante oder

auch einfach in Deutschland beliebte Sprache wie zum Beispiel Englisch, Französisch oder Spanisch als Erstsprache sprechen, als positiv. Dies zeigt sich beispielsweise in der Popularität und Förderung von bilingualen Programmen mit Englisch. Demgegenüber wird eine ‚natürliche' Mehrsprachigkeit zum Beispiel von Menschen mit Migrationshintergrund häufig als problematisch wahrgenommen (vgl. u.a. Rothe & Wagner 2015). Sprache ist ein Sekundärsymbol (vgl. Nelde 2004), in dem sich Konflikte wirtschaftlicher, politischer, religiöser und kultureller Natur an der Oberfläche spiegeln. Aus diesem Grund sollten Spracherwerb und insbesondere Zweitspracherwerb nie losgelöst von gesellschaftlichen Hintergründen analysiert werden.

Die Einbettung der vorliegenden Studie in den gesellschaftlichen und bildungspolitischen Hintergrund ist auch insofern notwendig, da die öffentliche Diskussion über den Zusammenhang von Bildungserfolg und Migrationshintergrund seit Jahren geführt wird. Vorurteile und Halbwahrheiten über den Zusammenhang von Mehrsprachigkeit und Bildungs(miss)erfolg halten sich trotz gegenteiliger Forschungsergebnisse hartnäckig. Deshalb ist es weiterhin wichtig, zu betonen, dass „Spracherwerb und Bildungserfolg […] immer inmitten soziopolitischer Zusammenhänge statt[finden]" (Brizić 2007: 22, vgl. hierzu auch u.a. Lengyel 2009: 45) und „von ihnen nie unabhängig" (ebd.) sind. Um eine sachliche Diskussion zu führen, muss also betont werden, dass mangelnde Sprachkompetenzen mit dem sozioökonomischen Status der Eltern und deren Bildungsabschluss korrelieren und nicht mit der Tatsache, ob ein Kind Deutsch als Erstsprache oder Deutsch als Zweitsprache erwirbt (vgl. hierzu u.a. die Ergebnisse des Bildungsberichts 2016 und 2018).

Nicht zuletzt durch die PISA-Studie geriet die Korrelation zwischen Migrationshintergrund, sozioökonomischem Status der Eltern und Bildungserfolg in den Blick. Die Metapher von der Sprache als ‚Schlüssel zum Bildungserfolg' ist mittlerweile überstrapaziert und doch immer noch zutreffend. Denn wie Schneider und Becker-Mrotzek im Folgenden beschreiben, beeinflusst die Bildungsbiographie alle Lebensbereiche eines Menschen:

> Sprache und sprachliche Bildung sind für das Individuum wie für die Gesellschaft von zentraler Bedeutung. Ohne die Fähigkeit zur mündlichen und schriftlichen Verständigung, ohne ausreichende Lese- und Schreibkompetenz sind weder ein qualifizierter Schulabschluss noch eine zukunftsfähige Berufsausbildung zu erreichen. Das bedeutet für die Betroffenen nicht nur eine erhebliche Einschränkung ihrer gesellschaftlichen Teilhabemöglichkeiten – beruflich, privat und öffentlich –, sondern auch ihrer allgemeinen Lebensqualität. (Schneider & Becker-Mrotzek 2012: 4)

Wie bereits deutlich wurde, sind sprachliche Heterogenität und soziale Unterschiede eng miteinander verwoben. Wichtige Faktoren sind hier unter anderem: das elterliche Sprachverhalten, die pädagogischen Fachkräfte und die Peers in den Bildungsinstitutionen, die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und auch die familiären Lebensbedingungen, also zum Beispiel der sozioökonomische Status einer Familie, das Prestige der Erstsprache des Kindes in der deutschen Gesellschaft und der Zugang zu mehrsprachigen Bildungsangeboten (vgl. Lengyel 2009: 45). Im aktuellen Bildungsbericht wird beschrieben, dass besonders zwei Gruppen von Kindern ein erhöhtes Risiko für einen Sprachförderbedarf haben: erstens Kinder mit Migrationshintergrund und zweitens Kinder aus Familien mit niedrigem sozioökonomischem Status und Eltern mit niedrigen Bildungsabschlüssen. In den letzten PISA-Erhebungen zeigte sich eine leichte Verbesserung der Chancengleichheit im deutschen Bildungssystem darin, dass mehr benachteiligte Schülerinnen und Schülern gute Leistungen erbrachten (vgl. u.a. Agasisti et al. 2018). Dennoch prognostizieren der Bildungshintergrund der Eltern und der damit in Verbindung stehende sozioökonomische Hintergrund sowie Zeit, Aufmerksamkeit oder materielle Mittel weiterhin in erheblichem Maße die sprachlichen Kompetenzen ihrer Kinder, wie Studien belegen (u.a. Diefenbach 2005). So gilt weiterhin, dass die sprachliche Entwicklung von Kindern wesentlich von der Förderung durch die Eltern oder die Kita abhängt. Im Bildungsbericht 2016 wird betont, dass die sprachliche Bildung im „Zuge der aktuellen Zuwanderung [...] noch an zusätzlicher Bedeutung innerhalb der Kindertagesbetreuung gewinnen (wird).“ (Bildungsbericht 2016: 66). Im deutschen Bildungssystem gibt es also vom Elementarbereich bis in die Sekundarstufe hinein Gruppen von sprachlich heterogenen Kindern und Jugendlichen. Kindertagesstätten kommt dadurch eine zentrale Bedeutung als Sprachbildungsinstitutionen zu, hier wird die Grundlage für Chancengleichheit in der Kompetenzentwicklung gelegt, die sich auf den gesamten Bildungsweg eines Kindes auswirkt. Sprachliche Kompetenzen haben einen erheblichen Einfluss auf den schulischen Erfolg in allen Fächern – nicht nur in den sprachlichen. Dazu liefern beispielsweise die Ergebnisse der nationalen und internationalen Schulleistungsstudien, zum Beispiel bei PISA 2016 im Bereich der Lesekompetenz, faktenbasierte Argumente: In Deutschland zeigen rund 16 Prozent der Schülerinnen und Schüler sehr schwache Leistungen (vgl. Weis et al. 2016: 250), das heißt, dass sie dem Unterricht nur unzureichend folgen können. Diese Bedeutung der Sprache für schulisches Lernen in allen Fächern wird in neueren didaktischen Ansätzen stark betont. Die Thematik

fließt mittlerweile in Form von sogenannten DaZ-Modulen auch in einigen Bundesländern obligatorisch in die Lehrerausbildung ein (zur Bedeutung von Sprache im Fach vgl. u.a. Becker-Mrotzek et al. 2013; zur Verankerung von Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerausbildung vgl. Becker-Mrotzek & Baumann 2014).

Sprache nimmt eine Doppelrolle ein: sie ist eine selbständige Kompetenz mit verschiedenen Teilkompetenzen[11], beeinflusst aber gleichzeitig auch andere Kompetenzen. Sprache ist ein multidimensionales Konstrukt, dessen verschiedene Teilkompetenzen sich gegenseitig bedingen. So ist beispielsweise die phonologische Bewusstheit ein Prädiktor für den Schriftspracherwerb (Schnitzler & Schnitzler, 2008). Gleichzeitig sind diese sprachlichen Kompetenzen auch grundlegend für Kompetenzen in anderen Bereichen. Diverse Studien zeigen, dass Sprache als Prädiktor für Mathematikleistungen im Grundschulalter gilt (z.B. Heinze, Herwartz-Emden & Reiss 2007; Mücke & Schründer-Lenzen 2010). Darüberhinaus fand sich Sprache auch als Prädiktor für Leistungen in naturwissenschaftlichen Fächern (Riebling 2013). Insbesondere bildungssprachliche Fertigkeiten können wichtige Hinweise für die mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzentwicklung geben. Es ist daher nicht überraschend, dass internationale Vergleichsstudien wie TIMSS/I (ohne Beteiligung Deutschlands), PISA und IGLU signifikante Unterschiede zwischen Schülern mit und ohne Migrationshintergrund hinsichtlich ihrer mathematischen Kompetenz anzeigen. In Deutschland zeigt zudem die IGLU-Studie einen deutlichen Zusammenhang zwischen mathematischer Kompetenz und dem Migrationsstatus von Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufe 4. Darüber hinaus hat man festgestellt, dass auch die soziale Herkunft ein wichtiger Prädikator für den Kompetenzerwerb ist (Ehmke & Jude 2010). Eine Reihe von Faktoren beeinflusst unsere Kompetenzentwicklung. Auf der Grundlage von Bronfenbrenners ökologischer Systemtheorie (u.a. 1981; 2005) lassen sich die verschiedenen exogenen Faktoren illustrieren, die den (Zweit-)Spracherwerb von Kindern beeinflussen:

11 Zur Definition des Kompetenzbegriffes siehe Kapitel 3.1.

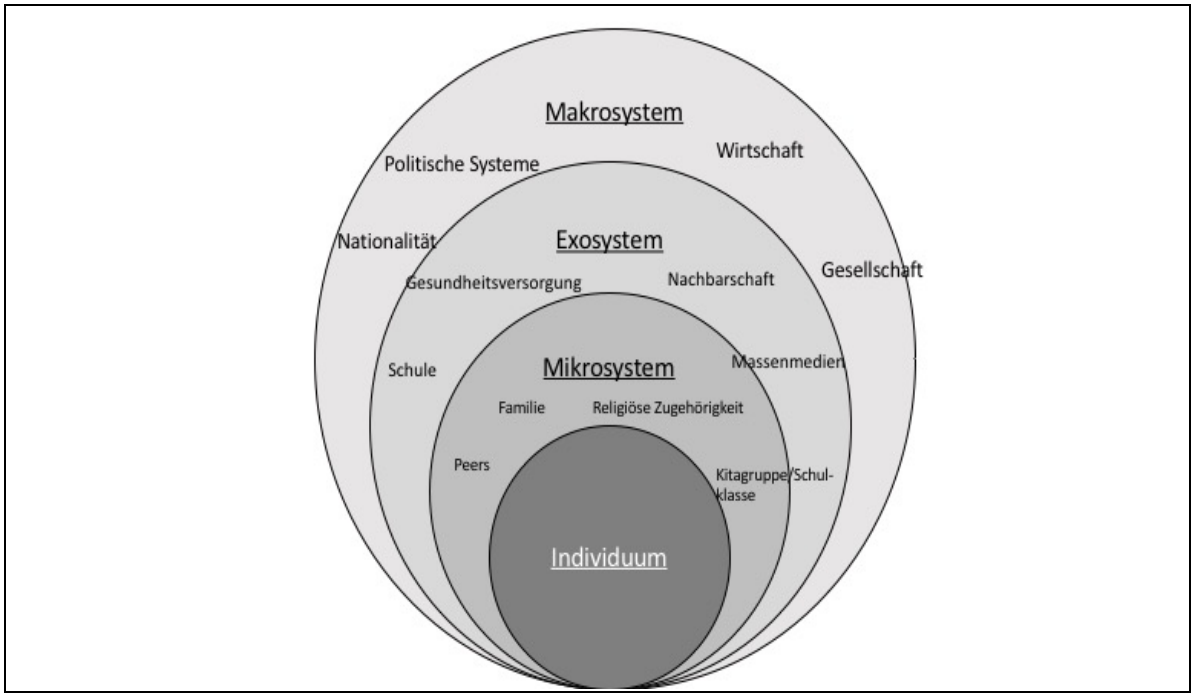


Abbildung 1: Bronfenbrenners ökologische Systemtheorie (eigene Darstellung)

Wichtige Einflussfaktoren sind demnach auf der Mikroebene, der Exoebene und der Makroebene angesiedelt. Auf der Mikroebene steht das Kind mit seinen Eltern, der engeren Familie, Freunden, mit den pädagogischen Fachkräften in der Kita sowie den Peers in der Kita und der näheren Nachbarschaft im Austausch.

Der Transfer zwischen wissenschaftlicher Theorie und Praxis ist ein stets aktuelles Thema im Elementarbereich. Hier gilt es, Brücken zu bauen zwischen den neuesten Erkenntnissen der Forschung und dem Tagesgeschehen in der Kita. Welche Rolle spielt die Forschung für den nötigen Transfer zwischen Wissenschaft und Bildungspraxis in Bezug auf sprachliche Heterogenität? Die Forschung zu Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache im Bildungssystem steht noch relativ am Anfang, und die aktuelle Forschungslage fasst Gogolin (2014: 422) folgendermaßen zusammen: „Die Forschungsdesiderata zur Frage nach sprachlichen Einflüssen auf die Sprachentwicklung im Verlaufe der Bildungsbiographie sind jedoch noch deutlich größer als der Bestand gesicherten Wissens.“. Gogolin (2014: 423) sieht die größten Forschungslücken trotz der hohen Nachfrage aus dem Bildungsbereich „im Bereich der Nutzbarmachung von Forschungsergebnissen für die Bildungspraxis“. Die meisten praxisrelevanten Forschungsprojekte sind laut Gogolin (ebd.) im vorschulischen Bereich zu verorten. Hier ist die angewandte Linguistik gefragt: Es zeigt sich, dass es weiterhin zu wenig Grundlagenwissen über Spracherwerbsprozesse und ihre effektive Förderung gibt. Auch

die Evaluation von Sprachförderprogrammen steckt noch in den „Kinderschuhen." Dass es im Theorie-Praxis-Transfer noch viele Fragen zu klären gibt, zeigt sich beispielhaft in den bisher häufig enttäuschenden Ergebnissen von Sprachförderprogrammen im Elementarbereich (vgl. u.a. „Sag mal was" in Baden-Württemberg). So konstatierten bereits 2012 Kiziak, Kreuter und Klingholz (2012: 1), dass es bisher keine Nachweise für eine positive Wirkung von frühkindlichen Sprachförderprogrammen gebe (2012: 1). In den folgenden Jahren hat sich die deutsche Forschung in den Bildungswissenschaften immer stärker auf eine Evidenzbasierung von Fördermaßnahmen zubewegt. In ihrem narrativen Review geben Egert und Hopf (2016) einen Überblick zu den zwischen 2000 und 2013 entstandenen Studien zu additiven und alltagsintegrierten Sprachfördermaßnahmen für Kitakinder von einem bis sechs Jahren. Durch eine systematische Literaturrecherche wurden 23 Evaluationsstudien identifiziert, von denen allerdings nur acht Studien den evidenzbasierten Kriterien für Wirkungsanalysen genügten. Egert und Hopf kamen durch die Einschätzung dieser acht Studien zu dem Ergebnis, dass sich leicht positive Tendenzen von alltagsintegrierten Sprachförderansätzen abzeichnen:

> Eine erste Sichtung der Forschungslage zu Sprachfördermaßnahmen deutet an, dass alltagsintegrierte Sprachförderansätze, insbesondere für Kinder unter drei Jahren, erfolgsversprechend sind. Für additive Maßnahmen sind die Ergebnisse inkonsistent. Keine Aussagen können darüber getroffen werden, wie dauerhaft die Sprachfördereffekte sind. (Egert & Hopf 2016: 160)

Zurzeit noch in Arbeit ist ein systematisches Review zur Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen für über dreijährige Kinder in deutschsprachigen Ländern von Hasselhorn und Kollegen, das im Herbst 2018 publiziert wird.

Die in den bisherigen Studien konstantierte mangelnde bis geringe Wirksamkeit von Sprachförderprogrammen im Elementarbereich wirft Fragen danach auf, aus welchen Gründen die Implementierung von wissenschaftlich fundierten Konzepten in der Kitapraxis häufig nicht funktioniert. Ein Grund könnte darin liegen, dass jedes Sprachförderkonzept nur so gut ist, wie seine Umsetzung durch pädagogische Fachkräfte in der Praxis. Aus dieser Erkenntnis heraus lässt sich aktuell in Forschung und Praxis eine Tendenz weg von der Orientierung an der Förderung der Kompetenz von Lernenden hin zu der Förderung der Kompetenzen von pädagogischen Fachkräften beobachten. Dies gilt sowohl für den Elementarbereich als auch für die Primar- und Sekundarstufe. (vgl. u.a. Hopp, Thoma & Tracy 2010 zur Sprachförderkompetenz von pädagogischen Fachkräften; vgl. Geist 2014

zur sprachdiagnostischen Kompetenz von pädagogischen Fachkräften, vgl. Kucharz, Mackowiak, & Beckerle 2015 zur Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften).

> Die Forschung zeigt, dass je mehr Wissen der Erwachsene über das Kind hat, umso besser er es unterstützen kann und umso effektiver das nachfolgende Lernen ist; [...]. Die Hilfestellung seitens des Erwachsenen ist auch wichtig, um Kinder zu ermutigen, auf aktive und teilnehmende Weise zu lernen. (Siraj-Blatchford et al. 2002: 48)

Sprachliche Bildung ist von großer gesellschaftlicher Bedeutung, denn wir begreifen und erklären unsere Welt durch Sprache. Je differenzierter wir dazu in der Lage sind, desto mehr berufliche und gesellschaftliche Möglichkeiten stehen uns offen. Pädagogische Fachkräfte in allen Bildungsinstitutionen haben eine zentrale Rolle bei der Vermittlung. Bildungssprache, nach Habermas (1977: 40) die sprachliche Varietät, mit deren Hilfe man sich mit den Mitteln der Schulbildung ein Orientierungswissen verschaffen kann, wird in Bildungsinstitutionen genutzt. Sie wird häufig auch in Abgrenzung zur Alltagssprache definiert (Heppt, Dragon, Berendes, Stanat & Weinert 2012). Schon im Elementarbereich beginnt der Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen. Hier versteht man darunter die ersten Dekontextualisierungsprozesse von Kindern, zum Beispiel im mündlichen Erzählen von eigenen Erlebnissen oder fiktiven Erzählungen (vgl. Lengyel 2017).

2.2 Die Kindertagesstätte als (Sprach-)Bildungsinstitution

Die Kindertagesstätte ist eine zentrale (Sprach-)Bildungsinstitution. Hier liegt ein hohes Potenzial für Chancengerechtigkeit vor: Je früher Kinder, die von ihren Eltern wenig (sprachlichen) Input bekommen, fördert, desto größere Effekte werden erzielt (vgl. u.a. das Perry Pre-school Programme, Barnett 1995). Die deutschen Bildungsinstitutionen im Elementarbereich zeigen im internationalen Vergleich einen starken Fokus auf das Freispiel, während andere Länder, wie zum Beispiel Frankreich oder Japan, relativ früh eine vorschulische, stärker curriculare Betreuung anbieten (vgl. Fthenakis & Oberhuemer 2010: 365) [12].

> Im Schatten von Schule und Familie hat sich der Kindergarten seit den 1970-er Jahren für den überwiegenden Teil der Kinder im Alter von drei Jahren bis zum Schuleintritt zur dritten Sozialisationsinstanz und nahezu selbstverständlichen Station im kindlichen Lebenslauf entwickelt. Im Unterschied zu den 1950-er und 1960-er Jahren gilt er heute in der Fachöffentlichkeit als grundlegender Sozial-, Lern- und Entwicklungsort für Kinder. Seit der Bildungsreform hat er sich sukzessive von der Institution für Familien in Problemlagen zum öffentlich-pädagogischen Regelangebot in der modernen Gesellschaft fortentwickelt. Für die Mehrzahl der Eltern stellt der Kindergarten derzeit eine selbstverständliche Institution dar, die in hohem Maße akzeptiert und in Anspruch genommen wird. (Beher 2009: 312)

Der Bildungsbegriff im Elementarbereich fokussiert die Notwendigkeit von Lernen in sozialen Beziehungen (vgl. u.a. Becker-Stoll; Niesel & Wertfein 2012; Dahlberg 2010; Fthenakis 2003. In dieser Arbeit wird Bildung zwar auch (vgl. hierzu u.a. Schäfer 2005) als Selbstbildung angesehen, aber stattfindend in sozialen Beziehungen, also als Ko-Konstruktion, einem Begriff, der von Dahlberg nach Deutschland gebracht und von Fthenakis als erstes aufgegriffen wurde. Im Kontext des Freispiels ist Selbstbildung wichtig, aber gleichzeitig gilt gerade in der Peerinteraktion auch die besondere Betonung des Sozialen.

Ein Großteil der über dreijährigen Kinder in Deutschland geht in eine Kita. Die Betreuungsquote liegt ab 4 Jahren bei 95 Prozent. Es gibt eine positive Entwicklung dahingehend, dass mehr Familien mit Migrationshintergrund U-3 und Ü-3 Betreuung wahrnehmen. In den Bildungsberichten 2016 und 2018 wird berichtet, dass die Teilnahme an Angeboten in Kindertageseinrichtungen seit dem Kitajahr 2002/03 insgesamt deutlich steigt, vor allem bei den Ein- bis Zweijährigen. Kinder unter drei Jahren mit

12 Für einen Vergleich europäischer frühkindlicher Bildungssysteme von 32 europäischen Ländern siehe die Studie „Schlüsseldaten frühkindlicher Bildung und Betreuung in Europa“, die von dem Eurydice-Netzwerk in Kooperation mit dem europäischen Statistikamt EUROSTAT erstellt wurde.

Migrationshintergrund gehen noch immer seltener in die Kindertagesbetreuung als Kinder ohne Migrationshintergrund, die Tendenz ist allerdings steigend und es zeigt sich, dass der Anteil der Kinder, die in der Familie vorrangig nicht Deutsch sprechen, in der Kindertagesbetreuung immer weiter steigt (vgl. Bildungsbericht 2018: 22). Mittlerweile ist die sprachliche Kompetenzentwicklung aller Kinder ein zentraler Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Als Grundlage für die Bildungspläne im Kita-Bereich ist der Beschluss „Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen" der Jugendministerkonferenz von 2004 anzusehen. Fachliche Bildung wird dort als ein Teil entwicklungsgerechter Begleitung von Kindern verstanden und Kindertagesstätten als „unentbehrlicher Teil des öffentlichen Bildungswesens" verortet. Die in Folge entstandenen Bildungspläne der Länder unterscheiden sich allerdings erheblich voneinander und differenzieren domänenspezifische Bildung sehr unterschiedlich aus. In allen Bildungsplänen der Bundesländer gibt es Hinweise zur Gestaltung einer sprachförderlichen Umgebung in Kitas (vgl. Synopse der Bildungspläne von Diskowski 2005).[13] Beispielhaft lassen sich hier die sogenannten „Bildungsgrundsätze" des Bundeslandes Nordrhein-Westfalen „Mehr Chancen durch Bildung von Anfang an – Entwurf. Grundsätze zur Bildungsförderung für Kinder von 0 bis 10 Jahren" kurz vorstellen. Es werden zehn Bildungsbereiche aufgezeigt, die zentral für den Elementarbereich sind. Neben Themen wie „Körper, Gesundheit und Ernährung" oder „Mathematische Bildung" ist auch „Sprache und Kommunikation" ein zentraler Bildungsbereich. In der Definition heißt es dazu:

> Sprache hat die wichtige Funktion der Mitteilung und Verständigung sowie des Ausdrucks und der Äußerung von Bedürfnissen. Das Bewusstsein für die eigene Identität wird unter anderem im Verlauf der Sprachentwicklung ausgebildet. Weitere Funktionen von Sprache zeigen sich in Kommunikation und Interaktion, beim Austausch von Erfahrungen sowie in der Gestaltung von Beziehungen. Dabei sind die Gesprächspartner von wesentlicher Bedeutung. Das Kind ist auf die Interaktion mit seinen Bezugspersonen angewiesen. Wertschätzung des Kindes und seiner Äußerungen, Unterstützung des Interesses und der Motivation, sich mitzuteilen und verstanden zu werden, befördern den Prozess seiner zunehmenden Sprachkompetenz. In für das Kind sinnvollen und bedeutungsvollen Kontexten entwickelt es seine Fähigkeiten zum Dialog, indem es anderen zuhört, auf die Beiträge anderer eingeht und nonverbale Ausdrucksformen einsetzt. Im Alltag der Kinder werden vielfältige Situationen als Anreiz für die aktive Sprachentwicklung genutzt. Ob beim Wickeln, Anziehen oder Spielen in der Kindertagesbetreuung oder bei unterrichtlichen bzw. außerunterrichtlichen Aktivitäten in der Schule – immer wieder gibt es Interaktionsmöglichkeiten, die von den Bezugspersonen aufgegriffen und zu Sprachanlässen ausgebaut werden. Auch die Bedeutung der Peer Group und der Interaktion

13 Die Bildungspläne sind online verlinkt unter: http://www.bildungsserver.de/Bildungsplaene-der-Bundeslaender-fuer-die-fruehe-Bildung-in-Kindertageseinrichtungen-2027.html. Zugriff am 15.04.2017.

> zwischen den Kindern ist nicht außer Acht zu lassen [Unterstreichung durch K.W.].14 (MSW & MFKJKS 2016: 94)

Diese Beschreibung von alltagsintegrierter sprachlicher Bildung in der Kita benennt sowohl die pädagogischen Fachkräfte als auch die Peers als wichtige Bezugspersonen für die Sprachentwicklung des individuellen Kindes. Während im weiteren Dokument dann einige Anregungen für die sprachliche Anregung und Interaktion zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern gegeben werden, gibt es keine ähnlich konkreten Handlungsempfehlungen für den Umgang mit Peerinteraktion. Die Erstellung, Überarbeitung und pädagogische Berücksichtigung von Bildungsplänen im Elementarbereich ist ein Zeichen für eine immer selbstverständlich werdende Perspektive auf Kitas als Bildungsinstitutionen. Doch bis zu diesem Punkt war es ein langer Weg. Die historische Entwicklung der Institution Kindertagesstätte ist zugleich mit einer deutlichen Trennung von der Grundschule verbunden. So wurde 1919 in der Weimarer Verfassung der Kindergarten dem Jugendhilfebereich zugeordnet, und die Schule unterstand seit 1920 dem Reichsschulgesetz (vgl. Neuss et al. 2014: 18f.). Das bedeutete eine systematische Trennung der Institutionen Kindergarten und Schule – eine Trennung, die bis heute fortlebt, da beide Bereiche unterschiedlichen Ministerien unterstehen: Der Elementarbereich dem Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport und die Schule dem Ministerium für Schule und Weiterbildung. In den letzten Jahrzehnten haben sich Kindertageseinrichtungen zur dritten Sozialisationsinstanz neben dem Elternhaus und der Schule entwickelt. Schneewind (2012: 12) nennt einige Gründe für diese Entwicklung der letzten Jahre:

> [...] im Arbeitsfeld der Frühpädagogik, insbesondere in Kindertagesstätten und im Bereich der Ausbildung von Erzieherinnen [ist] in den vergangenen Jahren ein umfassender Reformprozess in Gang gekommen. Ziel der Reformbemühungen ist es, die Bildung, Betreuung und Erziehung der Kinder vor dem Schuleintritt zu verbessern. Ausgelöst durch verschiedene Bildungsstudien (z. B. PISA) und durch neurobiologische Erkenntnisse wurde die Bedeutung der Bildung in der frühen Kindheit hervorgehoben. Daraus wurden bildungspolitisch verschiedene Konsequenzen gezogen.

Hinzu kommt, dass durch die Verankerung des Rechtsanspruchs auf den Besuch eines Kindergartens aus dem Jahr 1996 die Versorgungsquoten weiter gestiegen sind und aktuell durch den Ausbau der U-3-Betreuung weiter steigen. Während das Bundesrecht der Rahmen der U-3-Betreuung ist, haben die Länder die Verantwortung für deren konkrete

14 Auszug aus „Bildungsgrundsätze. Mehr Chancen durch Bildung von Anfang an. Grundsätze zur Bildungsförderung für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertagesbetreuung und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen“, Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen, 2016: 94).

Ausgestaltung. Die Träger der öffentlichen Jugendhilfe, die Jugendämter, haben dabei die Aufgabe, für ein ausreichendes Angebot an Kindertagesplätzen zu sorgen. Kindertageseinrichtungen werden dabei von unterschiedlichen Trägern betrieben. Städte, Kreise und Gemeinden stellen die öffentlichen Träger dar, Kirchen, Wohlfahrtsorganisationen, Vereine und Elterninitiativen dagegen die sogenannten Freien Träger.

Warum ist der Spracherwerb in der Kita besonders relevant und gesellschaftspolitisch wichtig? Spätestens seit dem sogenannten „PISA-Schock“ gibt es in Deutschland immer stärkere Reformbestrebungen im Elementarbereich. Der Fokus liegt hierbei auf der Stärkung der Sprachkompetenz, denn gerade hier schneiden viele Kinder im internationalen Vergleich unterdurchschnittlich ab (vgl. PISA, TIMMS). Es zeigt sich, dass sich das schulische Kompetenzverständnis auch auf den Elementarbereich ausdehnt, denn die mittelmäßigen bis schlechten Ergebnisse der Schüler sollen durch eine gezielte Förderung in der Kita zukünftig verbessert werden. Fördermaßnahmen in der Kita werden also häufig mit internationalen Schulvergleichsstudien motiviert. Die Hauptzielgruppe für viele Sprachförderprogramme sind Kinder mit Migrationshintergrund, denn besonders für diese Gruppe werden meist deutlich schlechtere Ergebnisse in den Erhebungen nachgewiesen. Allerdings wird in der letzten Zeit immer stärker betont, dass Kinder mit Deutsch als Erstsprache ebenfalls einen großen Sprachförderbedarf haben (vgl. Bildungsbericht 2016). Die Bedeutung frühkindlicher Bildung ist spätestens durch die Ergebnisse von PISA zu Schülerkompetenzen in den Fokus der Öffentlichkeit und Bildungspolitik gerückt. So beschloss die Kultusministerkonferenz im Jahr 2002, die frühkindliche Bildung als ein zentrales Handlungsfeld zu systematisieren und zu verstärken (KMK, 2002):

> Die Maßnahmen der Länder im vorschulischen Bereich zielen vor allem darauf ab, die Bildungsfunktion der vorschulischen Einrichtungen zu stärken und soziale Benachteiligungen auszugleichen. Dies schließt die Fortschreibung von Rahmenplänen für Kindertagesstätten und eine Neuformulierung der Grundsätze für die dortige Bildungsarbeit ein.

Die Kita wird mittlerweile als grundlegende Bildungsinstitution anerkannt. Hier fand in den letzten Jahren ein gründlicher Paradigmenwechsel statt. Die öffentliche Diskussion um frühe Förderung hat die Bedeutung des Elementarbereichs für den gesamten Bildungsverlauf eines Kindes in den Fokus gerückt. Seit ungefähr zehn bis fünfzehn Jahren gibt es einen Wandel in der Frühpädagogik hin zu mehr und besserer Betreuung. Bei

näherem Hinsehen zeigt sich jedoch eine Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis: Seit August 2013 gibt es einen Betreuungsanspruch für Kinder ab einem Jahr, der U3-Ausbau kann aber in vielen Städten und Kommunen nicht mit der Nachfrage mithalten. Ergebnisse verschiedener Studien legen nahe, dass die Prozessqualität in Deutschland wie auch in anderen Ländern eine große Herausforderung für Kitas ist. Dies gilt insbesondere für die Prozessqualität, die sich spezifisch auf die Förderung einzelner Bereiche wie Sprache oder Mathematik bezieht. So erreichen viele Kitas nur unterdurchschnittliche Werte (Kuger & Kluczniok 2008; Tietze et al. 2013). Ein Vergleich mit Daten aus den 1990er Jahren zur Untersuchung der Prozessqualität in deutschen Kitas zeigt ähnliche Werte, es scheint also nur wenig Entwicklungen in diesem Bereich gegeben zu haben. Ähnliche Befunde sind auch aus anderen Ländern bekannt. So zeigte sich in einer großen Studie aus England (die EPPE-Studie = Effective Provision of Preschool Education), dass offene Fragen von Fachkräften, als einem Indikator kognitiv anregender Interaktionen, nur in sehr geringem Maße auftraten und geschlossene Fragen die Interaktionen in der Kita kennzeichneten (Siraj-Blatchford & Manni 2008). Diese Ergebnisse decken sich mit einer kleineren Studie von König (2009) zur Interaktion zwischen Fachkräften und Kindern in deutschen Kitas: Hier dominierten Handlungsaufforderungen; es wurden wenige Gelegenheiten mit Bezug zu Bildungsinhalten festgestellt und anregende Interaktionen im Sinne von *sustained shared thinking* kaum beobachtet. Brandes (2008: 7) beschreibt, dass die Zeit, die Kinder in der Kita verbringen, vor allem in Peergruppen verbracht wird:

> Spätestens wenn die Kinder in den Kindergarten gehen, verlassen sie nicht nur häufig erstmalig den bekannten familiären Raum, sondern treten auch in eine Welt von Kindergruppen ein. Fast alles, was nun geschieht, spielt sich – organisiert oder unorganisiert – in Gruppenzusammenhängen ab.

Wie bereits dargestellt, ist eines der Institutionsspezifika von deutschen Kindertagesstätten das Freispiel:

> Das Spiel gehört im Kindergarten selbstverständlich in den Tagesablauf, ja es ist oft die zentrale Aktivität im Tagesgeschehen, zumindest aus der Sicht der Kinder. Spielen ist die hauptsächliche Lebensform des jüngeren Kindes [...] Im Freispiel wird den Kindern möglichst die freie Wahl des Spielortes, der Spielkameraden, des Spielthemas, des Materials und der Dauer des Verweilens überlassen. Hier ist darauf hinzuweisen, dass Freispiel nicht gleichzusetzen ist mit freiem Spiel (vgl. Schmidt 2004, S. 157). Im Kontext des Kindergartengeschehens wird die freie Wahl der Kinder durch situative Rahmenbedingungen immer teilweise eingeschränkt. (Bosshart 2011: 39)

„Freispiel im offenen Kindergarten“ bedeutet laut Brockschnieder und Ullrich (1997: 172) „wirklich freies Spiel der Kinder, weitestgehend frei von Interventionen seitens der Erwachsenen.“ Allerdings sind die pädagogischen Fachkräfte angehalten, das Freispiel von Kindern gezielt zu beobachten, Impulse zu geben und gegebenenfalls zu intervenieren, wenn Regeln gebrochen werden. Auch sollten Freispielphasen im Idealfall im Vorhinein geplant werden, Materialien und Spielszenarien dafür gestaltet werden (vgl. Schmidt 2004).

Im langfristigen und regelmäßigen Besuch einer Kita liegt Potenzial für Chancengerechtigkeit, denn je früher man die jungen Kinder fördert, die von zuhause weniger kognitiv anregenden Input bekommen, desto höhere Effekte werden erzielt (vgl. u.a. das Perry Pre-school Programme, Barnett 1995). Kiziak, Kreuter und Klingholz (2012: 11) nennen drei Probleme, die sprachliche Bildung in Kindertagesstätten erschweren. Erstens: „Kinder verbringen zu wenig Zeit in der Kita. Nicht alle Kinder gehen überhaupt in eine Kita – je jünger, desto niedriger sind die Betreuungsquoten. Für den Spracherwerb ist die Zeit bis zum dritten oder vierten Lebensjahr allerdings besonders wichtig.“, zweitens, „Die Kita-Gruppen sind nicht gut durchmischt“ und drittens, „Es mangelt an (sprachlich qualifiziertem) Personal“. Wiesner und Isler (2015: 76) betonen, dass „[d]ie konkrete Ausgestaltung von Interaktionen durch pädagogische Fachpersonen [.] für den Erwerb sprachlicher Fähigkeiten von zentraler Bedeutung“ ist. Wie also kann die Interaktionsqualität in Kitas gewährleistet werden? Hier geschieht einiges in der Bildungspolitik. So wird immer deutlicher, dass die Güte frühkindlicher Bildung nicht allein eine quantitative Frage ist, sondern auch eine qualitative.

Die Sprachförderung – insbesondere die Förderung der sprachlichen Entwicklung von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache – soll stärker als bisher in der pädagogischen Arbeit der Kindertageseinrichtungen und Vorschulklassen verankert und die Eltern sollen dabei stärker einbezogen werden. Der Einsatz bzw. die Weiterentwicklung eines methodischen Instrumentariums zum Ausbau der Diagnose und Förderung der sprachlichen Kompetenz sind dabei von besonderer Bedeutung. Wichtige Instrumente sind in diesem Zusammenhang die Sprachstandsfeststellung vor Beginn der Schulpflicht und daran anschließende Sprachförderkurse, mit deren Hilfe die Länder die für den Grundschulunterricht notwendigen Sprachkenntnisse bei allen Kindern sicherstellen wollen. Hier bestehen aber noch viele Desiderata. Eine Untersuchung des Mercator-Instituts für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache vergleicht deutschlandweit die Sprachstandstests, mit denen im Kindergartenalter überprüft werden soll, wie gut die

Kinder Deutsch beherrschen, besonders im Hinblick auf ihre zukünftige Einschulung (vgl. Neugebauer & Becker-Mrotzek 2013). Das Ergebnis zeigt, dass 16 Bundesländer insgesamt 17 verschiedene Tests in Gebrauch haben, zwei Bundesländer – Mecklenburg-Vorpommern und Thüringen – verzichten ganz darauf. Viele dieser Tests haben keine einheitlichen Qualitätsstandards. Oft wird nur angezeigt, ob ein Kind Defizite hat, aber nicht wie und in welchem sprachlichen Teilbereich es gefördert werden sollte. Auch wird die Erstsprache von Kindern mit Migrationshintergrund in den meisten Verfahren nicht berücksichtigt (vgl. hierzu auch Fthenakis 2010: 398).

Wie bereits in Kapitel 2.1 kurz beschrieben, soll die Qualifikation der Erzieherinnen und Erzieher durch Reformen der Ausbildung und eine intensivere Fortbildung in Fragen interkultureller Erziehung und Sprachförderung verbessert werden (vgl. u.a. Fthenakis 2010: 394; Wildgruber & Becker-Stoll 2011: 60-76). Zur Optimierung des Übergangs der Kinder in die Grundschule sollen Erzieherinnen und Erzieher künftig stärker mit Grundschullehrkräften kooperieren (vgl. hierzu das 2016 abgeschlossenen Modellprojekt „Bildung braucht Sprache“ http://bildung-braucht-sprache.de). Neuss et al. (2014: 17) arbeiten die Bedeutung des Übergangs von der Kindertagesstätte in die Grundschule heraus und halten fest, dass

> in Zukunft immer jüngere und heterogenere Kindergruppen in die Grundschule kommen [...]. Um hier den Kindern eine erfolgreiche Schullaufbahn zu ermöglichen, besteht die Notwendigkeit, alle Instrumente der Transitionsgestaltung zu nutzen [...]. Vielfach konzentriert sich hier die Aufmerksamkeit auf ‚Sprache und Literacy‘ [...]. Darüber hinaus sind auch Vorläuferfähigkeiten in naturwissenschaftlich-mathematischen Kompetenzbereichen zunehmend in den Blick gerückt, genauso wie die Anschlussfähigkeit von Bildungsprozessen und deren kooperativer Gestaltung durch die pädagogischen Fachkräfte des Elementar- und Primarbereichs.

Mittlerweile gibt es zahlreiche Projekte und Ansätze, um den Spracherwerb von Kindern möglichst früh zu unterstützen. Ein Beispiel dafür ist das Programm „Frühe Chancen“ des Bundes, das zwischen 2011 und 2014 insgesamt 400 Millionen Euro zur Verfügung stellte, um in Kitas zusätzliche Fachkräfte einzustellen, die sich auf Sprachförderung konzentrieren und versuchen, diese Ansätze nachhaltig in den ausgewählten (Brennpunkt-)Kitas zu implementieren. Hier sind besonders das FörMig-Modellprogramm zu nennen („Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“), das von 2004 bis 2009 durchgeführt wurde und das aktuelle Bund-Länder-Programm „Bildung durch Sprache und Schrift“ (BiSS), das seit 2013 bundesweit in Bildungsinstitutionen aller Etappen durchgeführt wird.

Aktuelle Forschungsergebnisse und Wirksamkeitsstudien sowie Evaluationen von Förderprogrammen wie *Sag mal was* zu Sprachförderung und sprachlicher Bildung im Elementarbereich geben zudem Hinweise auf die Bedeutung qualifizierter Unterstützung von Kindern beim Lernen (vgl. u.a. Kucharz, Mackowiak & Beckerle 2015; Geist 2014). Egert und Hopf zeigten in ihrem narrativen Review, wie bereits in Kapitel 2.1 beschrieben, dass deutsche Evaluationsstudien zu Sprachförderprogrammen leichte positive Effekte für Konzepte der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung nachweisen konnten.

Kitagruppen sind sprachlich und kulturell heterogen. Dieser Umstand spiegelt sich allerdings häufig nicht bei den Sprachförderkonzepten. Bei der Förderung von Sprachkompetenz im Elementarbereich handelt es sich meistens um eine Förderung der Einsprachigkeit – die deutsche Sprache steht im Fokus und oft werden die Erstsprachen, die viele Kinder mit Migrationshintergrund mitbringen, nicht berücksichtigt. Dem Elementarbereich wird zunehmend die Aufgabe übertragen, monolinguales staatliches Selbstverständnis durchzusetzen. Konträr dazu gibt es aber auch eine wachsende Anzahl von bilingualen Kitas in Deutschland (vgl. hierzu u.a. Lengyel & Wagner 2013). In der Kindertagesstätte sind Kinder mit Migrationshintergrund, die zuhause eine andere Erstsprache als Deutsch sprechen, oft zum ersten Mal damit konfrontiert, Deutsch als vorrangige Kommunikationssprache anzuwenden. Bisher gibt es aber wenige empirische Studien dazu, was hier kommunikativ zwischen den Kindern passiert. So betont Wagner (2008: 116):

> Die Forschungslage hierzu zeigt deutliche Schieflagen: Insgesamt überwiegen Forschungen zum einsprachigen Erwerbsprozess, vor allem von Kindern privilegierter sozialer Gruppen. Zur Mehrsprachigkeit überwiegen Untersuchungen des simultanen Erwerbs von zwei Sprachen, ebenfalls aus privilegierten Milieus. Äußerst wenig ist bekannt zum sukzessivem Zweitspracherwerb von Kindern eingewanderter Familien mit niedrigem sozialen Status.

Seit dieser Aussage sind bereits zehn Jahre vergangen – und es sind einige Studien zu genau dem von Wagner geforderten Thema erstellt worden (vgl. u.a Albers 2009 und Lengyel 2009; Licandro 2016). Besonders für Kinder, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, ist die Kita ein wichtiger, wenn nicht sogar *der* wichtigste Ort, um Sprachlerngelegenheiten zu erhalten. Die sprachlichen Interaktionen im Kindergarten, sowohl mit pädagogischen Fachkräften als auch mit kindlichen Peers, sind die „Hauptquelle für den deutschsprachigen Input“ für mehrsprachig aufwachsende Kinder (Lengyel 2009: 89). Aber nicht nur Kinder mit Deutsch als Zweitsprache, genauso profitieren Kinder mit Deutsch als Erstsprache aus sozioökonomisch schwachen Elternhäusern von ihrem Aufenthalt in der Kita besonders

stark (vgl. hierzu den Bildungsbericht 2016). Das Thema Spracherwerb und Sprachförderung in der Kita ist demnach ein gesellschaftlich relevantes Forschungsfeld. Es bestehen allerdings noch viele Desiderata – sowohl im Bereich der Grundlagenforschung, in der Evidenzbasierung von Sprachförderprogrammen als auch im Transfer von Forschungsergebnissen in die Praxis.

2.3 Fazit

In diesem Kapitel wurde zum einen ein kurzer Aufriss des gesellschafts- und bildungspolitischen Hintergrunds in Deutschland gegeben, denn Spracherwerb erfolgt wie zuvor beschrieben, im gesellschaftlichen Zusammenhang. Zum anderen wurde die Kita als Bildungsinstitution dargestellt, also als eine Institution, in der offizielle und inoffizielle Sprachbildung stattfindet. Zusammenfassend zeigt sich, dass sich in Deutschland in den letzten zehn Jahren die Wahrnehmung des Elementarbereichs als ein Spiel- und „Aufbewahrungsort", wo Kinder irgendwie betreut werden, stark verändert hat. Immer mehr setzt sich das Verständnis durch, dass Kitas ernstzunehmende Institutionen frühkindlicher Bildung und damit für viele Kinder eine frühe Chance für einen reichhaltigen Sprachinput sind. Besonders im deutschen Elementarbereich sollte das Augenmerk stärker auf Peerinteraktionen gerichtet werden, da es durch die „Freispielkultur" viel mehr Zeit für diese Interaktionen zwischen Kindern gibt. Hier ist Zeit für kleinere, von Kindern eigenständig gebildete Gruppen und für Interaktion ohne Einwirkung von pädagogischen Fachkräften (vgl. Brandes 2008). Die Inhalte dieses Kapitels bilden die Makroperspektive auf das Thema dieser Arbeit. Die deutsche Gesellschaft, das deutsche Bildungssystem und hier speziell die Kindertagesstätte sind wichtige Rahmenbedingungen für die sprachliche Entwicklung von Kindern. Vor diesem gesellschaftlichen und bildungspolitischen Hintergrund ist die Analyse auf der Mikroebene sinnvoll, da hier grundlegende Erkenntnisse gewonnen werden, die wiederum der pädagogischen Praxis neue Impulse geben können. Die Arbeit wird im Schlussteil den Kreis schließen und von der Mikroebene der multimodalen Analyse von Interaktionseröffnungen zurück zur Makroebene führen. Das heißt, dass die Ergebnisse der Studie in den Kontext linguistischer und frühpädagogischer Forschung gestellt werden und aufgezeigt wird, welche Erkenntnisse der Studie potentiell für die Praxis nutzbar gemacht werden können.

TEIL II: THEORETISCHE GRUNDLAGEN

3. Zentrale Begriffe

3.1 Pragmatische Kompetenz

Pragmatische Kompetenz ist eine Teilkomponente sprachlicher Kompetenz, in der es um den Handlungscharakter von Sprache geht. Die linguistische Teildisziplin der Pragmatik beschäftigt sich mit dem Verhältnis von Form und Funktion von Sprache (vgl. Meibauer 2008: 2). Die von Menschen genutzten sprachlichen Formen dienen in den meisten Fällen einem Zweck, sie erfüllen bestimmte Aufgaben in der Kommunikation. „Denn mit Sprache machen wir nicht nur Aussagen über die Welt, sondern handeln auch ganz praktisch, etwa wenn wir ein *Versprechen geben*, eine *Frage stellen* oder eine *Aufforderung formulieren*." (Becker-Mrotzek & Vogt 2001: 32, Hervorhebung im Original). Die linguistische Pragmatik hat das Ziel, eine Theorie des sprachlichen Handelns zu entwickeln. Es gibt aber bisher keine einheitliche Definition des Begriffs *Pragmatik* und auch keine übergreifende Theorie, die die verschiedenen Ansätze in sich vereinen könnte. Es lassen sich besonders die formalen von den funktionalen Ansätzen in der Pragmatik unterscheiden. Meibauer (2008: 3) fasst zusammen: „Der Gegensatz zwischen Linguisten, die sich eher an der Form orientieren, und Linguisten, die sich eher an der Funktion orientieren, spielt eine große Rolle bei den verschiedenen Versuchen, Pragmatik zu definieren." (vgl. hierzu auch die Gegenüberstellung typischer formalistischer und funktionaler Perspektiven bei Leech 1983: 46). So vertritt z.B. Verschueren einen funktionalen Ansatz (1995: 13f., (Hervorhebungen im Original):

> **Pragmatics** [is] a general **functional perspective** on (any aspect of) language, i.e. [...] an approach to language which takes into account the full complexity of its **cognitive, social, and cultural** (**i.e. ‚meaningful'**) **functioning** in the lives of human beings.

Verschuren, Östman und Bloomaert (1995: preface) definieren Pragmatik „as the cognitive, social and cultural study of language and communication". Diese Definition beschreibt Pragmatik eher als eine auf die Sprache bezogene funktionale Perspektive und weniger als Bestandteil einer linguistischen Theorie. Einen solch breiten Ansatz vertritt auch Mey (1993: 42): „Pragmatics is the study of the conditions of human language uses as these are determined by the context of society." Diesen weiten, funktionalen Definitionen von Pragmatik stehen formale, viel enger gefasste Definitionen entgegen.

Levinson (1994: 27) schlug die folgende vor (und verwarf sie dann wieder): „Die Pragmatik studiert [...] die Deixis, Implikatur, Präsupposition, Sprechakte und Aspekte der Diskursstruktur“. Forscher wie Verschuren (1995) und Perkins (2007) kritisieren eine solch enge Sicht auf die Pragmatik und bezweifeln, dass aufzählende, theoriebildende Definitionen die Komplexität von Sprache in der Interaktion adäquat abbilden können. Mit Hinblick auf den multimodalen Charakter dieser Studie (vgl. Kapitel 3.4) wird eine funktionale und weite Definition von Pragmatik für sinnvoll erachtet. Hier bezieht sich diese Arbeit auf Perkins (2007: 10):

> [...] rather that focusing so exclusively on linguistic pragmatics as linguists have tended so far, it might be more fruitful to consider in a more integrated fashion the role of non-linguistic as well as linguistic, and of nonverbal as well as verbal competencies in pragmatic functioning. Thus we might define pragmatics generally as (the study of) the use of linguistic and non-linguistic capacities for the purpose of communication.

Die Funktionale Pragmatik, an der sich diese Arbeit orientiert, wird von Brünner und Graefen (1994: 14) folgendermaßen definiert:

> Die Funktionale Pragmatik ist eine Analyseweise, die sprachliches Handeln als Teil der gesellschaftlichen Praxis untersucht. Das bedeutet, dass sie das sprachliche Handeln systematisch auf gesellschaftliche Zwecke und auf institutionelle Bedingungen bezieht. Zugleich analysiert sie es in seiner Vernetzung mit anderen (mentalen und praktischen) Formen des Handelns. Sie rekonstruiert die gesellschaftlichen Zwecke und bis zu einem gewissen Grad auch die individuellen Ziele aus den Formen sprachlicher Handlungen sowie aus der Verwendungsweise sprachlicher Mittel.

Nach Klärung des Begriffs *Pragmatik* wird nun der zweite Bestandteil des Begriffs *Pragmatische Kompetenz*, die *Kompetenz*, im Hinblick auf die vorliegende Arbeit definiert. Jude und Klieme (2007: 11) schreiben, dass der Kompetenzbegriff Dispositionen erfasst, um „situative Anforderungen erfolgreich zu bewältigen“. Kompetenzen werden von Menschen erworben, sie sind also dynamisch im Lauf der (Bildungs-)Biographie und können sich verändern (vgl. hierzu Grabowski 2014: 19). Die in den Bildungswissenschaften wohl am häufigsten zitierte Definition von *Kompetenz* stammt von Weinert (2001: 27f.). Demnach sind Kompetenzen

> die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.

Sprachkompetenz ist ein komplexes Konstrukt, das aus unterschiedlichen Teilkompetenzen besteht (vgl. Jude & Klieme 2007: 10). Es handelt sich dabei um eine eigenständige, im Menschen angelegte und durch soziale Interaktion sich entwickelnde Kompetenz, die sowohl eine kognitive als auch eine handlungsorientierte Seite hat. Linguisten versuchen mithilfe methodischer Ansätze wie der Diskursanalyse zu rekonstruieren, welche sprachlichen Handlungsmuster von wem in welcher Situation und mit welcher Funktion genutzt werden. Allerdings sollten neben dem äußerlich erkennbaren Sprachhandlungsmuster auch kognitive Kompetenzen und die Motivation sowie die jeweilige sozial-interaktionale Situation berücksichtigt werden, um das komplexe Konstrukt *Sprachkompetenz* ganzheitlich zu erfassen (vgl. hierzu Schneider & Becker-Mrotzek 2012: 8). Die sprachliche Kompetenz eines Einzelnen ist neben den kognitiven Voraussetzungen nämlich auch stark davon abhängig, wie er – extrinsisch oder intrinsisch – in einer bestimmten Situation motiviert ist, das heißt ob er zum Beispiel an einem bestimmten Thema Interesse hat oder ob er ein bestimmtes Ziel verfolgt. Weiterhin zeigt sich Kompetenz in sozial-interaktionalen Situationen – so ist hier zum Beispiel die Beziehungsebene zwischen den Interaktionspartnern ein wichtiger Faktor. Die Forschung beschäftigt sich mit der Analyse und Kategorisierung von Kompetenzen und Teilkompetenzen. Dabei ist von besonderem Interesse, welche Kompetenzen welche Teilkompetenzen beinhalten und in welchem Verhältnis diese zueinanderstehen. Um diese Beziehungen abzubilden, werden Kompetenzmodelle entwickelt. Hierbei bestehen die Kompetenzen aus Wissen und praktischen Fähigkeiten, wobei das Wissen „sich immer aus expliziten und impliziten Wissensanteilen“ (Becker-Mrotzek & Brünner 2004: 33) zusammensetzt.[15] Kaufhold (2006: 77) definiert Kompetenz wie folgt:

> Kompetenz wird verstanden als ein Potential, eine Disposition, die zum Handeln befähigt. Die Kompetenz, als eine solche Disposition, kann nicht direkt, beispielsweise durch Beobachtung, erschlossen werden. Rückschlüsse auf vorhandene Kompetenzen sind nur aus dem Handeln der Personen möglich [...]

Wie oben bereits beschrieben, ist Sprachkompetenz ein komplexes Konstrukt, das aus unterschiedlichen Teilkompetenzen besteht. *Pragmatische Kompetenz* lässt sich als eine

15 Wie Jude und Klieme (2007:12) betonen, ist es für die Bildungsforschung schwierig, auf der Basis von theoretischen Sprachkompetenzmodellen zu arbeiten: „Theoretische Modelle zur Sprachkompetenz sind oft sehr fein differenziert, situationsspezifisch und postulieren viele Dimensionen und Facetten, deren empirische Abbildung nicht immer gelingt“. Diese Schwierigkeit, empirische Daten mit den Modellen in Einklang zu bringen und zu erklären, weist darauf hin, dass die vorhandenen Modelle noch nicht so präzise sind und dass hier noch einiges an Forschungsarbeit anliegt, bevor sie effektiv operationalisiert werden können.

dieser Teilkompetenzen identifizieren, wobei man hierbei natürlich auch wiederum Teilkompetenzen unterscheiden kann, wie etwa die Produktion von Sprechakten oder die Organisation von Gesprächen durch turn-taking. Hierin inbegriffen ist der Aufbau soziokultureller Kenntnisse, von Weltwissen. Auch ist die pragmatische Kompetenz eine Schnittstelle zu kognitiven Kompetenzen wie der *Theory of Mind* (für eine ausführliche Beschreibung des Begriffs siehe Kapitel 4.3): Menschen setzen durch (Sprach-)Handlungen ihr Wissen darüber ein, dass andere Menschen – genau wie sie selbst – Gefühle und Bedürfnisse haben und dass diese mit den eigenen nicht immer übereinstimmen.

Die Sprache muss immer an einen bestimmten Kontext angepasst werden, z. B. an einen bestimmten Zeitpunkt, an einen bestimmten Ort, an eine bestimmte Absicht, an einen bestimmten Partner (vgl. Franke 1987). Boueke und Klein (1983: 7) beschreiben in ihrer Definition von *Dialogfähigkeit* viele Facetten von pragmatischer Kompetenz:

> Als Dialogfähigkeit wird in der Forschung die aus kognitiven, verbalen und sozial-interaktiven Komponenten aufgebaute Kompetenz von Sprechern einer Sprache bezeichnet, die diese in die Lage versetzt, Sprechhandlungen innerhalb eines Interaktionskontextes auszuführen und zu interpretieren. Dazu gehören z.B. die Fähigkeit, die Perspektive des Gesprächspartners einzunehmen, sich über die eigene Intention klarzuwerden und sie in eine partnerbezogene sprachliche Form zu bringen [...] dazu gehören aber auch solche organisatorischen Fähigkeiten, wie die Eröffnung und der Abschluss eines Gesprächs, die Regelung des Sprecherwechsels, die Einführung eines Themas und die Herstellung des Einverständnisses darüber.

Der Mensch ist ein soziales Wesen mit Bedürfnissen, Emotionen und Wünschen. Die Entwicklungsaufgabe beim Erwerb von pragmatischer Kompetenz von Kindern besteht darin, diese inneren Prozesse auszudrücken, um in Kontakt, in Interaktion mit den Mitmenschen zu treten. Ehlich hat die verschiedenen sprachlichen Teilkompetenzen in Form von „Basisqualifikationen“ dargestellt und dadurch für diagnostische Zwecke operationalisiert. Er unterscheidet sieben sprachliche Basisqualifikationen von A, der phonischen Qualifikation, bis G, der literalen Qualifikation. Darunter sind auch die pragmatischen Qualifikationen I und II. Ehlich (2005: 45) definiert die „Pragmatische Qualifikation I“ folgendermaßen: „aus dem Einsatz von Sprache bei anderen deren Handlungsziele erkennen und darauf angemessen eingehen sowie Sprache angemessen zum Erreichen eigener Handlungsziele einzusetzen.“ Ehlich et al. (2008: 23) definieren diese Qualifikation als „kommunikative Basis für die Aneignung von Sprache“. Elaboriertere pragmatische Kompetenzen werden von Ehlich mit der pragmatischen Qualifikation II beschrieben:

> Sprachaneignung bedeutet, zunehmend die Fähigkeit auszubilden, die Einbettung von Handlungen und Handlungsfolgen in unterschiedlichen sozialen, insbesondere institutionellen Wirklichkeitsbereichen zu erkennen (Pragmatische Qualifikation II (F)). Dies ist von grundlegender Bedeutung beim Eintritt in andere institutionelle Zusammenhänge als die der Familie – also konkret in den Kindergarten, die Vorschule und dann die Schule. Der Einsatz sprachlicher Handlungsmittel, um in diesen Wirklichkeitsbereichen kommunikativ zu bestehen und erfolgreich auf Veränderungen einzuwirken, gehört zu jenen Basisqualifikationen, ohne die erfolgreiches Handeln in komplexen Gesellschaften nicht möglich ist. (Ehlich et al. 2008: 24)

Ebenfalls zur pragmatischen Kompetenz gehört Ehlichs „diskursive Qualifikation"; diese beinhaltet „fundamentale Strukturen der sprachlichen Kooperation, ohne die Kommunikation als (zumindest) dyadische Interaktion nicht gelingen kann." (Ehlich et al. 2008: 24)

Fasst man die genannten Perspektiven zusammen, so zeigt sich *Pragmatische Kompetenz* als eine Kombination aus „kognitiven, verbalen und sozial-interaktiven Komponenten" (Klann-Delius 2008: 180). Diese Definition sollte noch um para- und nonverbale (gestische, mimische sowie proxemische) Komponenten ergänzt werden, denn Menschen nutzen nicht nur die verbale Dimension für Interaktionen, sondern in den meisten Fällen ihre Stimme, ihr Gesicht und ihren ganzen Körper. *Pragmatische Kompetenz* wird „in interaktiven Austauschprozessen konstituiert" (Klann-Delius 2008: 180). In dieser Arbeit ist sie daher ein zentraler Begriff, da untersucht werden soll, mit welchen kommunikativen Strategien Kitakinder mit Deutsch als Erstsprache und Deutsch als Zweitsprache Interaktionen initiieren. *Pragmatische Kompetenz* beinhaltet genau solche konkreten interaktiven Handlungsmuster wie die Initiation von Interaktionen, die Aufrechterhaltung einer Interaktion und den Vollzug von Sprechakten und die Realisierung komplexer sprachlicher Handlungsmuster wie „Konflikt" und „Kooperation" (vgl. Klann-Delius 2008: 180). Die Erkenntnis, dass andere Menschen eigene Intentionen, Gefühle und Bedürfnisse haben (vgl. hierzu die Beschreibung von *Theory of Mind* und *geteilter Intentionalität* in Kapitel 4.3) und die Bemühungen, diese durch kooperatives Verhalten mit den eigenen Intentionen, Gefühlen und Bedürfnissen in Einklang zu bringen, ist die Basis für erfolgreiche Interaktion. Pragmatische Kompetenz entsteht also aus dem Zusammenspiel von kommunikativen und kognitiven Ressourcen. Weiterhin gehören exekutive Funktionen zur pragmatischen Kompetenz wie Aufmerksamkeitssteuerung, Planung, Entscheidung für Prioritäten, zielgerichtetes Initiieren und Sequenzieren von Handlungen, das Setzen von Zielen, Beobachtung von Handlungsergebnissen und Selbstkorrektur, mit denen Menschen ihr Verhalten zielgerichtet unter Berücksichtigung der Bedingungen ihrer Umwelt steuern

und regulieren (vgl. Norman & Shallice 1986), sowie Gedächtnisleistungen bzw. -speicherkapazitäten. Erst die pragmatische Kompetenz ermöglicht einen gezielten Einsatz von phonetischen und morphosyntaktischen Elementen. Dadurch ist pragmatische Kompetenz elementar für den kindlichen (Zweit-)Spracherwerb.
Auf der Grundlage des in diesem Kapitel präsentierten Forschungsstandes wird im Folgenden eine Definition formuliert, die dieser Arbeit zugrunde liegt:

Pragmatische Kompetenz bezeichnet die Fähigkeit, sich verbal und nonverbal je nach Interaktionspartner und situativem Kontext angemessen zu verhalten. Pragmatische Kompetenz bedeutet, Sprache funktional zu gebrauchen; sie dient dazu, Interaktionen kontext- und situationsangemessen aufzubauen, zu organisieren und zu strukturieren. Bei pragmatischer Kompetenz handelt es sich um eine komplexe Integrationsleistung, denn es werden einerseits kognitive Fähigkeiten, Empathiefähigkeit und Wissen über die sprachlichen Strukturen vorausgesetzt, andererseits gehört dazu auch das Wissen über Prinzipien, nach denen die angemessene Benutzung von verbalen, paraverbalen und nonverbalen Handlungsmustern und kommunikativen Strategien in Interaktionen reguliert werden können und sollen. Wer pragmatisch kompetent ist, kann sprachliche Mittel adäquat einsetzen, um eigene Handlungsziele zu erreichen und kann sich in den Interaktionspartner hineinversetzen und dadurch seine Handlungsziele und den Einsatz von interaktiven Ressourcen an den Interaktionspartner anpassen.

3.2 Interaktionseröffnung

Interaktion bezeichnet das aufeinander bezogene Handeln von zwei oder mehr Personen. Interaktionen sind zentrale „Erscheinungsweise[n] menschlicher Handlungen“ (Ehlich 1991: 128). Es sind verschiedene Typen von Interaktion zu unterscheiden. Zum einen kann dieser Begriff die soziale, interpersonale – häufig Face-to-face stattfindende – Aktivität zwischen zwei oder mehreren Personen bezeichnen, zum anderen kann es sich aber auch um eine individuelle, intrapersonale Aktivität handeln, die bei der mentalen Verarbeitung involviert ist (vgl. dazu auch Ellis 1999: 3). In dieser Arbeit geht es um die soziale, interpersonale Interaktion, denn Menschen sind soziale Wesen, die in sozialen Kontexten lernen. Der Erwerb von sprachlichen Formen, Strukturen und Funktionen ist daher nicht losgelöst von interaktivem Austausch denkbar. Dies gilt für den Erstspracherwerb genau wie für den Zweitspracherwerb (vgl. u.a. Pérez-Pereira 1994: 331). Interaktion beginnt bereits zwischen Mutter und Säugling (zum Beispiel der Blickkontakt während des Stillens; vgl. Kauschke 2012, Szagun 2007 u.v.a.m.), kann also „alles oder nichts“ sein – kleinste Blicke und Kopfbewegungen und lange, komplexe Diskurse. Interaktionen sind immer ko-

konstruiert und dadurch eine dynamische, gemeinsame Hervorbringung. So schreibt Stude (2013: 27):

> [...] die Bewältigung der Anforderungen, die sich in Gesprächen faktisch stellen, [sind] nicht als Einzelleistung eines einzelnen Gesprächspartners aufzufassen, sondern als Ergebnis eines ko-konstruktiven Herstellungsprozesses.

Auf verbaler Ebene beginnen wir Interaktionen meist mit typischen *formulaic frames* oder *formulaic sequences* (vgl. u.a. Fillmore 1979; Kuiper 2000; Ellis 2003), deren Berechenbarkeit für die Gesprächsteilnehmer eine wichtige Funktion erfüllt. Typische Beispiele für Interaktionseröffnungen sind Phrasen wie „Hallo, wie geht es dir?“, „Was für ein schönes Wetter“, „Wie schön, dich zu sehen!“. Solche Äußerungen sind auch Beispiele für sogenannten *Small Talk*, sie sind vorhersehbar, und meist haben erwachsene Menschen im Laufe ihrer Sozialisation auch eine passende Antwort auf solche Interaktionseröffnungen gelernt. Kuiper (2000) beschreibt solche formelhaften Sequenzen als Inventar abgespeicherter Formeln, die sofort abgerufen werden können. Der polnische Anthropologe Bronislaw Malinowski prägte für solche Kommunikationsformen, die sich ungefähr mit den sprachlichen Handlungsmustern decken, die heute als *small talk* definiert werden, den Begriff *phatic communion*. Die *phatische Kommunion* ist eine Kommunikationsform, in die sich Fremde, Bekannte oder Freunde in zeitlich begrenzten Momenten – wie dem Beginn oder dem Ende einer Interaktion – einschalten. *Phatische Kommunion* zeichnet sich dadurch aus, dass eine neutrale bis positive oder solidarische Haltung von den Gesprächspartnern eingenommen wird. Malinowski definiert *phatic communion* als „language used in free, aimless, social intercourse “(Malinowski 1972: 149) und „purposeless expressions of preference or aversions, accounts of irrelevant happenings, comments on what is perfectly obvious “(Malinowski 1972: 150). Malinowski sieht die Funktion von *phatic communion* darin, „bonds of personal union between people brought together by the mere need of companionship “(Malinowski 1972: 151) zu etablieren.

Gesprächseröffnungen oder Interaktionseröffnungen (englisch *openings*) sind DAS klassische Thema der Konversationsanalyse, Schegloff wurde zu dem Thema Eröffnungen in Telefondialogen promoviert (1967). Die Eröffnungssequenzen bei Telefongesprächen sind weitgehend ritualisiert. Sacks und Schegloff 1972 nennen als Beispiele dafür die folgenden *adjacency pairs*

- Identifikation – Gegenidentifikation
- Gruß – Gegengruß und Frage nach dem Wohlergehen – Dank.

Seit Schegloffs Untersuchung von Eröffnungen in Telefongesprächen ist der Beginn der Kommunikation zwischen zwei oder mehr Menschen immer wieder in den verschiedensten Kontexten erforscht worden:

> Die Untersuchung von Eröffnungssequenzen folgt dabei der allgemeinen Entwicklung der Konversationsanalyse: Als erstes dienten aufgenommene Telefongespräche als Analysebasis, [...] dann folgte die Analyse von Gesprächen im institutionellen Rahmen, die ebenfalls auf der Grundlage von Audioaufnahmen durchgeführt wurden, [...]. Erst seit geraumer Zeit wurden auch Videoaufnahmen herangezogen, um die multimodalen Aspekte des interaktiven Handelns in Phasen der Herstellung und der Eröffnung von Interaktion genauer untersuchen zu können [...]. (Mondada & Schmitt 2010: 9f.).

Eine Interaktionseröffnung (oder auch Situationseröffnung (vgl. u.a. Mondada & Schmitt 2010), Gesprächseröffnung (vgl. u.a. Henne & Rehbock 2001)) ist eine Phase der Makroebene einer Interaktion, in der der Kontakt zwischen den Interaktanten hergestellt und die Gesprächssituation definiert wird. Nach Henne und Rehbock (2001: 15)

> [kann] man [...] eine Gesprächseröffnung als diejenige Phase eines Gesprächs bestimmen, in der die Gesprächspartner eine wechselseitig akzeptierte Situationsdefinition hinsichtlich ihrer sozialen Beziehungen als Gesprächspartner erreichen (vgl. Berens 1976, 17f.). Das Ende dieses Verständigungsprozesses ist zugleich der Beginn der Gesprächsmitte, die der Verhandlung thematischer Gesichtspunkte gewidmet ist.

Weiterhin betonen Henne und Rehbock (2001: 167): „Solche Gesprächsphasen wie die einer Gesprächseröffnung werden konstituiert durch kooperative sprachliche Handlungen der Gesprächspartner." Kooperation ist also unerlässlich für eine erfolgreiche Interaktionseröffnung. Heinemann und Viehweger (1991: 183) fassen zusammen, dass zur Gesprächseröffnung außer sprachlichen Handlungen zur Kontaktaufnahme (z. B. Begrüßung, Anrede) und zur Situationsdefinition besonders metakommunikative Sprachhandlungen gehören (z.B. die Verständigung über „konstitutive Sprecherintentionen", über „Kommunikationsschemata" und über die „Interaktionsmodalität").

O'Neill, Main und Ziemski (2009: 402) beschreiben, dass *conversational openings* sich durch die Kombination von linguistischen, kognitiven und sozialen Fähigkeiten auszeichnen und dadurch klar im Bereich der Pragmatik liegen:

> The combination of linguistic, cognitive, and social skills required places this ability (=to initiate a conversation) firmly in the realm of pragmatics (McTear, 1985; Ninio & Snow, 1996), and indeed, the exploration of conversational initiations is a rich domain within which to study fundamental issues in relation to perspective-taking in conversation.

In ihrem Sammelband „Situationseröffnungen. Zur multimodalen Herstellung fokussierter Interaktion.“ von 2010 diskutieren und erweitern Mondada und Schmitt sowie weitere Autoren das noch relativ neue Feld der multimodalen linguistischen Analyse von Interaktion.

In dieser Arbeit wurde der Begriff *Interaktionseröffnung* gewählt, weil für die in dieser Studie durchgeführten Analysen die gesamte Interaktion im Vordergrund steht, nicht nur das Verbale, worauf beim *Gespräch* eher der Schwerpunkt liegt, sondern auch Körperposition, Mimik und Gestik der Kinder. Mondada und Schmitt (2010: 9) betonen: „Da die Analyse von Gesprächseröffnungen für die Konversationsanalyse eine ganz zentrale Rolle gespielt hat – und auch heute noch spielt –, war es naheliegend, diesen Untersuchungsgegenstand aus einer multimodalen Perspektive aufzugreifen.“ Im Kontext dieser Arbeit, in der es um kindlichen Spracherwerb und Sprachentwicklung geht, soll der Fokus auf die Funktion von Interaktionen zwischen Kindern als Sprachlerngelegenheit gelegt werden. Eine Interaktionseröffnung ist somit das Tor (oder auch das Nadelöhr, je nach Situation) zu einer Sprachlerngelegenheit für Kinder.

Auf der Grundlage des in diesem Kapitel präsentierten Forschungsstandes wird im Folgenden eine Definition formuliert, die dieser Arbeit zugrunde liegt:

> Eine Interaktionseröffnung ist der Beginn eines Austausches von zwei oder mehr Personen. Durch eine oder mehrere kommunikative Strategien versucht der Initiator *common ground* (vgl. Clark & Schaefer 1989; Stalnaker 2002) zwischen sich und dem von ihm angezielten Respondenten herzustellen. Eine Interaktionseröffnung ist die erste Phase einer Interaktion, in ihrer Ausführung vereinen sich sprachliche, kognitive und soziale Kompetenzen. Eine erfolgreiche Interaktionseröffnung ist ko-konstruktiv und dialogisch. Damit der Initiator eine Interaktion erfolgreich eröffnen kann, muss der angezielte Respondent oder die Gruppe von Respondenten zunächst auf ihn reagieren.

3.3 Multimodalität

Interaktion findet also auf vielen, teilweise parallelen, teilweise aufeinander bezogenen Ebenen statt. Hierbei spielen sowohl Gesten und Blickrichtung als auch Mimik, Proxemik und Körperhaltung eine Rolle. Das Verbale ist nur eine dieser Ebenen, jedoch diejenige, die in linguistischen Studien häufig vorrangig analysiert wird.

Der Begriff „Multimodalität“ hat viele Facetten. Im Rahmen dieser Arbeit geht es nicht um die Nutzung verschiedener Ebenen oder Medien (vgl. hierzu den Begriff Multimedialität), sondern um das natürliche Neben-, In- und Nacheinander verschiedener Handlungs- und Verhaltensweisen (Modalitäten) in Interaktionen. Flewitt (2005: 5) definiert eine multimodale Perspektive folgendermaßen:

> A multimodal perspective looks beyond a focus on learning through language by giving new insights into how young children and the adults they interact with explore and express meaning through combinations of different modes, such as gaze, facial expression, body movements/gestures, manipulating objects and talk. This approach sheds new light on how young children exploit the potentials of different modes to express meaning in ways that are not constrained by the rules of language.

Eine solche multimodale Perspektive soll in dieser Studie eingenommen werden, denn „Multimodalität ist zuallererst eine natürliche Eigenschaft von Face-to-face-Interaktionen" (Stukenbrock 2009: 151). Interaktionen zwischen Menschen sind also per se multimodal. So betonen auch Mondada und Schmitt (2010: 22):

> Wenn man Interaktion untersucht – sei es als komplexe soziale Aktivität oder im engeren Sinne als Sprachgebrauch – hat man es zwangsläufig mit Multimodalität als nicht hintergehbarer Qualität der dokumentierten Ursprungssituation zu tun. Interaktion als multimodal konstituiertes soziales Ereignis ist sozusagen der empirische „Normalfall" und die Bezeichnung ‚multimodale Interaktion' in diesem Sinne ein „weißer Schimmel".

Daher ist eine alleinige Konzentration auf das gesprochene Wort „eine weitgehende Reduktion der Ausgangsdaten." (Mondada & Schmitt 2010: 23f.). Zweitens bietet sich gerade bei Peerinteraktion zwischen jungen Kindern eine multimodale Perspektive an, denn das kindliche Interaktionsverhalten entwickelt sich von einer Dominanz von nonverbalen Handlungen zu immer häufigeren verbalen Handlungen, so dass es bei der Untersuchung einer Kindergruppe mit heterogenen Sprachkompetenzen und unterschiedlichen Altersgruppen zwischen zweieinhalb und sechs Jahren besonders relevant erscheint, die verschiedenen Ebenen von Interaktion miteinzubeziehen. Drittens ist die Beziehung zwischen den verschiedenen interaktiven Ebenen und dem (Zweit-)Spracherwerb ein interessantes Forschungsfeld[16]. So betont Gullberg (2010), dass die aktuelle Gestenforschung Gesten als eng verbunden mit Sprachproduktion, Sprachverstehen und Spracherwerb sieht. Mondada und Schmitt (2010:24f) unterscheiden die folgenden Modalitätsebenen:

- Verbalität (Prosodie inbegriffen) und ihre Körperlichkeit
- Vokalität
- Blick
- Kopfbewegung

16 In Kapitel 5.1 wird neben den verbalen pragmatischen Kompetenzen auch auf die Entwicklung von u.a. gestischen und mimischen Kompetenzen eingegangen und in den Kapiteln 6.1 und 6.3 wird die multimodale Anlage der Studie beschrieben.

- Mimik
- Gestikulation
- Körperpositur
- Bewegungsmodus
- Präsenzform
- Proxemik: Verteilung im Raum: Positionierung der Beteiligten (face to face, side by side, back to face...), Nähe, Distanz
- Räumlichkeit/Materialität: Manipulation von Objekten (Tools, Instrumente etc.)

Eine multimodale Analyse als Novum in der linguistischen Forschung anzusehen bedarf allerdings einer kritischen Einschätzung. Die Darstellung der Multimodalität von natürlichen Face-to-face-Interaktionen ist wissenschaftlich keine Neuheit, auch wenn die neuere Forschung oft diesen Eindruck erweckt. Vielmehr gingen viele Studien, die sich methodisch der Konversations- und Diskursanalyse bedienten, bereits seit einigen Jahrzehnten vor dem aktuellen Trend (vgl. Redder 1980, Gestenforschung u.a. von Kendon 1993, McNeill 1992 oder auch Apeltauer zu Körpersprache in der interkulturellen Kommunikation 1997a) auf die verschiedenen modalen Dimensionen von (mündlicher) Kommunikation ein. Allerdings ist zurzeit eine deutliche Zunahme an Studien und Publikationen und eine methodische Diskussion und Erweiterung von multimodaler Analyse zu verzeichnen, was u.a. auch an den leichter bedienbaren und wesentlich günstigeren technischen Mitteln liegt, die den Forschern zur Verfügung stehen. Für diese Studie bietet sich ein multimodaler Ansatz besonders an, da viele der gefilmten Kinder noch nur über geringe Sprachkompetenzen im Deutschen verfügen und anzunehmen ist, dass andere Ebenen, abgesehen von der verbalen Kommunikationsebene, als Kompensation genutzt werden. Zum Abschluss noch ein Zitat von Allwood (2008: 210f.), der betont, dass uns ein multimodaler Ansatz ermöglicht, Phänomene natürlicher Kommunikation, derer wir uns oft kaum bewusst sind, überhaupt erst wahrzunehmen:

> The basic reason for collecting multimodal corpora is that they provide material for more complete studies of „interactive face-to-face sharing and construction of meaning and understanding“ which is what language and communication are all about. Such studies are not fully possible in corpora which contain linguistic material of a less comprehensive kind, since much of the sharing and construction of information is done multimodally through a combination of gestures and speech (including prosody), i.e. concern processes which integrate multimodal information (in perception and understanding) and distribute information multimodally in production. These are processes of which we often have a low degree of awareness.

Auf der Grundlage des in diesem Kapitel präsentierten Forschungsstandes wird im Folgenden eine Definition formuliert, die dieser Arbeit zugrunde liegt:

Multimodalität bezeichnet die teils parallel, teils kurz hintereinander stattfindenden Dimensionen – proxemische, gestische, mimische, prosodische und verbale Phänomene – menschlicher Interaktion. Eine multimodale Perspektive auf menschliche Interaktionen ist ganzheitlich, denn sie nimmt alle kommunikativen Dimensionen in den Blick und versucht dadurch eine größtmögliche Annäherung an die Realität menschlicher Interaktion zu erlangen.

3.4 Kommunikative Strategie

Der Begriff *Kommunikation* umfasst mehr als den Begriff *Sprache*. Er umfasst neben den sprachlichen Handlungen alle Handlungen, die der Verständigung zwischen mindestens zwei Personen dienen (vgl. Ehlich 1991: 29; Fiehler 2009: 26). Mit Watzlawick, Beavin und Jackson (1996: 51) gilt:

> Man kann nicht nicht kommunizieren. [...] Es muß ferner daran erinnert werden, daß das „Material" jeglicher Kommunikation keineswegs nur Worte sind, sondern auch alle paralinguistischen Phänomene (wie z.B. Tonfall, Schnelligkeit oder Langsamkeit der Sprache, Pausen, Lachen und Seufzen), Körperhaltung, Ausdrucksbewegungen (Körpersprache) usw. innerhalb eines bestimmten Kontextes umfasst – kurz, Verhalten jeder Art.

Der Begriff *Strategie* bezeichnet im Alltagsverständnis ein planvolles, methodisches Vorgehen, bei dem durch den Einsatz verschiedener Mittel ein Ziel erreicht werden soll. Allerdings muss man unterscheiden zwischen dem allgemeinen Strategiebegriff, der eine sehr bewusste Handlung impliziert[17] und den in dieser Arbeit untersuchten kommunikativen Strategien in kindlicher Peerinteraktion. Wir alle verwenden im Alltag eine Vielzahl an Strategien, um unsere Bedürfnisse zu kommunizieren und Ziele zu erreichen – bewusst oder unbewusst (vgl. Luwel, Verschaffel, Onghena & De Corte 2003; Speer et al. 2003). Viele dieser alltäglich genutzten Strategien geschehen nicht planvoll, sondern eher unbewusst und werden auch im Dialog häufig angepasst und verändert. Es gibt keine allgemein gültige Definition des Begriffs „Strategie". Eine kritische Diskussion der Verwendung dieses Begriffes im Zusammenhang mit kindlichem Spracherwerb ist

17 Vgl. hierzu die Erforschung der Nutzung verbaler Selbstinstruktionen als Strategien zur Steigerung der Lernleistungen, z.B. Mackensen-Friedrichs, 2004 oder die Definition des Cognitive Sciences Laboratory der Universität Princeton für ihr psycholinguistisches lexikalisches Referenzsystem WordNet (http://wordnet.princeton.edu/), hier bedeutet Strategie „an elaborate and systematic plan of action".

notwendig, da er eine Bewusstheit impliziert, die bei Kindern nicht unbedingt vorausgesetzt werden kann.

Es gibt in der linguistischen Forschung einige Studien, die sich mit (kommunikativen) Strategien befasst haben, u.a. Studien zu kognitiven und sozialen Strategien (Fillmore 1976, 1979), Interaktions- und Kommunikationsstrategien (Müller 1998), Kommunikationsstrategien (imitative, Problemlösungs-, metasprachliche Strategien) (Lengyel 2009), mündliche Kompensationsstrategien (Schramm 2009), Strategien, „auftretende Lücken in der Kommunikationsfähigkeit zu bearbeiten" (Komor 2010). Alle diese Studien, in denen kommunikative Strategien (am Rande) untersucht wurden, unterscheiden sich sowohl in den Begrifflichkeiten als auch in den Perspektiven und im Verständnis davon, was eine Strategie ist. Schramm (2009: 132) spricht von Strategien als „soziokulturell verankertes Konstrukt". Lüdtke und Licandro benennen solche kommunikativen Strategien als „Zugangsstrategien" (2014: 7):

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

Lengyel (2009: 123) beschreibt Kommunikationsstrategien im Zweitspracherwerb als „übergeordnete psychische Prozesse, die nicht einzelsprachenspezifisch erworben und repräsentiert sind. Dies zeigt sich auch daran, dass diese Strategien von Lernern unterschiedlicher ES [Einzelsprachen] eingesetzt werden". Interessant ist hier der Verweis auf die den kommunikativen Strategien zugrundeliegenden mentalen Prozesse. Dies ist auch für die Definition von *kommunikativer Strategie* in dieser Arbeit relevant, denn durch die Analyse der Äußerungsebene von kommunikativen Strategien lässt sich demnach auch ein Rückschluss auf die kognitive Entwicklung von Kindern ziehen.

Der Begriff *Strategie* wird eher in der Fremdspracherwerbsforschung und der Zweitspracherwerbsforschung benutzt. Man findet ihn allerdings auch in der Erstspracherwerbsforschung, allerdings häufiger im Bereich der Sprachheilpädagogik, zum Beispiel bei Wortfindungsstörungen.

Es ist allerdings zu fragen, ob sich die kommunikativen Strategien von Erst- und frühen Zweitsprachlernern wirklich trennscharf unterscheiden lassen, da sich beide Zielgruppen in einer sensiblen Phase des Spracherwerbs befinden. Während in dieser Arbeit der Blick einerseits eingeengt wird – auf die Interaktionseröffnungen – und andererseits geweitet

wird – auf allgemeine kommunikative Strategien von allen Kindern, nicht nur Kindern mit Deutsch als Zweitsprache oder mit Deutsch als Erstsprache, sondern beiden Gruppen –, haben zum Beispiel Lengyel (2009) und Skintey (in Entstehung) einen spezifischen Blick aus der Zweitspracherwerbsforschung auf die Strategien von kindlichen Lernern von Deutsch als Zweitsprache. Auf der Grundlage des in diesem Kapitel präsentierten Forschungsstandes wird im Folgenden eine Definition formuliert, die dieser Arbeit zugrunde liegt:

In dieser Arbeit werden unter *kommunikativen Strategien* nicht nur Sprachlernstrategien verstanden, sondern allgemein verbale, paraverbale und nonverbale Handlungen, die zur Initiation und Beibehaltung und zum Abschluss von Interaktionen genutzt werden. Eine *kommunikative Strategie* bezeichnet eine Handlungsform, mit der ein Mensch versucht, Interaktionen mit anderen Menschen zu initiieren und eigene Ziele in der Interaktion mit anderen Menschen zu erreichen. *Kommunikative Strategien* sind in ihrer Struktur und der Funktion dialogisch, sie sind wechselseitig und dynamisch und haben gesprächssteuernde und -strukturierende Wirkung. Oft werden sie während der Interaktion von den Interaktanten neu angepasst.

3.5 Fazit

Die vier in den vorangegangenen Unterkapiteln beschriebenen Begriffe sind zentral für diese Arbeit. Sie bezeichnen Phänomene, die miteinander verbunden sind und sich teilweise gegenseitig beeinflussen. Die *pragmatische Kompetenz* ist die Grundlage der kindlichen (Sprach-)Entwicklung (intern) und des kindlichen Sprachgebrauchs (extern), die in dieser Studie am Beispiel von *multimodalen kommunikativen Strategien* zur *Interaktionseröffnung* in Peerinteraktion untersucht wird. Es handelt sich bei *pragmatischer Kompetenz* um eine komplexe, sowohl kognitive, sprachlich-funktionale als auch sozial-emotionale menschliche Anlage, die sich bei Kindern (und auch noch bei Erwachsenen) in der Interaktion mit Erwachsenen und Peers entfaltet und weiterentwickelt. Es ist eine Kompetenz, die sich durch häufige und vielfältige Lerngelegenheiten immer weiter steigern lässt. Daher gibt es eine wechselseitige Beziehung zwischen *pragmatischer Kompetenz* und dem Anwenden und Ausprobieren verschiedener *kommunikativer Strategien*. *Kommunikative Strategien* sind nicht allein ein verbales Phänomen, sondern sie müssen mehrdimensional betrachtet werden, also in ihrer *Multimodalität*. Menschen verwenden in Face-to-face-Interaktionen automatisch verschiedene kommunikative Dimensionen wie annäherndes oder distanzierendes Raumverhalten, verbale Äußerungen, Gestik und Mimik, oft simultan oder in rascher Folge.

Interaktionseröffnungen sind Lupenstellen, in denen sich *pragmatische Kompetenz* in ihrer angewandten Form als *kommunikative Strategie* zeigt. Eine oder mehrere *kommunikative Strategien* sind demnach Schnittstellen zwischen *pragmatischer Kompetenz* als innere, kognitive und externe Kompetenz und einer *Interaktionseröffnung* in Form von verschiedenen multimodalen Handlungen.

4. Peerinteraktion und kindliche Entwicklung

In diesem Kapitel werden die theoretischen Grundlagen und Erkenntnisse zum Thema Peerinteraktion und kindlicher (Sprach-)Entwicklung dargestellt. Es handelt sich damit um die theoretische Grundlage, auf der die erhobenen Daten anschließend im empirischen Teil der Arbeit analysiert werden.

4.1 Begriffsdefinition

In diesem Kapitel wird der Begriff *Peerinteraktion* definiert und seine Verwendung in dieser Arbeit dargelegt. Das Wort *peer* stammt aus dem Englischen und ist dort ursprünglich ein Begriff für ranggleiche englische Adelige. Heute bezeichnet man mit diesem Begriff immer noch Personen oder Personengruppen, die einen ähnlichen Status und ähnliche Kompetenzen haben. Analog dazu beinhaltet der Begriff *Peers* im Kindes- und Jugendalter, dass diese „von gleich zu gleich“ als ebenbürtig wahrgenommen werden (vgl. Krappmann 1991; 1994). Der englische Begriff lässt sich allerdings nicht synonym ins Deutsche übertragen, denn das deutsche Adjektiv *gleichaltrig* und das Substantiv *Gleichaltriger* haben eine geringere semantische Komplexität als das englische *peer*. Es fehlt den deutschen Begriffen die Bedeutungskomponente der Gleichrangigkeit, in der nicht nur das Alter, sondern auch Status und Kompetenzen einbezogen werden. *Gleichaltrige* bezieht sich nur auf das Alter, nicht aber auf die hierarchische, kognitive und soziale Gleichgestelltheit. Daher ist hier nur eine eingeschränkte Übersetzung möglich und im Folgenden wird der Begriff *Peer(s)* statt *Gleichaltrige(r)* benutzt. Mit dem Begriff *Peers* sind Kinder oder Jugendliche gemeint, die einander im Wesentlichen ebenbürtig sind (vgl. von Salisch 2000: 347). So nehmen Peers „die gleiche Stellung gegenüber Institutionen und ihren Repräsentanten“ ein und befinden sich ungefähr auf dem gleichen „Stand der kognitiven und sozio-moralischen Entwicklung“ (von Salisch 2000: 347). Auch teilen sie „gleiche Entwicklungsaufgaben und Lebensereignisse“ (von Salisch 2000: 347). Eine Gruppe von Gleichaltrigen mit ähnlichen Voraussetzungen und Hintergründen wird als

peer group bezeichnet. Meist waren und sind damit in der bisherigen Forschung Jugendliche gemeint, aber der Begriff kann auch auf Kinder- und Erwachsenengruppen bezogen werden. Der Begriff *peer group* stammt ursprünglich von dem amerikanischen Soziologen Charles H. Cooley (1864-1929).[18] *Peer groups* wurden von Forschern aus den Bereichen Soziologie, Psychologie und Sozialpsychologie sowie den Erziehungswissenschaften schon häufig untersucht (für einen Überblick zur Forschungslage siehe Krappmann 1991 und Amling 2015). Interessant ist diese Konstellation unter anderem, weil sie bei Kindern und Jugendlichen einen großen Einfluss auf den Entwicklungsprozess der Gruppenmitglieder hat. Oftmals dient die *peer group* – gerade bei Jugendlichen – der Ablösung von den Eltern (vgl. von Salisch 1991). Diese Gruppen von Gleichrangigen schaffen sich eigene Mikrokosmen, oft gelten innerhalb der *peer group* gruppenspezifische Normen und Regeln. Es wird eine Art Subkultur entwickelt, die für die Herausbildung der eigenen Identität sehr wichtig ist. Krappmann und Oswald (1995: 43) definieren den Begriff *peer group* wie folgt:

> Gemeint ist damit ein Zusammenschluß von annähernd Gleichaltrigen, der von diesen selbst gestiftet und nicht von Erwachsenen organisiert wird, in dem die Zugehörigkeit freiwillig ist und in welchem die Mitglieder ihre Angelegenheiten weitgehend ohne Aufsicht und Eingriffe Erwachsener regeln.

Interaktionen unter Peers, die in der Freizeit und nicht unter der Beaufsichtigung von pädagogischem Personal sowie der Eltern stattfinden, sind laut Youniss (1982) durch eine Besonderheit geprägt: Sie sind symmetrisch-reziprok strukturiert und unterscheiden sich von Interaktionen mit Erwachsenen durch ihre Freiwilligkeit und Gleichrangigkeit:

> Dabei lassen sich zwei Formen der Reziprozität unterscheiden. Komplementäre Reziprozität ist mit einer einseitigen Kontingenz in dem Sinn verbunden, daß die Handlung des einen Beteiligten den Interaktionsbeitrag des anderen kontrolliert. [...]. Die zweite Form der Reziprozität ist die symmetrische, bei der zwei Personen gleichartige Handlungen zu einer Interaktion beitragen können. Hier ist die Kontrolle bilateral oder wechselseitig. Wenn der eine anbietet, Süßigkeiten zu teilen, steht dem anderen das Angebot frei, ein Spielzeug zu teilen. (Youniss 1982: 79)

Es wird zwischen Freundschaften unter Peers und „losen Peerbeziehungen“ unterschieden (vgl. Krappmann & Oswald 1995; von Salisch 1991). Lose Peerbeziehungen haben keinen Nachhaltigkeitsanspruch und können im Gegensatz zu engen Freundschaften leicht aufgelöst werden. Laut Salisch (1991) bieten solche Peerbeziehungen zwischen weniger

18 Vgl. Cooleys Werke: Social organization – a study of the larger mind. Charles Scribner’s Sons, New York 1909. Social process. C. Scribner’s Sons, New York 1918. Human Nature and the Social Order. Charles Scribner’s Sons, New York, 1922.

vertrauten Kindern oder Jugendlichen einen wichtigen Rahmen, um die kommunikativen Fähigkeiten in ungewohnterem Terrain auszuprobieren.

Peerbeziehungen sind deshalb ein relevantes Forschungsfeld im Hinblick auf den Spracherwerb und -gebrauch von Kindern und Jugendlichen. Für die Interaktion und Kommunikation von Kindern untereinander, also Peers unter sich im Alter zwischen null und 14 Jahren[19], gibt es in der wissenschaftlichen Literatur verschiedene Begriffe. In der deutschen Forschungsliteratur werden bisher die Begriffe *Kind-Kind-Diskurs* (vgl. Komor 2010), *Peerinteraktion* (vgl. Komor 2010), *Kind-Kind-Interaktion* und *Kind-Kind-Kommunikation* (vgl. Lengyel 2009), *Peer-Interaktion* (Albers 2009) und *Peerinteraktion* (Stude 2013) verwendet. Im Englischen werden die Begriffe *peer interaction, peer talk* und *child discourse* verwendet (vgl. Blum-Kulka/Snow 2004). Blum-Kulka und Snow (2004: 292) unterscheiden zwischen den Begriffen *peer interaction* und *peer talk*. Dabei wird *peer interaction* als Oberbegriff angesehen und *peer talk* als Unterbegriff, „a more specific subcategory" (Blum-Kulka & Snow 2004: 292). Ersterer Begriff fokussiert nach ihnen auf zwei Themen: Erstens Sprachentwicklung durch *peer talk* und zweitens die Rolle von *peer talk* für die kindliche Ko-Konstruktion ihres eigenen sozialen und kulturellen Umfelds (vgl. Blum-Kulka & Snow 2004: 293). Weiterhin unterscheidet sich die auf Sprache fokussierte *Peer-talk*-Forschung laut Blum-Kulka und Snow durch die folgenden vier Punkte vom Forschungsfeld der *peer interaction*:

> (1) its practitioners share a social-interactionist, constructivist stance on socialization, considering children as highly active agents in the process (e.g. Corsaro, 1985, 1997; Eder, 1995; Fine, 1988; Harré, 1974; Watson-Gegeo and Nielsen, 2003)
>
> (2) its practitioners take seriously questions about how and under what conditions peer talk functions in children's learning about language and about cultural rules and commitments
>
> (3) language as the object of study is conceptualized as a system for communication, within which communicative effectiveness and pragmatic appropriateness are the key motives for child learning and pragmatic skills are viewed as a central part of the developmental challenge of language learning;
>
> (4) the basic data consist of transcripts of natural talk among children, and data analysis tools draw from both discourse-analytical and quantitative traditions (Blum-Kulka/Snow 2004: 293f.)

19 *Kindheit* ist weniger ein biologischer als ein kultureller Begriff. Bezeichnet wird damit der Zeitraum zwischen Geburt und geschlechtlicher Entwicklung. Diese Phase wird in Teilphasen untergliedert. Nach dem Kleinkindalter (2.–3. Lebensjahr) kommt die frühe Kindheit (4.–6. Lebensjahr), die mittlere Kindheit (7.–10. Lebensjahr) und die späte Kindheit (11.–14. Lebensjahr). Danach folgt die Adoleszenz, vgl. hierzu Oerter & Montada 2002.

Blum-Kulka und Snow nennen zwei Hauptcharakteristika von *peer talk*: „(1) its collaborative, multi-party, symmetrical participation structure; and (2) its role in the co-constructed worlds of childhood culture“ (Blum-Kulka & Snow 2004: 291). *Peer talk* hat demnach mehrere Teilnehmer, es handelt sich um Dyaden oder kleinere Gruppen, in denen eine ausgewogene Beteiligung der Kinder möglich ist. Weiterhin spielt *peer talk* eine wichtige Rolle bei der Ko-Konstruktion von Kindheitskultur.

Auf der Grundlage des in diesem Kapitel präsentierten Forschungsstandes werden im Folgenden zwei Definitionen formuliert, die dieser Arbeit zugrunde liegen:

Peers: In dieser Arbeit wird der Begriff *Peers* für Individuen genutzt, die in einem ähnlichen Alter sind und daher eine vergleichbare körperliche und geistige Reife haben. Mit *Peers* im engeren Sinne sind in dieser Arbeit Kinder gemeint, die ähnliche Fähigkeiten und einen ähnlichen sozialen Status in der Gruppenhierarchie der Kindertagesstätte haben, die daher auch ähnliche Entwicklungsaufgaben bewältigen und ähnliche Interessen haben und daher für die gegenseitige Entwicklung wichtige Akteure sind.

Peerinteraktion: In dieser Arbeit wird für die Interaktion von Kindern untereinander der Begriff *Peerinteraktion* verwendet. Als *Peerinteraktion* wird das aufeinander bezogene Handeln zweier oder mehrerer Kinder verstanden, das ohne eine erwachsene Person stattfindet. Dabei kann es sich um sprachliche Kommunikation handeln, aber auch um Interaktion im weiteren Sinne, wozu alle verwendeten kommunikativen Ressourcen gezählt werden, verbale, paraverbale und non-verbale. Die Entscheidung für den Begriff *Peerinteraktion* anstelle des deutschen Begriffs *Kind-Kind-Interaktion* wurde aufgrund seiner komplexeren Bedeutung getroffen. Denn der englische Begriff drückt eine Gleichrangigkeit aus, für die es im Deutschen kein Äquivalent gibt (siehe Anfang dieses Kapitels). Der zweite Bestandteil des Begriffs, *Interaktion* wurde – im Gegensatz zu anderen Möglichkeiten wie *Kommunikation* – gewählt, weil für die in dieser Studie durchgeführten Analysen die gesamte Interaktion im Vordergrund steht, nicht nur das Verbale, worauf bei *peer talk*[20] und *child discourse* oder *Kind-Kind-Kommunikation* eher der Schwerpunkt liegt.

20 Allerdings treffen die vier Punkte, die Blum-Kulka und Snow (2004: 293f.) für *peer talk* zusammenstellen, auch auf die theoretische und empirische Ausrichtung dieser Studie zu.

4.2 Disziplinen und Themen

Das interdisziplinäre Forschungsfeld zur Peerinteraktion wird im Folgenden vorgestellt. Zunächst wird ein Überblick zum internationalen Forschungsstand gegeben und anschließend die aktuelle deutsche Forschungslandschaft dargestellt. (Empirische) Studien zur Peerinteraktion sind bisher noch unterrepräsentiert in der Forschung, besonders im Vergleich mit der sehr hohen Anzahl an Studien zur Kind-Erwachsenen-Interaktion[21]. Auch hat sich bis heute kein ausgeprägtes eigenes Forschungsfeld zur Peerinteraktion etabliert. Es scheint wenig Austausch zwischen den einzelnen Wissenschaftlern, die sich mit diesem Thema befassen, zu bestehen. Dass Peerinteraktion bisher im Vergleich zur Erwachsenen-Kind-Interaktion noch eher selten untersucht wurde, hat vor allem zwei Gründe: Erstens lassen sich pragmatische Kompetenzen nur schwer elizitieren – sie zeigen sich in konkreten Gebrauchssituationen, in der Interaktion mit anderen und sind kontextgebunden. Es ist außerdem methodisch sehr aufwändig, alltägliche Interaktionssituationen von Kindern untereinander aufzunehmen (vgl. hierzu auch Bose 2003: 60). So schreibt Komor (2010: 14) „Die Daten lassen sich nur unter sehr viel schwierigeren Bedingungen erheben als in der Erwachsenen-Kind-Kommunikation, da keiner der Interaktanten steuernd eingreifen kann. Ein Elizitieren bestimmter sprachlicher Phänomene ist kaum möglich“. Zweitens ist Peerinteraktion oft schwerer zu analysieren als Erwachsenen-Kind-Interaktion. Peerinteraktionen erscheinen auf den ersten Blick für Erwachsene oft chaotisch und unverständlich. So beschreibt Hoffmann (1984: 207) Kindergruppen wie folgt:

> Eine Lebensform mit spezifischen, von der Umwelt nicht völlig dissoziierten Bedingungen manifestiert sich in der Kommunikation unter Kindern; hier mögen gar eigene Sozialisationsformen anzutreffen sein.

Er betont, der „verstehende Zugang“ sei für Erwachsene „besonders problematisch (…), wenn auch nicht hoffnungslos schwierig“ (ebd.). Blum-Kulka und Snow (2004: 292) geben als möglichen Grund für die bisher eher niedrige Anzahl an Studien zu Peerinteraktion an, dass „studies of peer interaction derive from a number of different intellectual traditions which have had little contact with one another.“. In ihrem Forschungsüberblick zur Peerinteraktion verorten Blum-Kulka und Snow (2004) die Relevanz dieses Themas für die

21 Für einen Überblick zu diesen Studien siehe einschlägige Einführungen in die Spracherwerbsforschung u.a. von Kauschke 2012, Klann-Delius 2008, Szagun 2007.

kindliche pragmatische Kompetenzentwicklung. Dieser wird im Folgenden knapp wiedergegeben und anschließend um aktuellere internationale und deutschsprachige Studien ergänzt. Der Beginn des Interesses an *peer talk* und *peer interaction* wird laut Blum-Kulka und Snow Mitte bis Ende der 70er Jahre verortet. Garvey (1974, 1975) erforschte *peer talk* als einer der ersten Wissenschaftler. Der Sammelband von Tripp und Kernan (1977) war ein weiterer Meilenstein für die Einführung des Themas in der (Kindheits-)Forschung. In ihrem Sammelband „Child Discourse" versammelten sie verschiedene Aufsätze, die sich mit Peerinteraktionen auseinandersetzen. Tripp und Kernan (1977: 2) zielten mit diesem Sammelband darauf ab, „the interdisciplinary study of children's discourse as a new field" zu etablieren. Allerdings betonen Blum-Kulka und Snow (2004: 292), dass sich die Erforschung von Peerinteraktionen seitdem nur vereinzelt weiterentwickelt hat.

Im Gegensatz zur breiteren internationalen Forschung ist die bisherige Forschung zu Peerinteraktion in Deutschland noch wenig ausgeprägt. Nach den entwicklungspsychologischen Studien von Bühler (1927) wurde im deutschsprachigen Raum lange keine Forschung im Bereich Peerinteraktion betrieben. Erst in den 1980er Jahren legten Kraft und Meng eine deutsche Pionierstudie zum kindlichen Kommunikationsverhalten untereinander und mit den pädagogischen Fachkräften in der Kita vor. Ihre gesprächsanalytische Studie „Gespräche im Kindergarten. Dokumente einer Längsschnittbeobachtung" von 1980 bis 1983 wurde 2009 neu aufgelegt und stellt ein im deutschsprachigen Forschungsraum einzigartiges longitudinales Korpus kindlicher Interaktionen dar. Aktuellere deutsche Studien mit Bezug zu Peerinteraktion sind Lengyels Studie von 2009 zum „Zweitspracherwerb in der Kita.". Lengyel fokussiert darin die sprachliche und kognitive Entwicklung mehrsprachiger Kinder in der Kita und nimmt sowohl Erzieherinnen-Kind-Interaktionen als auch Peerinteraktionen in den Blick. Weiterhin ist Komors Studie „Miteinander kommunizieren – Kinder unter sich" von 2010 relevant, in der die Ausbildung kindlicher Kommunikationsfähigkeit von drei Kindern im Verlauf vom Alter von fünf bis acht Jahren diskursanalytisch untersucht wurde. Studes Dissertation zum Erwerb metasprachlicher Kompetenzen von Kitakindern von 2013 geht neben Erzieherinnen-Kind-Interaktion auch auf den Gebrauch und Erwerb von Metasprache in Peerinteraktion ein (eine Darstellung der Ergebnisse dieser Studie folgt in Kapitel 5.2.3). Die zwei aktuellsten deutschen Studien sind zum einen die Dissertation zu Peer-Tutoring von Licandro aus dem Jahr 2016, die eine Interventionsstudie zur Förderung narrativer Fähigkeiten bei Kitakindern beinhaltet und zum anderen, die Studie von

Schröder (2017), die sich mit Peerinteraktionen von dreijährigen Kindern im Freispiel in der Kita und in der Großtagespflege befasst. Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass Kinder bereits im dritten Lebensjahr einander vielfältige Lerngelegenheiten im Hinblick auf pragmatische und allgemein sprachliche Kompetenzen bieten.
Peerinteraktion ist ein interdisziplinäres Forschungsfeld. International sind folgende Fachgebiete an der Erforschung von Peerinteraktionen beteiligt:

- Anthropologie
- (Sozio-)Linguistik
- Soziologie
- Pädagogik
- Psychologie
- Sprachheilpädagogik
- Sonderpädagogik/inklusive Frühpädagogik

In (sozio-)linguistisch ausgerichteten Studien (vgl. u.a. Komor 2010) ging es bisher um kommunikative Strategien: Initiierung und Aufrechterhaltung von Interaktion, Aushandlungsprozesse, Kooperation und Konflikt zwischen Peers und die Rollen, die Kinder während ihrer Interaktionen einnehmen, z.B. in Rollenspielen (vgl. u.a. Levy, Wolfgang & Koorland 1992; Andresen 2002). Der Zusammenhang von Sprache und Kognition wird unter anderem bei Lengyel 2009 und O'Neill, Main & Ziemski 2009 und Albers (2009) sowie Schröder (2017) untersucht. Peerinteraktionen werden auch als Modelle für implizite Sprachpolitik untersucht (vgl. Studien u.a. von Cekaite & Björk-Willén). Weiterhin gibt es Studien zu Peerinteraktionen als Rahmen für den Einsatz und Erwerb linguistischer Kompetenzen wie zum Beispiel metasprachlichen Strukturen (vgl. Stude 2013). Ein Beispiel für ein aktuelleres sprachdiagnostisches Interventionsprojekt ist STEPs - Sprachförderung und -Therapie unter Einbezug von Peers (vgl. Licandro & Lüdtke 2011; 2012; Lüdtke 2013, Licandro 2016). Es untersucht die Effekte des Einsatzes von Peers in der Sprachbildung und Sprachförderung auf globale und spezifische Sprachkompetenzen, wobei eine gezielte Förderung von Erzählfähigkeiten stattfindet. Die Zielgruppe des Programms waren mehrsprachige Kinder mit Sprachförderbedarf und die Ergebnisse zeigten nach der Intervention deutliche Verbesserungen der Kompetenzen in der Zweitsprache Deutsch bei den Probanden. Weiterhin sind auch die Zusammenhänge zwischen guten Sprachkompetenzen und Peer-Kontakten besonders von Psychologen untersucht worden (vgl. Moffit & Caspi 2001). Mehrsprachigkeit und Deutsch als

Zweitsprache sind ebenfalls relevante Themen (vgl. Lengyel 2009), auf die in den Kapiteln 4.4 und 5.2.4 noch verstärkt eingegangen wird.

Generell hat sich die Peerforschung bisher stärker auf die Interaktion zwischen Kindern im Schulalter konzentriert. Es gibt sowohl international als auch in Deutschland eine Vielzahl von Studien, die Kinder und Jugendliche im Schulalter untersuchen (u.a. von Salisch 2000). Weiterhin gibt es folgende spezifische Blickwinkel auf Peerinteraktionen: In der inklusiven Frühpädagogik geht es insbesondere um die Inklusion von geistig und körperlich beeinträchtigten Kindern in Kindergruppen (für einen Überblick zum Thema siehe Kreuzer 2011). Weitere wichtige Themen der Forschung sind die Rolle von Peerinteraktionen für den Spracherwerb (vgl. Stude 2013; Lengyel 2009 und Komor 2010 und Schröder 2017), für die kognitive Entwicklung (vgl. O'Neill, Main & Ziemski 2009) und für die sozial-emotionale Entwicklung von Kindern (vgl. Singer & De Haan 2007).

Fachlich und methodisch unterscheiden sich die Studien, die sich mit Peerinteraktionen auseinandersetzen. Ethnographische Studien (vgl. u.a. Corsaro 1985) stehen experimentellen Designs gegenüber und Analysen von spontanen Sprachdaten (vgl. u.a. Kyratzis & Marx 2001; O'Neill, Main & Ziemski 2009) solchen, die in angeleiteten Situationen erhoben wurden. Der Großteil der bestehenden Daten wurde während dem kindlichen Spiel erhoben. Sehr viel weniger Studien befassen sich mit Peerinteraktionen, die in Nicht-Spielsettings erhoben wurden, so zum Beispiel die Studie von O´Neill, Main & Ziemski von 2009 zu Interaktionseröffnungen während der Snackpause in der Vorschule und frühere Studien von Aviezer (2003), Marvin (1994) und Preece (1987). Nach dem Wissen der Autorin sind Britsch (2005; 2009) und Flewitt (2005; 2006) die einzigen Wissenschaftlerinnen, die die Themen Peerinteraktion und Multimodalität verbinden und Peerinteraktionen multimodal analysieren. Britsch legt in ihren Studien den Fokus auf den Erwerb von Literalität und die Rolle von Multimodalität in diesem Erwerbsprozess.

Die vorausgegangenen Ausführungen fassen zusammen, welche Aspekte von Peerinteraktionen aus welcher Perspektive und mit welchen Methoden bisher in der internationalen und deutschsprachigen Forschung untersucht wurden. Vergleiche hierzu auch Blum-Kulka und Snow (2004: 292f.), die darauf verweisen, dass *peer talk* bisher bereits aus den folgenden fünf wissenschaftlichen Perspektiven untersucht wurde:

1. **Interkulturelle Perspektive**: Kindererziehung und der Einfluss von Peers im Kulturvergleich (vgl. Rogoff 2003; Whiting & Whiting 1975);
2. **Sozial-psychologische Perspektive**: Potential von Peerinteraktion für die soziale Entwicklung (Damon 1984; Handel 1988);

3. **Soziolinguistische Perspektive**: Wie verwenden Kinder Sprache wo, mit wem und warum? Variation von kindlicher Sprache je nach Situation und Gesprächspartner (vgl. Hemphill & Siperstein 1990);
4. **Psychologische Perspektive**: Fokus auf dem Einfluss von Lernen mit und durch Peers im Gegensatz zum kindlichen Lernen mit und durch Erwachsene (vgl. Rogoff 1990);
5. **Bildungsperspektive**: Effekte von Peer-Lernen zum Beispiel auf mathematische Kompetenzen (vgl. Davenport & Howe 1999; Mercer et al. 1999; Schwartz, Neuman & Biezuner 2000).

Die folgende Grafik visualisiert die bisherigen Forschungszugänge zum Thema Peerinteraktion und zeigt die große Vielfalt der Herangehensweisen in diesem Feld:

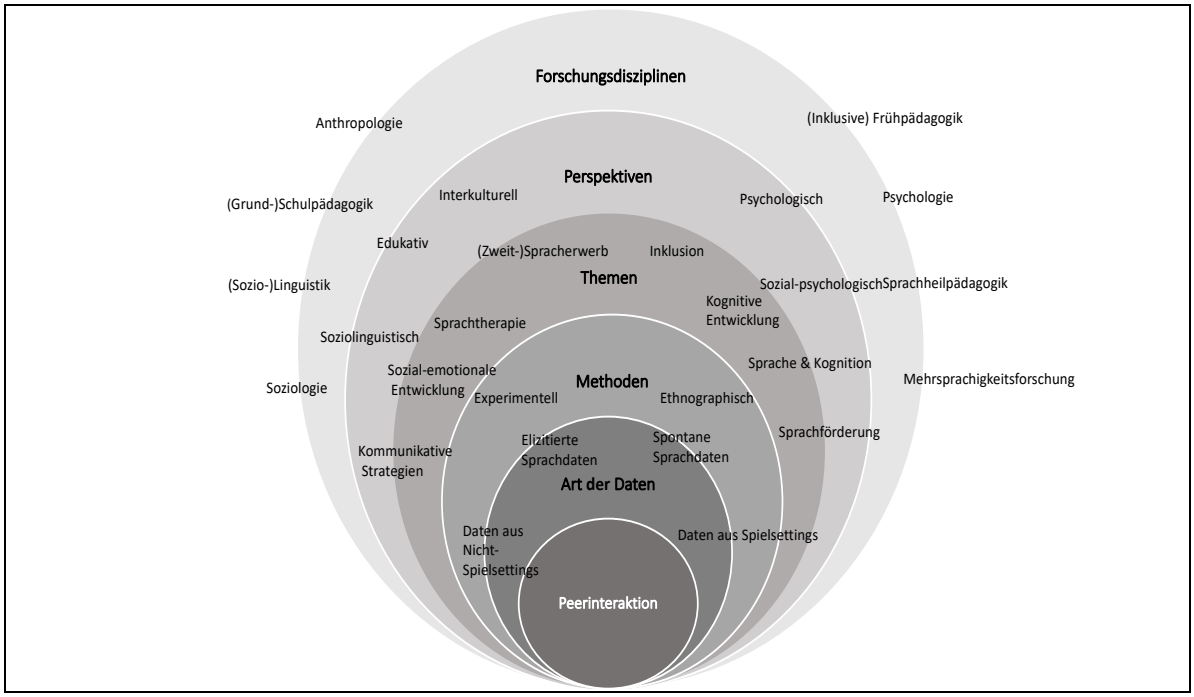


Abbildung 2: Interdisziplinäres Forschungsfeld Peerinteraktion

Der bisherige Forschungsstand zur Peerinteraktion zeigt deutlich, dass diese eine eigenständige Funktion in der kindlichen Entwicklung hat. Sie ist keine unausgereifte Erwachsenen-Interaktion oder eine defizitäre Kind-Erwachsenen-Interaktion, sondern bietet vielmehr wichtige eigene Lernräume für Kinder untereinander.

4.3 Kognitive und soziale Entwicklung

Schon der Entwicklungspsychologe Piaget betonte, dass besonders die Gesellschaft und das Spiel mit Gleichaltrigen ein wichtiger Entwicklungsfaktor für soziale Kompetenz ist (vgl. Piaget 1950: 294). Auch Blum-Kulka und Snow (2004) sehen die Interaktion

zwischen Kindern als sehr wichtig für die pragmatische und kognitive Entwicklung von Kindern an, denn hier nehmen sie als Gleichrangige an einer Interaktion teil, während sie bei der Interaktion mit Erwachsenen in ihrer pragmatischen Kompetenz meist unterlegen sind. Corsaros Kindheitstheorie besagt, dass sich Kinder durch „interpretive reproduction" als autonome Sprachakteure aktiv in die Generierung ihrer Sprachkompetenzen einbringen (vgl. Corsaro 1985). Erfahrungen mit Peers sind für Kinder und Jugendliche essenziell für die Sozialisation und erfüllen vielfältige Entwicklungsfunktionen. Harris (1995) weist den Peergruppen der Kindheit und Jugend außerhalb der Familie einen zentralen Einfluss auf die Entwicklung der Persönlichkeit zu, einen bedeutenderen noch als die Sozialisation durch die Eltern. Im Zusammensein und in der Auseinandersetzung mit Gleichaltrigen erwerben die Kinder Fähigkeiten, Einstellungen und Erfahrungen, die durch die Begegnung mit Erwachsenen nicht zu ersetzen sind und die ihre Anpassung während der gesamten Lebensspanne bestimmen. Gleichaltrige fördern nicht nur die soziale und kognitive Entwicklung, sondern tragen auch zur seelischen Gesundheit der Kinder und Jugendlichen bei (vgl. Rubin, Bukowski & Parker 1998). Unter den vielfältigen möglichen Sozialbeziehungen unter Gleichaltrigen werden insbesondere der Peer-Status, die Peergruppe und die Freundschaft hervorgehoben (vgl. Krappmann 1991, 1994).

Schon im frühen Kindesalter unter drei Jahren sind Kinder in der Lage, sich mit ihren Peers auseinanderzusetzen und zum Beispiel Dyaden zu bilden (vgl. hierzu Viernickel 2000 und 2002). Im weiteren Entwicklungsverlauf werden die Peerinteraktionen komplexer. Schuele, Rice und Wilcox (1995) stellten fest, dass Kinder im Alter von vier bis fünf Jahren dazu fähig sind, Peerinteraktionen mit einem oder mehreren Kindern über einen längeren Zeitraum aufrechtzuerhalten und auf etwa ein Drittel der kommunikativen Initiationen ihrer Peers einzugehen.

Wichtige kognitive Grundlagen für diese gelingenden Interaktionen des Kindes mit seiner Umwelt sind u.a., dass man davon ausgeht, dass Menschen unbewusst den Gesichtsausdruck des Gegenübers nachahmen und so besser begreifen, welche emotionalen Botschaften er damit vermitteln will. Auch neuere Ergebnisse zu den sogenannten Spiegelneuronen stärken diese These (vgl. u.a. Rizzolatti & Craighero 2004). Spiegelneuronen sind Nervenzellen im Gehirn, die auf Gefühle und Stimmungen anderer Menschen reagieren – dies zeigt sich zum Beispiel dabei, dass wir gähnen müssen, wenn wir jemand anderen beim Gähnen anschauen, oder es zeigt sich darin, dass Lachen „ansteckend" sein kann. Spiegelneuronen können also dafür sorgen, dass wir bei anderen

beobachtetes Verhalten intuitiv nachahmen und beobachtete Emotionen (in Ansätzen) nachempfinden können.

Brandes betont, dass Kinder „in einem ganz grundlegenden Sinne ‚Gruppenkinder'" sind (2008: 12):

> Zwar sind sie unmittelbar nach ihrer Geburt und in den ersten Lebensjahren noch ganz auf Erwachsene angewiesen und auf diese bezogen, aber sobald ihre motorischen und kommunikativen Möglichkeiten es zulassen, suchen sie den Kontakt zu anderen Kindern. Dies beginnt schon im ersten Lebensjahr. (Brandes 2008: 12)

Lengyel (2009: 171) beschreibt Kommunikationsstrategien als „Schnittstelle" zwischen Sprache und Kognition, das heißt, dass sich aus den verwendeten kommunikativen Strategien Rückschlüsse auf kognitive Vorgänge und Entwicklungsstände ziehen lassen. Die pragmatische Entwicklung ist also untrennbar mit der kognitiven Entwicklung gekoppelt:

> Da Kommunikation impliziert, den Gesprächspartner als Individuum mit eigenen Absichten und Gedanken wahrzunehmen, ist die pragmatische Entwicklung nicht nur mit sozial-kommunikativen Fähigkeiten, sondern ebenfalls eng mit kognitiven Fähigkeiten wie Intentionalität und Intersubjektivität verbunden. Diese Grundqualifikationen sind Wegbereiter für eine erfolgreiche Kommunikation und Kooperation. (Kauschke 2012: 98)

Tomasello (2008) hat den Begriff *geteilte Intentionalität* (*shared intentionality*) geprägt und beschreibt damit die Fähigkeit, sich selbst und andere Menschen als intentionale Wesen mit Gefühlen, Zielen und Bedürfnissen wahrzunehmen; als Wesen, mit denen man kooperieren und gemeinsam Ziele erreichen kann. Diese Fähigkeit sieht er als den relevanten Unterschied zwischen Menschen und Tieren an und als Grundlage für jedwedes gemeinsame Handeln und Kommunizieren. Die graduelle Entwicklung der geteilten Intentionalität geschieht in drei Phasen (vgl. Tomasello 2003) und wird in Tabelle 1 anhand der Art der Interaktion, dem Grad der Dekontextualisierung und mit Beispielen für typisches kindliches Verhalten in jeder der drei Phasen dargestellt:

Tabelle 1: Phasen der Entwicklung von geteilter Intentionalität (Tomasello 2003)

	1. Phase (Geburt bis 9. Monat)	**2. Phase** (ab 9 bis 12 Monaten)	**3. Phase** (ab 12 bis 15 Monaten)
Art der Interaktion	Dyadische Interaktion zwischen dem Kind und seiner Bezugsperson.	Beginn der triadischen Interaktion, Kind und Interaktionspartner richten ihre Aufmerksamkeit und ihre Handlungen auf eine äußere Entität, z.B. einen Ball (*joint attention*), sie schaffen dadurch *common ground* und es entsteht *shared intentionality* zwischen den beiden Interaktionspartnern.	Entwicklung von kollaborativer Form der Interaktion. Der Partner wird als intentionales Wesen wahrgenommen, mit dem man koordiniert und kooperativ handeln kann, um Ziele zu erreichen.
Grad der Dekontext-ualisierung	Noch keine Ausrichtung auf Dinge außerhalb der Dyade.	Häufigere Ausrichtung auf Dinge außerhalb der Dyade.	Die Sprache als Symbolsystem wird wichtiger.
Beispiele für Verhalten	• Unmittelbarer Ausdruck von Gefühlen (Mimik, Gestik, Schreien…). • Einfache Austauschprozesse, z.B. frühe Protokonversationen in der Babbelphase.	• „Geben und Nehmen"-Routinen, • Ball zurollen, • gemeinsam einen Turm bauen • Zeige- und Benennspiele.	Kooperative Problemlösungstätigkeiten entstehen: • Das Kind wird aktiver und beeinflusst das Verhalten des Gesprächspartners stärker, • es handelt, um anderen zu helfen, • Rollentausch wird möglich.

Diese hier beschriebene *geteilte Intentionalität*, die meist mit neun Monaten beginnt, hat einen hohen Stellenwert für die kognitive und sprachliche Entwicklung von Kindern. Tomasello (2008: 7) beschreibt den Beginn dieser Entwicklung als „Neunmonatsrevolution". Mit dem Begriff der geteilten Intentionalität wird besonders das Bestreben, die eigene innere Vorstellungswelt mit anderen zu teilen, betont (vgl. Kauschke 2012: 98). In der Psychologie wird die kognitive Repräsentation der Gefühls- und Vorstellungswelt als *Theory of mind* (vgl. Astington 1993) bezeichnet. Auch dieser Begriff bezieht sich auf das (beginnende) Verständnis für die inneren Vorgänge in anderen Personen, ist allerdings breiter angelegt, als die *geteilte Intentionalität*. Der durch eine *Theory of mind* mögliche Perspektivwechsel bildet die Basis für eine erfolgreiche

Interaktion zwischen zwei Individuen, indem er es Kindern ermöglicht, die Reaktionen ihrer Interaktionspartner einzuschätzen (vgl. Albers 2009: 59f.).

Die *Theory of mind* könnte man umgangssprachlich auch mit „Alltagspsychologie" übersetzen, sie ist die Grundlage unseres zwischenmenschlichen Miteinanders; ohne eine *Theory of mind* wären wir nicht in der Lage, uns miteinander zu verständigen und in größeren Gesellschaften zusammenzuleben. Es reicht aber nicht aus, sich selbst und anderen jeweils mentale Zustände zuzuschreiben, sondern es ist z.B. für die Interpretation von Ironie nötig, einzuschätzen, vorhersehen und erklären zu können, was eine andere Person meint oder fühlt, und dass sie darum so handelt wie sie handelt (vgl. u.a. Astington 1991; Baron-Cohen 1995; Happé 1993; Papp 2006).

Die eben beschriebenen kognitiven Phänomene der *shared intentionality* oder auch *Theory of mind* bilden sich unter anderem in und durch die Interaktionen mit anderen Kindern und Erwachsenen aus. Diese kognitiven Prozesse zeigen sich auch im nonverbalen und verbalen, im physischen und emotionalen Verhalten der Kinder. Dieses Verhalten lernen sie in Erwachsenen-Kind-Interaktionen, aber auch häufig in Peerinteraktionen. Wie in Kapitel 2.2 bereits erläutert, wurde die Rolle von Gruppenprozessen, besonders im frühkindlichen Bereich, bislang nur wenig untersucht. Oft steht das einzelne Kind und seine Entwicklung im Vordergrund, allerdings ist eine Kita ohne Gruppenprozesse in Groß- und Kleingruppen nicht vorstellbar. Es sind gerade diese Gruppenprozesse, die die Institution Kindertagesstätte charakterisieren. So schreibt Brandes (2008: 8):

> In der Fachdiskussion scheint das ganze Interesse auf das einzelne Kind und seine individuelle Entwicklung zentriert zu sein, und die Kindergruppe taucht nur als ein zwar meist selbstverständlich mitgedachter, aber an sich nicht weiter untersuchenswerter Rahmen individueller Entwicklung auf. Der geläufige Hinweis auf den sozialen Kontext von Bildungsprozessen und darauf, dass das sich „selbstbildende" Kind nicht isoliert betrachtet werden darf, verdeckt dabei letztendlich nur die Tatsache, dass wir über die Entwicklungsbedingungen und die Dynamik von Kindergruppen ebenso wenig differenziertes Wissen besitzen wie über die besondere Bedeutung von Gruppen für Lernprozesse und das Selbstbildungspotenzial von Kindern.

Die sich im Verlauf der Kitazeit bei Kindern immer stärker entwickelnde *Theory of mind* ist auch die Grundlage für das sogenannte *Scaffolding*. Der Begriff wird in der linguistischen und bildungswissenschaftlichen Literatur nicht einheitlich verwendet. Zum einen bezieht er sich auf das im Erstspracherwerb zu beobachtende Phänomen, dass ein kompetenterer Partner, in diesem Fall meist Mutter oder Vater, aber auch ältere Geschwister oder pädagogische Fachkräfte, einem Kleinkind sprachliche und nichtsprachliche Unterstützungshandlungen anbietet (vgl. Wood, Bruner & Ross 1976).

Zum anderen wird der Begriff im Kontext der Zweitspracherwerbs zum Beispiel für sprachliche Unterstützungen im Fachunterricht genutzt (vgl. Gibbons 2002; 2009). Die Grundlage beider Verwendungsweisen bildet Vygotskijs Konzept der Zone der proximalen Entwicklung. Der Begriff *Scaffolding* bedeutet „Baugerüst“ und zeigt hier bereits metaphorisch, dass es sich um eine vorübergehende Hilfestellung handelt. Der folgende Transkriptausschnitt von von Jampert et al. (2009: 26f.) zeigt exemplarisch wie eine Erzieherin ein Kind mithilfe sprachlicher *scaffolds* dazu anregt, über Bewegungsaktivitäten zu reflektieren:

```
K: Dann haben wir geklettert, dann haben wir da runtergespringt.
E: Wo denn da?
K: Da, das Klettergerüst.
K: Haben wir weiter gemacht bei Bank da vorne.
E: Nicht laufen, sondern?
K: Balancieren!
E: Genau, ihr seid auf der Bank balanciert.
```

Beispiel 2: Transkriptausschnitt aus Jampert et al. 2009

Es stellt sich die Frage, ob Peerinteraktion einen gleichwertigen Übungsraum im Vergleich zur Kind-Erwachsenen-Interaktion bieten für die Entwicklung sprachlicher, sozialer und kognitiver Kompetenzen. In der elementarpädagogischen Diskussion wird häufig der Begriff *sustained shared thinking* verwendet, also das Aufrechterhalten gemeinsamer Denkprozesse in sprachlichen Interaktionen zwischen Erwachsenem und Kind oder in der Interaktion zwischen Kindern (Siraj-Blatchford & Sylva, 2004; König 2007). *Sustained shared thinking* umfasst einerseits kognitiv anregende Interaktionen und andererseits Unterstützungsmaßnahmen zum Aufrechterhalten der Interaktionen. Kognitiv anregende Interaktionen sind nicht mit sichtbaren äußeren Aktivitäten zu verwechseln. Es geht tatsächlich um die kognitive und nicht zum Beispiel um die motorische Aktivität.

Typischerweise wird eine solche kognitiv anregende Situation mit einem oder mehreren Kindern unterstützt von einem Erwachsenen dargestellt. Kognitiv anregende Interaktionen entstehen, wenn Kinder die Möglichkeit haben, in der Zone der nächsten Entwicklung zu agieren. Dafür benötigen sie *scaffolds* von Erwachsenen oder Peers, von einer Person, die eine bestimmte Kompetenz bereits erreicht hat und diese bei der anderen Person unterstützen kann.

Die bisherige Forschung zeigt, dass auch unter Peers kognitiv anregende Interaktionen stattfinden. So schreibt zum Beispiel Schröder (2017: 215):

> In der untersuchten Stichprobe erwiesen sich ältere Peers (hier sieben Monate älter) als bedeutende Interaktionspartner, durch die die Zielkinder in Symbol- und Fantasiespiele involviert waren. Eine gewisse Vielfalt an Peers mit beispielsweise unterschiedlichen sprachlich-kommunikativen Kompetenzen wird als sinnvoll erachtet, um auch die besonders anregenden Peerinteraktionen in der Zone der nächsten Entwicklung zu ermöglichen.

Lengyel unterscheidet in ihrer Studie von 2009 zwischen *Scaffolding* durch einen Erwachsenen und *Scaffolding* unter Peers (vgl. Lengyel 2009: 181). Die Beziehungen zu Gleichaltrigen sind demnach ein wichtiger Wegbegleiter für die kognitive und soziale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen und somit auch untrennbar mit dem Erst- und Zweitspracherwerb verbunden. Interaktionen mit Peers bieten – genau wie die alltäglichen und institutionellen Erwachsenen-Kind-Interaktionen – einzigartige Lerngelegenheiten für kognitive, soziale und sprachliche Kompetenzen. Diesen untrennbaren Zusammenhang zwischen sozialen Beziehungen und Entwicklung betonte schon Piaget, denn „es gibt keine isolierten Individuen. Es gibt nur Beziehungen“ (Piaget, Fatke & Kober 1983: 425). Viele Entwicklungspsychologen sehen die Beziehung zu Gleichaltrigen als essenzielle Grundlage für den Erwerb sozialer und emotionaler Kompetenzen (Kanevski & von Salisch 2011). Dabei können Peer-Beziehungen und Einflüsse sich sehr positiv auf die kindliche und jugendliche Entwicklung auswirken. Allerdings besteht auch ein Risiko, dass schädliche Verhaltensweisen, gerade wegen des starken Einflusses der peer group, übernommen werden. Dennoch sehen Entwicklungspsychologen vor allem die Vorteile solcher Beziehungen unter Gleichen (vgl. Azmitia & Perlmutter 1989; Damon 1984; Hartup 1983; Youniss 1980). Auch wenn die positiven Potentiale von Kindergruppen betont werden sollten, ist es wohl zu idealisierend, bei Peerinteraktion immer von „Beziehungen unter Gleichen“ zu sprechen. Schließlich gibt es in Peergruppen oft klare Hierarchien, und nicht jedem Kind oder Jugendlichen gelingt es, sich in eine Gruppe gleichrangig zu integrieren beziehungsweise überhaupt aufgenommen zu werden. Kinder werden von ihren Peers unterschiedlich bewertet; einige psychologische Studien deuten darauf hin, dass Intelligenz hier eine Rolle spielt (vgl. Rost & Czeschlik 1994; Kauer & Roeber 2012; Wolter & Seidel 2017). Auch Stude charakterisiert das Verhältnis der Peers zueinander nicht als schlicht „symmetrisch“, sondern geht auf das für Peerinteraktionen charakteristische „Erzeugen temporärer Asymmetrien“ ein. Hiernach ist das Verhältnis der Kinder zueinander, ihre Hierarchie in der Gruppe, dynamischer als dies in Erwachsenen-Kind-Interaktionen der Fall ist, und diese Peerinteraktionen werden dadurch umso mehr zu entwicklungsrelevanten Sprachlerngelegenheiten:

> Kinder [müssen] um innerhalb von Peerinteraktionen temporäre Ungleichheiten als solche herzustellen, einen größeren Aufwand betreiben als in Interaktionen mit Erzieherinnen. In den hierfür erforderlichen ‚Zusatzaktivitäten' verbirgt sich nach Ansicht der vorliegenden Untersuchung der sprachsozialisatorische Effekt von Peerinteraktionen. (Stude 2013: 241)

Stude sieht also genau in dieser Dynamik von Peerinteraktionen den „sprachsozialisatorischen" und damit auch kognitiven Mehrwert. Youniss (1980) führt aus, dass Kinder zwischen sechs und zwölf Jahren im Umgang mit Gleichaltrigen für die soziale Entwicklung wichtige Erfahrungen in der Koordination des Handelns mit anderen sammeln. Die Kinder lernen, sich gegenseitig Vertrauen zu schenken, Wertmaßstäbe aufzustellen, die für alle Beteiligten gelten, und durch den Umgang mit der Gleichartigkeit und der Verschiedenartigkeit der Peers „ein wirkliches Gespür für den anderen" (Sullivan 1983) auszubilden. Kinder erwerben in diesem Lebensabschnitt auch wichtige Fähigkeiten, um sich in Konflikten zu behaupten und sich gegen verbale und nonverbale Angriffe zur Wehr zu setzen. Sie gewinnen, so schreibt Sullivan (1983), an "Lebenstüchtigkeit" (von Salisch 1991: 1). Das kindliche Spiel ist „ein prominentes, alltägliches Handlungsfeld des Kindes" (Komor 2010: 15) und würde uns als erstes in den Sinn kommen, wenn wir an typische Peerinteraktion denken – denn was machen Kinder zusammen, in Dyaden und größeren Gruppen? Sie spielen! Verschiedene Formen des kindlichen Spiels sind wohl die am meisten erforschten Peerinteraktionen. Das Spiel zwischen Kindern bietet eine ideale Sprachlerngelegenheit. In unterschiedlichen Spielformen, die mit steigendem Alter immer komplexer und ausdifferenzierter werden, können sich Kinder sozial, psychisch und sprachlich ausprobieren. Deshalb bietet sich die Ton- oder Videoaufnahme und Analyse von kindlichem Spiel auch besonders für Linguisten an, denn hier werden oft komplexe sprachliche Situationen bewältigt. Wichtig ist hier allerdings auch ein differenzierter Blick auf das, was wir als „(Kinder-)Spiel" definieren. So schreibt Komor kritisch, dass die Einordnung von kindlicher Kommunikation als „Spiel" auch häufig aus einer Unsicherheit der Forscher hervorgeht, wie sie Formen kindlichen Interaktion einordnen sollen. Dies habe zur Folge, „dass die Kategorie ‚Spiel' immer auch eine Restkategorie darstellt, die als letzter Ausweg bei unerklärlichen kommunikativen Phänomenen herangezogen wird. (Komor 2010: 15). Komor gibt einen ausführlichen Überblick zum Begriff des (kindlichen) Spiels in Philosophie, Pädagogik, Psychologie und Linguistik. Hierbei unterscheidet sie zwischen der Auffassung vom kindlichen Spiel als Kompensation und Illusion (nach Freund und Vygotskij) und dem kindlichen Spiel als Übung für reale Kommunikationssituationen (nach Vygotskij und Stern). Komor geht hierbei auch auf

Vygotskijs Begriff der *Zone der nächsten Entwicklung* ein, der besonders im kindlichen Spiel zum Tragen kommt, da die Kinder hier sprachliche Handlungsmuster einüben können (vgl. Komor 2010: 45f.). Um kindliche kognitive Entwicklungsprozesse zu beschreiben, wird auch in aktuellen Studien zumeist auf Piaget und Vygotskij zurückgegriffen. Es lassen sich in der Forschungsdiskussion zwei entgegengesetzte Thesen zum Einfluss von Gleichaltrigen auf die kognitive Entwicklung von Kindern unterscheiden (vgl. Krappmann 1994). Die erste These geht davon aus, dass das Kind im anderen Kind ein seinem Entwicklungsstand nahes Modell für erfolgreiches Verhalten erlebt. Diese These basiert ursprünglich auf Vygotskij (1929/1978). Als besonders geeignet, um die kognitive Entwicklung zu fördern, sieht Vygotskij einen Ansatz, der strukturierte Anleitung durch Gleichaltrige favorisiert. Die Gleichaltrigen sollen in ihrem Entwicklungsstand etwas voraus sein. Die zweite These wurde durch Piaget (1932) geprägt; er schreibt, dass die kognitiven Fähigkeiten von Kindern gerade dadurch gefördert werden, dass sich Kinder auf dem gleichen Entwicklungsstand befinden. Auch Sullivan (1983) und Youniss (1980) betrachten gerade die Symmetrie der Peerbeziehungen als entscheidendes Kriterium für dessen kognitionsfördernde Wirkung. So beschreibt Piaget die Besonderheit von Peerinteraktion mit dem Zusammenspiel zwischen Gleichheit und Verschiedenheit der Gleichaltrigen:

> Der Spielkamerad dagegen ist sowohl dem Ich des Kindes ähnlich als auch davon verschieden. Er ist ihm ähnlich, weil er gleich ist im Können oder Wissen; ganz verschieden aber, gerade weil er auf demselben Niveau steht und nicht wie ein überlegener Erwachsener in das Innere der Wünsche oder in die Perspektive des eigenen Denkens eindringt. (Piaget 1968/1972: 72)

In der Frühpädagogik ist der Ansatz der Ko-Konstruktion wichtig, hier wird Bildung als sozialer Prozess angesehen, der nur in gemeinsamer Interaktion stattfinden kann. Das Kind gestaltet seine Bildungsprozesse aktiv mit (vgl. u.a. Fthenakis 2008). Der Ansatz der Ko-Konstruktion in der Pädagogik und der soziokulturelle Ansatz bzw. die soziokulturelle Theorie in der Zweitspracherwerbsforschung gehen auf die Arbeiten von Vygotskij (1934/2005) zurück.[22] Peerinteraktionen gehören also zu den relevanten Lernaktivitäten im Sinne von Humboldts (1792/1960) „Aneignung von Welt“. Kinder lernen und bilden sich über das, was sie mit ihren eigenen Sinnen wahrnehmen und im sozialen Bezug erfahren.

22 Für eine ausführliche Darstellung der aktuellsten Übersetzung von Vygotskijs Sprache und Denken (2002) mit dem Fokus auf den Zusammenhang zwischen kognitiver und sprachlicher Entwicklung siehe Kapitel 2 in Drorit Lengyels Dissertation „Zweitspracherwerb in der Kita“ von 2009.

4.4 Spracherwerb und Zweitspracherwerb

Ein Kind erwirbt seine Erstsprache(n) im interaktiven Austausch mit seinen Bezugspersonen; es erwirbt Sprache, weil es in unserer menschlichen Gesellschaft Bedingungen vorfindet, in denen Sprache angewendet wird und in denen die Anwendung von Sprache von anderen erwartet wird. So schreibt Bybee (2008: 232): „a child acquires language as a part of learning how to be a human being in the culture in which he/she is being raised.“. Beim kindlichen Spracherwerbsprozess handelt es sich um einen Vorgang, der weitestgehend unbewusst, „unthinkingly“ (Slobin 1993: 249), abläuft. Kinder lernen von Beginn an alle Ebenen der Sprache:

> Von Beginn des Spracherwerbs an finden phonologische, lexikalische, semantische, morphologische und syntaktische Erwerbsprozesse in jeder Entwicklungsstufe in der rezeptiven und/oder produktiven Modalität simultan statt. (Kauschke 2012: 3)

Es ist allgemein anerkannt, dass unser komplexes Sprachsystem eine artspezifische Fähigkeit des Menschen ist und dass der Spracherwerb auf einer biologischen Basis gründet, aber auch „durch den Kontakt mit der Umwelt angeregt werden muss.“ (Kauschke 2012: 4f.).

Innerhalb der Linguistik gibt es unterschiedliche Ansätze, Theorien und Erklärungsmodelle für den Spracherwerb. Die Grundfrage ist, ob man den Spracherwerb als etwas Systemimmanentes, Grammatikzentriertes und universal gleich im Menschen Funktionierendes ansieht oder den Spracherwerb eher in einen engen Zusammenhang mit anderen, internen und externen Faktoren stellt und die Rolle von Interaktion und Input sehr hoch einschätzt. Seit den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts wurde die Spracherwerbsforschung maßgeblich durch die Theorien Noam Chomskys geprägt. Die Sprachdaten von Kindern wurden vor dem Hintergrund der Sprachkompetenz eines Erwachsenen analysiert. Damit ist die Vorstellung verbunden, dass sich die Sprache eines Kindes nicht grundlegend von der eines Erwachsenen unterscheidet und von Beginn an mit denselben Kategorien operiert. Gegen einen solchen Erklärungsansatz wendet sich explizit der auf Tomasello zurückgehende gebrauchsbasierte Ansatz des Spracherwerbs. Diese aktuelle Theorie geht nicht von theoretischen Lernbarkeitsüberlegungen aus, die versuchen, den Spracherwerb mithilfe einer genetischen Prädisposition zu erklären. Stattdessen werden die konkreten Spracherwerbsdaten von Kindern zur Theoriebildung herangezogen. Eine sprachspezifische genetische Anlage lehnt Tomasello ab:

> The origins of human cooperative communication are thus many, and their culmination in skills of linguistic communication represents one more instance – perhaps the fundamental instance – of the coevolutionary process by which basic cognitive skills evolve phylogenetically, enabling the creation of cultural products historically, which then provide developing children with the biological and cultural tools they need to develop ontogenetically. (Tomasello 2008: 345)

Theorien des (Zweit-)Spracherwerbs lassen sich darin unterscheiden, ob sie primär auf Sprache bzw. das Sprachsystem und seine Eigenschaften fokussieren (z. B. Chomskys Universalgrammatik) oder auf die Veränderungen und Entwicklungsprozesse im Zuge des Spracherwerbs (z. B. interaktionistische Ansätze). Man trennt die jeweiligen Theorien in zwei Kategorien: property vs. transition theory (Cummins 1986; Gregg 2003). Außerdem erkennt man bei näherer Betrachtung, dass die Rolle von Anlagen vs. Umwelt (nature vs. nurture) unterschiedlich gewichtet ist. So lässt sich ein entsprechendes Kontinuum feststellen, auf dem die verschiedenen Theorien anzusiedeln sind (siehe Abbildung 3, eigene Darstellung).

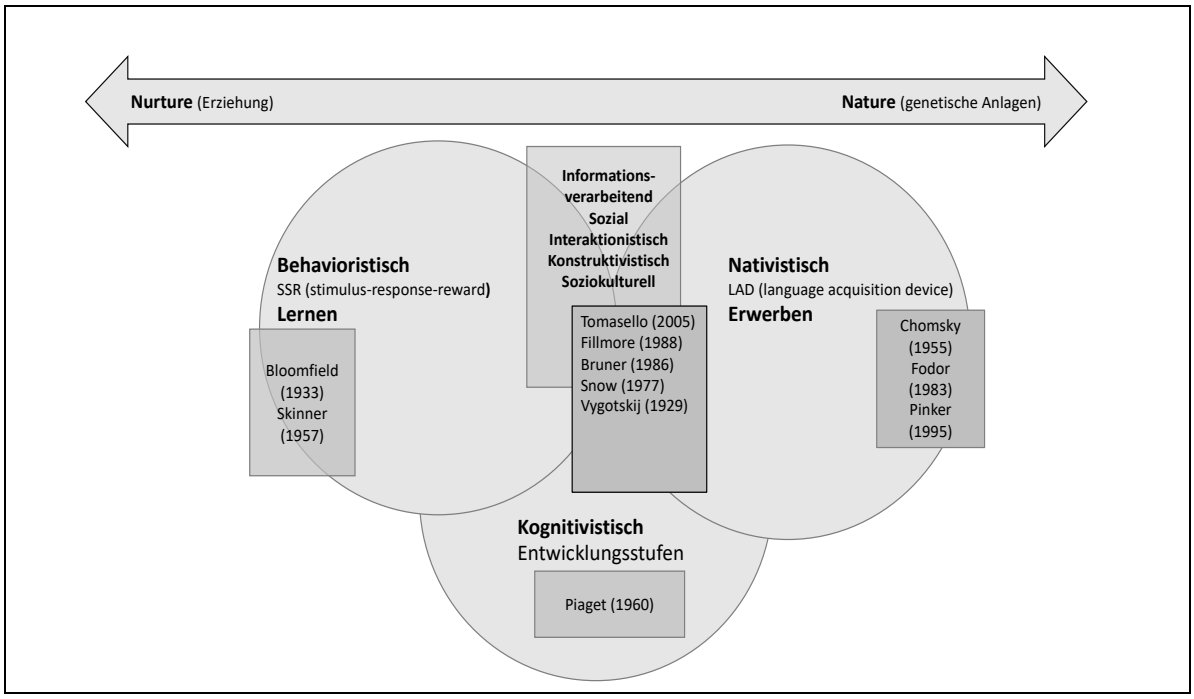


Abbildung 3: Theorien des (Zweit-)Spracherwerbs

Die verschiedenen Theorien des (Zweit-)Spracherwerbs lassen sich daher auch in chronologischer Perspektive betrachten, wobei sie sich zum Teil auch parallel entwickelt haben. Insbesondere neuere Theorien des Zweitspracherwerbs (z. B. informationsverarbeitende und interaktionistische Ansätze) entstehen z.T. parallel, bauen aber auf vorausgegangenen Ansätzen auf. Aktuell lässt sich zum Stand der Forschung sagen, dass versucht wird, verschiedene Spracherwerbstheorien zu verbinden und an Gemeinsamkeiten anzuknüpfen, statt sich gegeneinander auszuspielen.

Der Erstspracherwerb erfolgt primär ungesteuert in Alltagssituationen. Hier lernen Kinder mit allen Sinnen, die Sprache als Kommunikationsmittel ihrer unmittelbaren Umwelt zu erfassen. Sprachentwicklung, physische und kognitive Entwicklung sind eng und oft untrennbar miteinander verbunden. Die Kernthemen der Spracherwerbsforschung lassen sich anhand von drei Grundfragen umreißen (vgl. Kauschke 2012: 3):

1. Was umfasst das sprachliche Wissen, das man zur Beherrschung einer Sprache benötigt?
2. Ist dieses sprachliche Wissen angeboren oder wird es erlernt?
3. Wird Sprache über sprachspezifische oder über allgemein-kognitive Mechanismen erworben?

Die Unterschiede zwischen kindlichem Erstspracherwerb und dem erwachsenen Zweitspracherwerb sind deutlich leichter zu beschreiben, als die zwischen Erstspracherwerb und frühem Zweitspracherwerb. Trotz der Gemeinsamkeiten und trotz des gemeinsamen Weges, die Zielsprache zu erlernen, gibt es zwischen den erwachsenen und kindlichen Lernern doch deutliche Unterschiede. Das Ergebnis, das bei den kindlichen Lernern im Normalfall deutlich besser ausfällt als bei den erwachsenen Lernern, die selten ein muttersprachliches Niveau in der Zweitsprache erlangen, ist ein Indikator dafür, dass sich erstere gegenüber letzteren in einer vorteilhaften Ausgangslage befinden. So listet Slobin (1993: 239f.) verschiedene Vorteile von Erstsprachenlernern auf, u.a. ihr junges Alter, dass sie die sozialen Funktionen von Sprache zusammen mit ihrer Erstsprache erwerben und dass sie im Gegensatz zu Zweitsprachlernern noch kaum Präkonzepte über Form und Inhalt von Sprache haben, die ihrem Erwerb beeinflussen könnten. Es besteht aber in jedem Fall eine Verbindung zwischen Erst- und Zweitspracherwerb. Lengyel beschreibt diesen Einfluss im folgenden Zitat (2009: 145):

> Die Aneignung der ZS erfolgt durch den Filter der ES. In dieser hat das Kind bereits die Strukturabhängigkeit von Sprache erfahren, monologische und dialogische Fähigkeiten erworben und begonnen, kognitive Konzepte zu entwickeln. Die damit einhergehende Veränderung seiner kognitiven Struktur wirkt sich wiederum auf seine Handlungsmöglichkeiten und die weitere Sprachaneignung aus. (Lengyel 2009: 145)

Gerade beim frühen Zweitspracherwerb sind die Grenzen zum kindlichen Erstspracherwerb fließend. Wichtig ist für beide Erwerbsprozesse die soziale Interaktion. Der Zweitspracherwerb meint zunächst den unbewussten, ungesteuerten (natürlichen) Erwerb einer zweiten Sprache (z.B. DaZ) und hebt sich somit vom Fremdspracherwerb ab,

der das bewusste Erlernen einer Sprache im Unterricht meint (z.B. DaF). Wobei in realen Kontexten diese beiden Formen nicht ohne weiteres voneinander zu trennen sind (Kniffka & Siebert-Ott 2012: 15). Daher bietet sich folgende, graduelle Definition an: „Spielt die neue Sprache bei der Erlangung, Aufrechterhaltung oder Veränderung der Identität der Lernenden eine wichtige Rolle und ist sie unmittelbar kommunikativ relevant, dann bezeichnet man sie als ‚Zweitsprache', ansonsten eher als ‚Fremdsprache'" (Rösler 1994: 8). Trotzdem kann man davon ausgehen, dass eine der beiden Formen (Zweitspracherwerb oder Fremdspracherwerb) überwiegt. Der Zweitspracherwerb findet meist im Kontext von Migration und Zuwanderung statt, einer mittlerweile zur Normalität gewordenen Realität in Deutschland, die in Anbetracht der Mobilität innerhalb Europas ebenso wie der zunehmenden Flüchtlingsströme auch in Zukunft so bleiben wird (vgl. hierzu Kapitel 2.1). Dabei unterscheiden wir weitere Formen des ungesteuerten Zweitspracherwerbs nach dem Zeitpunkt des Erlernens der Zweitsprache: doppelter Erstspracherwerb oder simultaner vs. sukzessiver Zweitspracherwerb (z.B. Meisel 2009; Unsworth & Hulk 2009). Als allgemein gültig hat sich erwiesen, dass wer vor dem dritten Lebensjahr eine zweite Sprache erwirbt, diese ähnlich wie ein einsprachig aufwachsendes Kind erwirbt. Somit entscheiden ähnliche Faktoren über den „Erfolg" der Zweisprachigkeit wie auch die im Erstspracherwerb, z.B. Input (sowohl Quantität als auch Qualität). Wer eine zweite Sprache im weiteren Verlauf seines Lebens erlernt, also sukzessive, ist durch diverse (weitere) Faktoren beeinflusst. Prinzipiell unterscheidet man zwischen endogenen, d. h. inhärenten Faktoren wie Intelligenzquotient, Persönlichkeitsmerkmale, biologisches Alter etc. und exogenen Faktoren, wie die soziokulturellen Voraussetzungen und der sprachliche Input (Birdsong 2006; Muñoz & Singleton 2011; Spolsky 1989). Die verschiedenen Faktoren werden je nach dem zugrundeliegenden theoretischen Ansatz zum Spracherwerb unterschiedlich betont. Abbildung 4 zeigt diverse Faktoren, die beim Erlernen einer zweiten Sprache relevant sind (siehe z.B. Spolsky 1989).

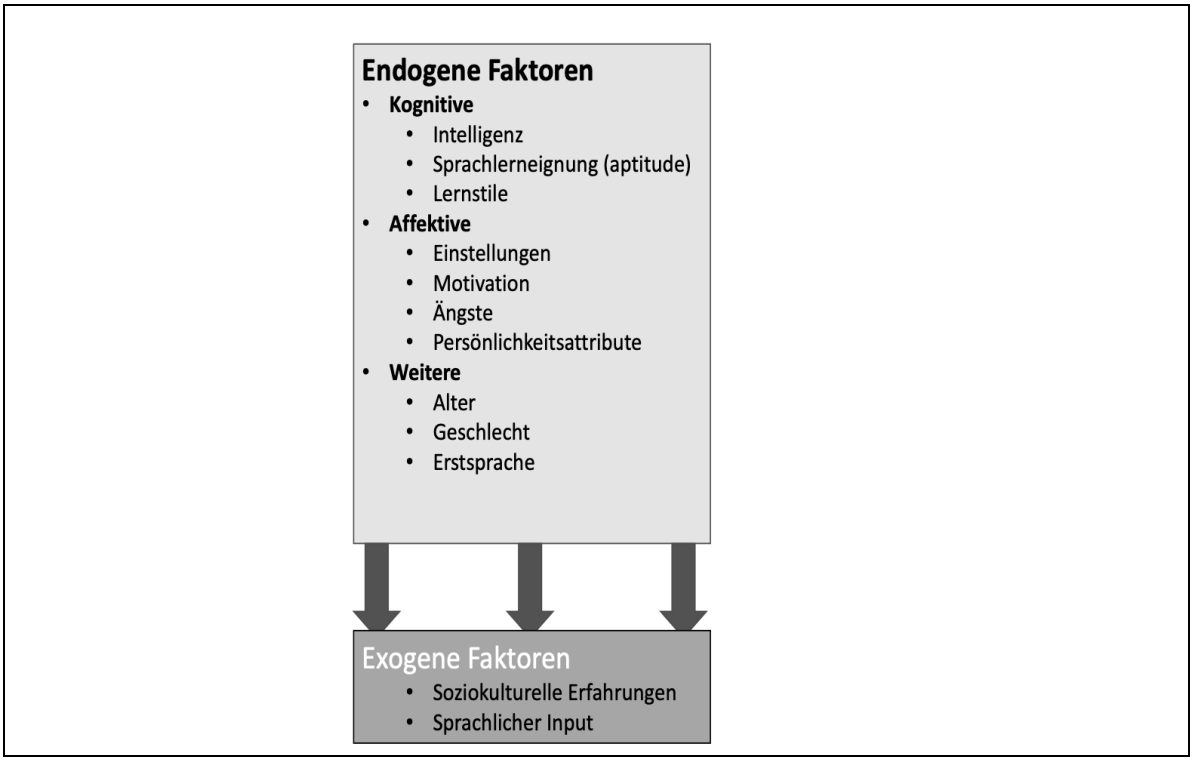


Abbildung 4: Faktoren des Zweitspracherwerbs

Diese exogenen und endogenen Faktoren beeinflussen einander. So haben wir je nach Alter unterschiedliche Lernumgebungen und dadurch unterschiedliche Arten und Mengen von sprachlichem Input. Soziokulturelle Erfahrungen können sich wiederum auf affektive Faktoren wie die Motivation, aber auch die Ängste des Lernenden auswirken. Des Weiteren ist es strittig, inwieweit beispielsweise Persönlichkeitsattribute stabil oder variabel sind. Studien lassen darauf schließen, dass soziokulturelle Erfahrungen im Zusammenhang mit Persönlichkeitsattributen stehen (vgl. Dewaele & van Oudenhoven 2009). In Anbetracht dieses komplexen Zusammenspiels verschiedener Faktoren im Zweitspracherwerb ist es kaum verwunderlich, dass Kinder mit Deutsch als Zweitsprache eine sehr heterogene Gruppe hinsichtlich ihres sprachlichen Entwicklungsstandes in der Zweitsprache sind. Tabors (2008; 2003) versucht dennoch, eine vierschrittige Abfolge der Anfänge des kindlichen Zweitspracherwerbs darzustellen:

Die ersten Schritte in einer zweiten Sprache

1. Anfänglich kann es dazu kommen, dass Kinder in ihrer neuen Zweitsprachumgebung weiterhin ihre Erstsprache benutzen.
2. Wenn Kinder erkennen, dass ihre Familiensprache in der neuen Zweitsprachumgebung nicht funktioniert, treten sie in eine non-verbale Phase ein.
3. Die Kinder beginnen, einzelne Wörter und Phrasen in der neuen Sprache zu verwenden.

4. Die Kinder beginnen, einen produktiven Gebrauch der Zweitsprache zu entwickeln und Sätze zu konstruieren.

Beim kindlichen Erstspracherwerb handelt es sich um einen Vorgang, der weitestgehend unbewusst, „unthinkingly“ (Slobin (1993: 249), abläuft, während die metasprachliche Ebene, die von Kindern erst relativ spät überhaupt entwickelt wird, im Zweitspracherwerb eine wichtige Rolle spielt. Dieses Bewusstsein des Lerners und des Lernens bezieht sich aber nicht nur auf mögliche (meta)sprachliche Kenntnisse, sondern auch auf die Selbstwahrnehmung des Lerners als ‚fremd‘ (vgl. Ehlich 2007d). Der L2-Sprecher steht durch seine beschränkten sprachlichen Mittel außerhalb der Sprechergemeinschaft der Zielsprache und ist sich dieser Fremdheit bewusst. Hierin unterscheidet er sich vom kindlichen Lerner. Es gibt also ein Wechselspiel von Gemeinsamkeiten und Unterschieden, die das Verhältnis von Erst- und Zweitspracherwerb kennzeichnen. Für Slobin zeigt sich im Erstspracherwerb eher „our innate power of mind“, im Zweitspracherwerb dagegen eher „the human capacity to learn and adapt“ (Slobin 1993: 250). Die folgende Abbildung visualisiert die wichtigsten Akteure, die den Spracherwerb eines Kindes beeinflussen:

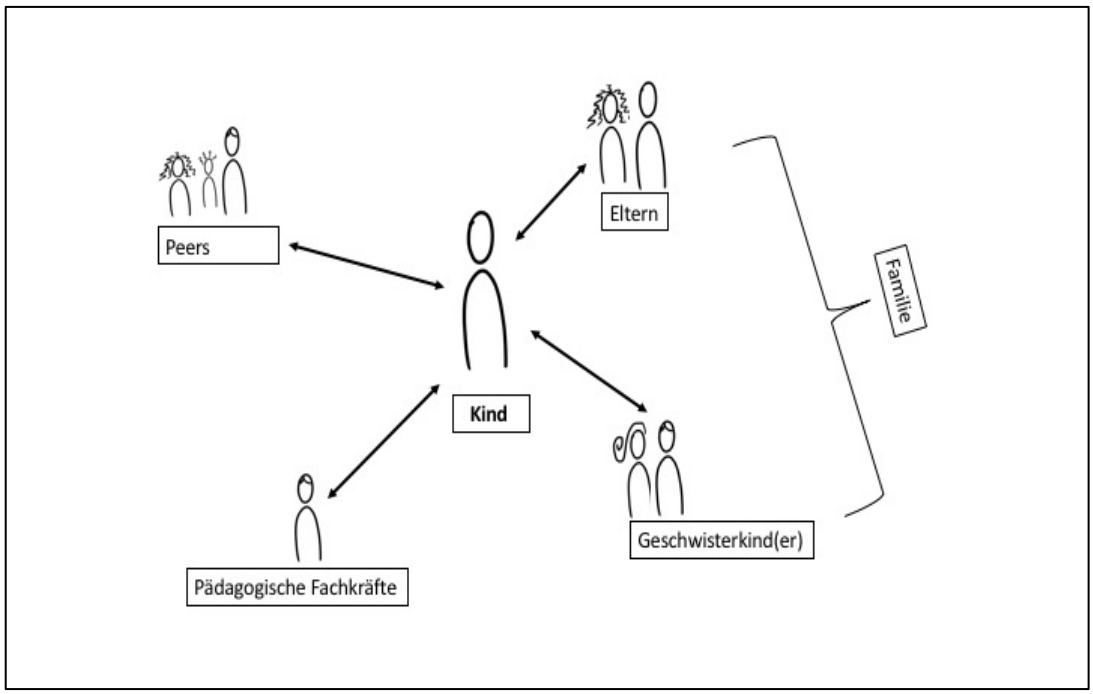


Abbildung 5: Relevante Akteure für den kindlichen Spracherwerb

Kinder erwerben Sprache aktiv in ihrem alltäglichen Umfeld, indem sie mit ihren Eltern, mit Geschwistern, Großeltern, Freunden und dem pädagogischen Fachpersonal interagieren und sich dabei ausprobieren und eine Rückmeldung erhalten. Die wichtigsten Akteure für den kindlichen Spracherwerb sind Eltern und Geschwister sowie Verwandte und pädagogische Fachkräfte. In den Datenkorpora zur Erwachsenen-Kind-Interaktion

nimmt der Redeanteil der Erwachsenen oft den Hauptteil ein, teilweise bis zu 90 Prozent (vgl. Komor 2010: 13), anscheinend kommen Kinder in diesen Interaktionen nur vergleichsweise wenig zu Wort (auch wenn sie durch para- und nonverbale Handlungen viel zur Interaktion beitragen). Wenn man Entwicklung als ko-konstruktiven Prozess ansieht, dann findet dieser Prozess nicht nur mit Erwachsenen statt, sondern etwas später auch mit jüngeren, gleichaltrigen und älteren Kindern. Hinzu kommen also die Peers in der Kita. Und jeder dieser Partner übernimmt eigene, wichtige Funktionen im Spracherwerbsprozess des Kindes. Diese ko-konstruktiven Prozesse zwischen Kindern sind entwicklungsrelevant. Vergleiche hierzu u.a. Viernickel (2000) und Lengyel (2009), die den Zweitspracherwerb als Ko-Konstruktionsprozess beschreibt:

> Durch interaktive Prozesse der Kommunikation werden kognitive Prozesse angeregt, die unter bestimmten Bedingungen zu Strukturänderungen des kognitiven Systems und so zur Erweiterung der kommunikativen Kompetenz in der Zweitsprache führen. (Lengyel 2009: 144)

Welche Rolle spielt nun die Peerinteraktion für den Erst- und Zweitspracherwerb? Komor (2010: 14) beschreibt Peerinteraktion als wichtige und herausfordernde Konstellation für den Spracherwerb, denn hier müssen Kinder viel stärker auf eigene sprachliche Kompetenzen zurückgreifen, „da kein kompetenterer Gesprächspartner helfend eingreifen und unterstützen kann." Als Charakteristikum der Peerinteraktion betont Komor deren im Vergleich zur Erwachsenen-Kind-Interaktion langsameres Tempo, denn

> jedes Kind [muss] seine Äußerungen mental und im Äußerungsakt selbständig bilden [.] was deutlich länger dauert, als es in der Kommunikation unter und mit Erwachsenen der Fall ist. Dieses ‚Sich-gegenseitig-Zeit-lassen' bietet den Kindern untereinander die Möglichkeit, frei zu sprechen. (Komor 2010: 14).

Hier steht der frühe Zweitspracherwerb in einer Mittelposition, da die Kinder noch in einem sensiblen Entwicklungsfenster sind und die Kita ein idealer Lernort ist (vgl. u.a. Lengyel 2009: 145). Es ist durch die bisherige Forschung bestätigt, dass Kinder sich gegenseitig in ihrer sprachlichen Entwicklung beeinflussen, so schreibt Hartup (1999: 172) „Whether children influence one another is no longer in doubt. Critical issues, however, concern the manner in which subject and situational conditions interact with social contingencies in determining outcome.". Blum-Kulka und Snow (2004: 292) betonen, dass Peerinteraktion neben Erwachsenen-Kind-Interaktion der zweite der essenziellen Schauplätze für Sprachsozialisation ist:

> […] whether among siblings (as here), among mixed-aged child groups in Samoa or Kenya, or among groups of same-aged children such as are typical of preschools and kindergartens in the West, offers opportunities for language socialization in which children presumably learn how to talk and how to act from observing, responding to, and correcting each other. (Blum-Kulka & Snow 2004: 292)

Eine Studie von Long et al. (2004) zeigte, dass Interaktionen zwischen Peers mit demselben kulturellen und sprachlichen Hintergrund wichtige Kontexte für Sprach- und frühes Literacy-Lernen in der Zweitsprache im Elementarbereich bieten können. Long et al. (2004) beobachteten, dass die Kinder ihren kulturellen und sprachlichen Erfahrungsschatz aus dem vorschulischen und heimischen Kontext nutzten, um Peers in der Gruppe beim Verständnis neuer Konzepte zu unterstützen. Spracherwerb und Zweitspracherwerb geschehen maßgeblich durch Interaktion mit anderen, es sind wechselseitige Prozesse, die mindestens in Zweiergruppen, häufig aber auch in größeren Gruppen stattfinden. Peerinteraktion lässt sich daher gut mit dem dynamischen Konzept der *community of practice* beschreiben. Dieses Konzept wurde 1991 von Lave und Wenger eingeführt und bildet das Zentrum von Wengers 1998 entwickelten „social theory of learning". Eckhert und McConnell-Ginet bieten folgende Definition des Begriffs:

> An aggregate of people who come together around mutual engagement in an endeavour. Ways of doing things, ways of talking, beliefs, values, power relations – in short practices – emerge in the course of this mutual endeavour. As a social construct, a community of practice is different from the traditional community, primarily because it is defined simultaneously by its membership and by the practice in which that membership engages. (Eckhert & McConnell-Ginet 1992: 464)

Ursprünglich wurde das Konzept der *community of practice* von Lave und Wenger für die Beschreibung und Erklärung von Arbeitsprozessen in Erwachsenengruppen entwickelt. Später wurde es in anglophonen soziolinguistischen Studien auch auf mehrsprachige Gruppen in Kita und Schule angewendet. So untersuchte Toohey (2000), welche Zugänge Kinder zum Sprachlernen in der Gruppe erhalten und wie sie und die pädagogischen Fachkräfte mit sprachlicher Vielfalt umgingen. Bezogen auf Deutschland nutzte Lengyel das Konzept der *community of practice* für ihre Studie von Kind-Erwachsenen-Interaktionen und Peerinteraktionen in der Kita (vgl. Lengyel 2009: 188). Wendet man das Konzept der *community of practice* auf den Spracherwerb an, wird dieser als eine Form sozialer Praxis angesehen. Dieses Konzept erlaubt ein Herausarbeiten von Positionen der Individuen in der Gruppe, z.B. ob sie ein peripheres Mitglied oder ein Kernmitglied sind. Denn je nach Platz des Individuums in der Gemeinschaft verändern sich auch dessen Sprachlerngelegenheiten. Wird das Individuum als „legitime/r Sprecher/in" von den

anderen akzeptiert, so kann es sich und seine sprachlichen Kompetenzen ausprobieren und entwickeln vgl. Lengyel 2009). Die sozialen Positionen in einer Gruppe beeinflussen das Ausmaß der kommunikativen Gelegenheiten und den Zugang zum in der Gemeinschaft akkumulierten Ressourcenrepertoire. Mit diesem Konzept kann man Spracherwerbserfolge und -misserfolge, aber auch Sprachenwahl beleuchten und erklären:

> Communities of practice develop around things that matter to people. As a result, their practices reflect the members' own understanding of what is important. Obviously, outside constraints or directives can influence this understanding, but even then, members develop practices that are their own response to these external influences. (Wenger 1998: 2)

Blum-Kulka und Snow widmen dem Thema Zweitspracherwerb und -didaktik im Zusammenhang mit Peerinteraktion Aufmerksamkeit (vgl. Blum-Kulka und Snow 2004: 296): „A number of lines of evidence from the field of second language acquisition support the claim that peer talk generates language learning". Sie nennen die bisherigen (internationalen) Studien zur Rolle von Peerinteraktion für den frühen Zweitspracherwerb. In Vorschulen in den USA und Israel ist es üblich, dass Kinder mit Migrationshintergrund Englisch bzw. Hebräisch fast ausschließlich durch die Bildungsinstitution und hier vor allem durch den Kontakt mit Peers erwerben (vgl. u.a. Tabors 2000; Tabors, Páez & López 2003). Weiterhin liegt eine Studie von Aukrust, Cekaite und Aronsson (2004) zum Thema Wiederholungen und Scherze in Immersionsklassen vor. Diese zeigt, wie Zweitsprachlerner Peerinteraktionen nutzen, um die Zielsprache zu erwerben. Es existieren mittlerweile auch didaktische Programme, die Peers gezielt nutzen, um den Zweitspracherwerb zu verbessern (in Deutschland vergleiche hierzu Licandro & Lüdtke und das STEP-Projekt, siehe Kapitel 4.2). Blum-Kulka und Snow (2004: 297) schreiben den höheren Lernerfolg von Zweitsprachlernern gegenüber Fremdsprachenlernern ebenfalls dem Wert von Peerinteraktionen zu:

> The difference between second language and foreign-language settings is precisely access to native speakers, highlighting the role that native-speaking peers can play in supporting and promoting language acquisition (for learners of any age, not just children).

Peerinteraktionen können demnach als *Zone der nächsten Entwicklung* fungieren. So beschrieb Kasper (2001) bisherige Belege der Forschung, denen zufolge L1-Peers erfolgreiche Sprachlehrer für L2-Peers sein können. Hierbei ist die Gruppenzusammensetzung wichtig, denn es müssen kompetente Sprecher der Zielsprache vorhanden sein, damit *Scaffolding* stattfinden kann (vgl. Kanagy 1999 mit einer

japanischen Studie und Fassler 1998 für eine amerikanische Studie zu *Scaffolding* bei Peers in immersiven Kitas sowie Duff (1995) für eine amerikanische Studie zu Peer-Scaffolding in Klassen für Englisch als Zweitsprache). Auch eine britische Studie von Wiles (1985) belegt, dass in Schulen Muttersprachler neu zugewanderten Kindern sprachliche Hilfestellungen wie Worthilfen, Satzmodellierungen etc. gaben. Interessant ist auch, dass es Belege dafür gibt, dass in Peerinteraktionen die Rollen von Experte und Novize dynamischer sind als in Erwachsenen-Kind-Interaktionen; das ist wichtig, denn so können sowohl sprachlich stärkere als auch sprachlich schwächere Kinder vom Lernen in der Peergruppe profitieren. Beispielsweise untersuchte Ohta (1995) Fragestrategien bei Schülern mit unterschiedlicher Zweitsprachkompetenz im Japanischen. Hier zeigte sich, dass die Schüler beim Rollenspiel zu den japanischen Höflichkeitskonventionen beim Fragen die Rollen von Experte und Novize wechselten und sich dadurch gegenseitig beim Erreichen von höherer pragmatischer Kompetenz halfen. Einerseits fassen Blum-Kulka und Snow zusammen, dass die bisherige Studienlage die Rolle von Peerinteraktion für Zweitsprachlerner als positiv einstuft. So betonen sie "that children, even at a very young age, can serve as powerful sources of input about the language system for peer learners" (Blum-Kulka & Snow 2004: 298). Andererseits zeigen Blum-Kulka und Snow (2004: 296) auch die Grenzen dieses Übungsraumes für Zweitsprachenlerner auf:

> Thus, while peers can be powerful sources of language input and information, they are not helpful to learners in the earliest stages of acquiring the target language. Some social engineering, both of the peer capacities and of the newcomer's communicative attempts, is necessary to ensure optimal effectiveness.

Peers sind demnach zwar wichtige Partner für kindliche Zweitsprachlerner, aber gerade in der Anfangsphase des Zweitspracherwerbs kann eine sanfte Steuerung der Interaktionsprozesse durch eine erwachsene Ansprechperson notwendig sein.

Relevante aktuelle deutschsprachige Studien zum (Zweit-)Spracherwerb in der Kita fokussieren sich auf das Sprachverhalten von pädagogischen Fachkräften und somit auf die Erwachsenen-Kind-Interaktion. Zum Beispiel die Studie „Sag mal was" von Ricart-Brede 2011 zum Sprachverhalten von Sprachförderpersonen und „Prozesse der Sprachförderung im Kindergarten" von Isler, Künzli und Wiesner 2014. Weiterhin ist noch die Studie „Durchgängige Sprachförderung in Kindergarten und Grundschule in der Stadt Fellbach (Fellbach-Projekt)" von Beckerle, Kucharz und Makowiak 2017 zu nennen. Hier wurde ein Konzept zur alltagsintegrierten Sprachförderung implementiert und positiv evaluiert.

Einige Studien legen den Fokus stärker oder vollständig auf die Peerinteraktion, als Beispiele seien hier genannt: „Erste Schritte in der Zweitsprache Deutsch“ mit dem Fokus auf Wortschatzerwerb von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache von Jeuk 2003, „Sprache und Interaktion im Kindergarten“ von Albers 2009 zur Entwicklung von sprachlichen Kompetenzen in der Kita und „Zweitspracherwerb in der Kita“ zum Zusammenwirken sprachlicher, kognitiver und interaktiver Prozesse von Lengyel (2009).

4.5 Fazit

Der vorangegangene Einblick in die Forschungslage zeigt, dass Peerinteraktionen in der deutschsprachigen Forschung noch nicht ausreichend untersucht wurde. Weiterhin wird deutlich, dass es sich bei Peerbeziehungen um besonders relevante Faktoren für die kognitive, soziale und emotionale Entwicklung von Kindern handelt. Dies ist einer der Gründe für den wissenschaftlichen und potentiellen pädagogischen Nutzen darin, Peerinteraktionen zu untersuchen. Weiterhin lässt sich argumentieren, dass Peerinteraktionen ein maßgeblicher Spracherwerbskontext für Erstsprache und Zweitsprache sind (vgl. z.B. Lengyel 2009; Evaldsson & Cekaite 2010). Besonders für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache sind Peerinteraktionen in der Nachbarschaft, im Kindergarten, in der (Grund-)Schule sehr wichtig, da die Kinder zu Hause häufig die Erstsprache mit den Eltern sprechen und gerade in Peerinteraktionen die Gelegenheit haben, Deutsch zu sprechen (vgl. u.a. Cekaite & Björk-Willén 2012). Ein weiterer Grund für den Fokus auf Interaktionen von Kindern unter sich ist, dass diese Interaktionen von den Kindern selbstorganisiert sind und dadurch einen wertvollen Einblick in deren *childhood culture* und ihre ko-konstruktiven Lernprozesse geben (vgl. u.a. Komor 2010, Stude 2013, Blum-Kulka 2004). So betonen Cook-Gumperz und Gumperz (1986: 54):

> Studies of children’s conversations, therefore, can give more than additional social information on the contexts of learning, they can provide evidence of the ways in which interpersonal interaction structures the language learning environment for the child [...]. It is from such conversational exchanges that we gain insight into the very social organisation of reality provided for and by children themselves [...]. (Cook-Gumperz & Gumperz 1986: 54)

Auch nehmen sie gerade im KiTa-Kontext einen großen Raum ein, denn den Großteil der Zeit verbringen die Kinder im Freispiel untereinander.[23] Einige psychologische Studien,

23 Zumindest in den deutschen Kitas mit ihrem überwiegend hohen Anteil an Freispiel (vgl. dahingegen frühkindliche Institutionen wie die *école maternelle* in Frankreich , in solchen stärker schulisch geprägten Settings gibt es sicher mehr durch Erwachsene angeleitete Interaktion), vgl. hierzu Kapitel 2.2.

wie die von Moffit und Caspi (2001), weisen auf die Zusammenhänge zwischen guten Sprachkompetenzen und Peerkontakten hin:

> „life-course-persistent“ antisocial behavior originates early in life, when the difficult behavior of a high-risk young child is exacerbated by a high-risk social environment. The child’s risk emerges from inherited or acquired neuropsychological variation, initially manifested as subtle cognitive deficits, difficult temperament, or hyperactivity. The environment’s risk comprises factors such as inadequate parenting, disrupted family bonds, and poverty. The environmental risk domain expands beyond the family as the child ages, to include poor relations with people such as **peers** (Hervorhebung K.W.) and teachers. (Moffitt & Caspi 2001: 355f.)

Zu ähnlichen Ergebnissen kommen auch Menting, van Lier und Koot (2011: 72): „Children with poorer language skills are at increased risk of becoming rejected by mainstream peers, which adds to the development of externalizing behavior“. Die Gesellschaft von und das Spiel mit Gleichaltrigen sind wichtige Entwicklungsfaktoren für sprachliche und soziale Kompetenz (vgl. Piaget 1950: 294). Blum-Kulka und Snow (2004) sehen *peer interaction* und *peer talk* als sehr wichtig für die pragmatische und kognitive Entwicklung von Kindern an, denn hier nehmen sie als Gleichrangige an einer Interaktion teil, während sie bei der Interaktion mit Erwachsenen rhetorisch und pragmatisch meist unterlegen sind.

Gelingende Peerinteraktionen sind eine Entwicklungsaufgabe für Kinder. In der klassischen Definition von Havighurst (1948), die bis heute nicht ihre Bedeutung verloren hat, wie ihre Erwähnung in vielzähligen aktuellen entwicklungspsychologischen Veröffentlichungen belegt (z.B. Grob & Jaschinski 2003; Oerter & Dreher, 2008), ist eine Entwicklungsaufgabe

> a task which arises at or about a certain period in the life of the individual, successful achievement of which leads to his happiness and to success with later tasks, while failure leads to unhappiness in the individual, disapproval by the society and difficulty with later tasks (Havighorst 1948: 2).

Diese Aufgabe lässt sich nur im Zusammenspiel verschiedener kindlicher Entwicklungsbereiche lösen – so zeigt sich die Relevanz von Peerinteraktion für kognitive, soziale, emotionale und sprachliche Entwicklung, denn diese Bereiche sind eng verbunden. Peerinteraktionen sind potentielle Sprachlerngelegenheiten für Kinder, gerade wenn sie Deutsch als Zweitsprache erwerben.

Die vorangegangenen Kapitel haben verdeutlicht, dass Peerinteraktion ein interdisziplinäres Forschungsfeld ist, dem es allerdings an Austausch zwischen den Erkenntnissen der einzelnen Disziplinen mangelt. Da der Fokus dieser Studie auf der

sprachlichen Entwicklung von Kindern in und durch Peerinteraktion liegt, soll hier noch kurz auf die Beziehung zwischen Erst- und Zweitspracherwerb eingegangen werden. Aus der in den vorangegangenen Kapiteln skizzierten Forschungslage lässt sich ableiten, dass Kinder sich gegenseitig beim (Zweit-)Spracherwerb beeinflussen. Es gibt anscheinend „Peer-Effekte“ auf den monolingualen und bilingualen Spracherwerb und den kindlichen Zweitspracherwerb. Auch zeigt sich, dass diese Effekte wohl im Elementarbereich am stärksten sind (vgl. Henry & Rickman 2007: x), weil in dieser Phase das Lernen eng in dyadische und polyadische soziale Interaktionen eingebunden ist bzw. in ihnen stattfindet. Weiterhin zeigt die bisherige Forschung zu Peerinteraktion, dass die Kindergruppe eine wichtige Einheit für die Untersuchung sprachlicher, sozialer und kognitiver Entwicklung ist. Lernen findet in und durch Interaktion statt, und Kindergruppen fungieren als *communities of practice* (Wenger 1998), als Rahmen für die gemeinsame Aushandlung von Regeln und Handlungsabläufen. Eine Integration in solche *communities of practice* ist gerade für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache und Kinder mit wenig sprachlichem Input im Elternhaus relevant.

Nach dieser breiten Einführung in den Forschungsstand zur Peerinteraktion geht es im nächsten Kapitel konkret um die bisherigen Erkenntnisse der Forschung zum Erwerb von pragmatischer Kompetenz und insbesondere um die Rolle von Peerinteraktion für diesen Erwerbsprozess.

5. Peerinteraktion und Entwicklung pragmatischer Kompetenz

In diesem Kapitel werden die bisherigen Erkenntnisse der Forschung zur Entwicklung von pragmatischer Kompetenz und speziell zur Rolle von Peerinteraktion für diesen Prozess dargestellt. Es handelt sich hierbei um die theoretische Grundlage, auf der die empirischen Daten anschließend im Analyseteil der Arbeit untersucht werden.

5.1 Meilensteine der Entwicklung pragmatischer Kompetenz

> Wir alle haben mal klein angefangen. Es gab eine Zeit, da wußten wir noch nicht, wie man ein Versprechen abgibt, wie man ironisch ist, was Höflichkeit bedeutet. Unsere pragmatische Kompetenz mußten wir uns erarbeiten, genauso wie wir auch das pragmatische System unserer Sprache erwerben mußten. (Meibauer 2008: 162).

So beschreibt Meibauer, wie Kinder nach und nach pragmatische Kompetenz erwerben. Bei der Entwicklung der pragmatischen Kompetenz geht es vor allem um den Erwerb von Fähigkeiten und Fertigkeiten, die den situations- und kontextangemessenen Gebrauch von Sprache ermöglichen. Problematisch für einen abschließenden Forschungsüberblick zur kindlichen Entwicklung pragmatischer Kompetenz ist, dass es sich hierbei um ein plurales und heterogenes Forschungsfeld handelt, „das eine große Vielfalt von Phänomenen an der Schnittstelle verschiedener Disziplinen [...] umfasst“ (Hickmann 2000: 193). Mit Forschungsfragen der Pragmatik beschäftigen sich u.a. Ethnomethodologen, Linguisten, Logopäden, Sprachheilpädagogen, Sprachphilosophen, Neuro-, Psycho- und Soziolinguisten. Die verschiedenen Wissenschaften eint das Interesse an den funktional-kommunikativen Aspekten menschlicher Interaktionen. Bedingt durch den jeweiligen theoretischen Hintergrund erforschen die unterschiedlichen Wissenschaften dasselbe Fachgebiet, jedoch aus verschiedenen Perspektiven (vgl. Verschuren, Östman & Blommaert 1995). Daraus resultiert eine Vielfalt an Theorien und Methoden, und diese Vielfalt charakterisiert das Forschungsfeld der Pragmatik. Die Folge dieser Vielfalt ist, dass je nach Wissenschaft und Forschungsschwerpunkt andere Phänomene im Fokus standen und stehen und sich dies stark darauf auswirkt, welche Konzeption Studien zur Erforschung von pragmatischen Kompetenzen haben. Aus diesem Grund unterscheiden sich die bisher publizierten Studien deutlich hinsichtlich der zugrundeliegenden Definitionen, Terminologien, Klassifikationssysteme und analytischen Methoden. Verschuren, Östman und Blommaert (1995: preface) fassen diesen Umstand wie folgt zusammen: „Today Pragmatics is a large, loose and disorganized collection of research efforts“. Eine

Vergleichbarkeit der Studienergebnisse wird durch diese unterschiedlichen Zugänge deutlich erschwert, dennoch lassen sich zu den zentralen Themen der pragmatischen Kompetenz und zu den relevanten Entwicklungsschritten Zusammenfassungen erstellen, so dass ein Überblick zum Erwerbsverlauf in Annäherung gelingt.

Bei der Entwicklung der pragmatischen Kompetenz geht es vor allem um den Erwerb von Fähigkeiten und Fertigkeiten des situations- und kontextangemessenen Verständnisses und Gebrauchs des verbalen und nonverbalen Zeichensystems. Dafür müssen Kinder zum einen soziokulturelle Kenntnisse aufbauen und zum anderen ein Wissen um die Gefühle, Absichten und Bedürfnisse anderer Menschen. Kinder lernen im Laufe ihrer Entwicklung und Sozialisierung, dass Sprache, Gestik und Mimik immer an einen bestimmten Kontext angepasst werden müssen, zum Beispiel an eine bestimmte Institution, an eine bestimmte Absicht, an einen bestimmten Interaktionspartner (vgl. u.a. Franke 1987).

Menschen sind soziale Wesen, und so orientieren sich bereits Säuglinge stark an ihrer Mutter und erweitern den Kreis ihrer Interaktionspartner sukzessive. Das Blickverhalten hat für die emotionale, soziale und kognitive Entwicklung des Kindes eine besondere Bedeutung. Die gemeinsame visuelle Aufmerksamkeit und soziale Bezugnahme spielt eine wichtige Rolle im Spracherwerb sowie im Verstehen und Deuten von kommunikativen Intentionen. Das Kind muss die Fähigkeit erwerben, das Blickverhalten seiner Bezugspersonen zu interpretieren und in den Interaktionsprozess mit einzubeziehen, es wird in weiterer Folge aber auch selbst lernen, sich zunehmend differenzierter über Blicke auszudrücken (vgl. u.a. Kauschke 2012). Im Laufe ihrer Entwicklung lernen Kinder, ihre Bedürfnisse und Vorlieben sowie Abneigungen zu äußern, mit anderen in Kontakt zu treten, Gespräche zu initiieren, Fragen und Forderungen zu stellen, auf Fragen zu antworten und Missverständnisse zu klären. Sie lernen, sich auf unterschiedliche Personen und Situationen einzustellen und sich entsprechend zu verhalten. Kannengieser (2009: 270f.) listet folgende vom Kind zu erwerbende kommunikativ-pragmatische Teilkompetenzen auf:

- Sprachliche Handlungen (Sprechakte) ausführen
- Nonverbale und paraverbale Kommunikationsmittel verwenden
- Die Perspektive des Zuhörers berücksichtigen
- Gespräche organisieren
- Informativität und Relevanz anpassen

- Kommunikative Erfolge beurteilen und darauf reagieren
- Metakommunikation einsetzen
- Kommunikations- und Gesprächsformeln beherrschen

Der Entwicklungsprozess, um diese Teilkompetenzen zu erwerben ist lang und führt von basalen Formen der Interaktion im Säuglingsalter zu differenzierten (Un-)Höflichkeitsritualen und Sprachspielen in der Jugend. Kleine Kinder beginnen ihre intentionale Interaktion mit Hilfe von Gesten und Vokalisationen, Wörter und Sätze folgen erst später in ihrer Entwicklung (vgl. Liszkowski 2008). Gesten sind aber „nicht ausschließlich ein vorsprachliches Kommunikationsmittel, das in späteren Entwicklungsstadien durch gesprochene Sprache ersetzt wird." (Weidinger 2011: 7). Doil (2002: 5) schreibt: „die Produktion symbolischer Gesten ist ein Meilenstein auf dem Weg zum Spracherwerb, weil sich das Kind mit der Benutzung symbolischer Zeichen der Sprache als symbolisches System annähert". Gesten erfüllen relevante Funktionen im Spracherwerb, und dieser Zusammenhang zwischen Gestik und Sprache wurde mittlerweile von zahlreichen Studien bestätigt (u.a. Kendon 2004; McNeill 1992; Gullberg 2006; Rowe & Goldin-Meadow 2009;). Diese Feststellung lässt sich im Alltag leicht überprüfen – denn Menschen nutzen Gesten, wenn sie sprechen, nicht wenn sie schweigen (vgl. u.a. McNeill 1992; Gullberg 2006; Özyürek 2002; Kida 2005). Es gibt auch einige aktuellere Studien, insbesondere aus dem Bereich der Sprachtherapie, die die Koexistenz von Schwierigkeiten in Gestik und Sprache bei Kindern mit Sprachstörungen (vgl. Seyfeddinipur & Gullberg 2014), und Aphasikern (McNeill 1986) festgestellt haben und somit Belege für die Verbundenheit dieser Modalitäten liefern. Vygotskij (vgl. u.a. 1934/2002) erkannte bereits in seinen grundlegenden Werken zum Verhältnis von Sprechen und Denken, die relevante Rolle von Gesten im Prozess der kognitiven Entwicklung. Vygotskij beschrieb, wie eng Sprache und Gestik gemeinsam daran beteiligt sind, die eigene mentale Aktivität zu steuern. So transformiert sich bei Kindern im Laufe ihrer Entwicklung die Nutzung von Gesten von einer Ausführung als „Geste an sich", über die Erkenntnis ihrer Funktion als „Geste für andere", bis hin zu ihrem gezielten Einsatz als „Geste für sich". Gesten treten in unterschiedlichen Formen auf und erfüllen unterschiedliche Funktionen. So können Handbewegungen primär linguistische Funktionen erfüllen, wie zum Beispiel das Komplettieren deiktischer Äußerungen: „Leg das Buch hierher" wobei die Referenz „hierher" nur durch die Geste vervollständigt wird. Aber auch ganze Satzteile, die syntaktisch notwendig sind, können durch Gesten

vervollständigt werden. Weiterhin sind Geste und Sprache auch zeitlich genauestens aufeinander abgestimmt. So fällt die markanteste Stelle des Handzeichens immer auf den betonten Teil der Äußerung (vgl. Kendon 1972; McNeill 1992). Zusammenfassend haben Krauss et al. (2000) auf der Basis der Kategorisierung von Efron (1941) die verschiedenen Arten von Gesten folgendermaßen dargestellt:

Tabelle 2: Gestentypologie nach Krauss et. al 2000

Art der Geste	**Symbolisch**	**Deiktisch**	**Lexikalisch**	**Motorisch**
Semantischer Inhalt	**Ja**	**Ja**	**Manchmal**	**Nein**
Funktion.	Autonome Sprechakte, die verbalem Sprechen etwas hinzufügen oder es spezifizieren.	hinweisend	Fügen verbalem Sprechen vielleicht etwas hinzu oder spezifieren es. Spielen möglicherweise eine Rolle bei der Sprachproduktion	Möglicherweise prosodische Funktion
Beziehung zu verbalen Äußerungen	substituierend oder sprachbegleitend	substituierend oder sprachbegleitend	sprachbegleitend	sprachbegleitend
Grad der Konventional-isierung	konventionalisiert	konventionalisiert	teilweise konventionalisiert	noch nicht ausreichend erforscht

Ein weiterer relevanter Bereich pragmatischer Kompetenz ist der nonverbale und verbale Ausdruck von Emotionen. Dazu gehören neben verschiedenen Mimiken und Gesten auch die Fähigkeit, die eigenen Gefühle zu benennen und zu beschreiben und auch die Gefühle anderer Personen. Der Ausdruck von Emotionen ist wichtig, um verschiedene kommunikative Intentionen so präzise auszudrücken, dass sie vom Hörer erschlossen werden können. Insbesondere Informationen, die in einer nicht-wörtlichen sprachlichen Form ausgedrückt werden (z.B. Ironie, Humor etc.), erschließen sich dem Hörer oft erst unter Einbezug von Mimik, Gestik, Körpersprache und Prosodie. So ist zum Beispiel die

Verbindung zwischen bestimmten Grundemotionen wie Angst, Freude, Erstaunen und dem dazu passenden Gesichtsausdruck kulturübergreifend belegt worden (vgl. u.a. Damasio 2001; Doherty-Sneddon 2005). Die Ausdrucksfähigkeit des Gesichtes ist einerseits angeboren, und andererseits wird sie von den Erfahrungen des Kindes beeinflusst. Es werden zwei Arten von mimischen Gesten unterschieden: spontaner, nicht bewusst steuerbarer Gesichtsausdruck und absichtlich gesteuerter Gesichtsausdruck. Für letzteren erwirbt das Kind im Laufe seiner Entwicklung Regeln über deren Angemessenheit im sozialen und kulturellen Kontext. Harrigan (1984) vertritt die Sichtweise, dass die Fähigkeit, den Gefühlsausdruck bei anderen erkennen zu können, mit der Fähigkeit verbunden ist, ihn sprachlich benennen zu können. Der nonverbale, mimische Ausdruck bleibt für das Emotionsverständnis von Kindern aber wichtig. So ist der Einbezug von nonverbalen Ausdrucksmöglichkeiten für das Erkennen und Analysieren von Emotionen in der Interaktion relevant, denn es hilft einem Kind, Interaktionen und die Emotionswahrnehmung in sozialen Gruppen zu regulieren und zu verstehen (vgl. u.a. Doherty-Sneddon 2005). Ein zentraler Bereich der pragmatischen Kompetenzentwicklung ist die Organisation und Aufrechterhaltung einer dyadischen oder polyadischen Interaktion. Hierzu werden nicht nur initiierende Sprechakte benötigt, sondern auch Reparaturen und klärende Nachfragen. Kommunikation findet in der Interaktion zweier oder mehrerer Kommunikationspartner statt, indem die beteiligten Personen wechselseitig Äußerungen austauschen, die in einem thematischen Bezug zueinanderstehen. Die Länge der einzelnen Äußerungen und die Länge der Sequenz der wechselseitigen Äußerungen sowie die Anzahl der behandelten Themen können erheblich variieren. Eine Äußerung kann eine oder mehrere kommunikative Absichten transportieren und es ist auch möglich, dass eine Sequenz von Äußerungen nötig ist, um eine einzelne Intention zu vermitteln. Die aufeinander abgestimmte Aufteilung und Koordination der Äußerungen ist eine Ko-Konstruktion zwischen den beteiligten Personen und kann als dynamischer, nicht-statischer Prozess charakterisiert werden (vgl. Sacks, Schegloff & Jefferson 1974). Interesse für und Verständnis von metasprachlichen Phänomenen zählt ebenfalls zur pragmatischen Kompetenzentwicklung von Kindern. Stude erforschte den Erwerb von metasprachlichen Kompetenzen bei Vorschulkindern; auch diese Kompetenzen bilden eine wichtige Säule für die Organisation und Aufrechterhaltung von Peerinteraktion. So schreibt Stude (2013: 246), dass Metasprache bereits Vorschulkindern die folgenden sprachlichen Handlungen ermöglicht:

- „Diskurse mit Gleichaltrigen selbständig organisieren und aufrechterhalten;
- Hierarchiestrukturen in der Peergruppe aushandeln und so soziale Ordnung hervorbringen;
- kinder- und peerkulturelle Gattungen herausbilden und pflegen sowie
- In performativen Aufführungen Nähe und Gemeinschaft herstellen."

Kinder erwerben im Verlauf ihrer pragmatischen Kompetenzentwicklung Sprechakte, beispielsweise, um verschiedene Formen von Aufforderungen auszudrücken: Die Einforderung von Objekten, die Aufforderung zur Handlung, die Aufforderung zur Wiederholung, die Einforderung von Hilfe, die Einforderung von Informationen in Form von Fragen. Weiterhin lernen Kinder, zu widersprechen, wenn sie sich missverstanden fühlen oder mit der Handlung einer anderen Person nicht einverstanden sind. Ebenfalls müssen sie lernen, wie sie selbst auf Widerspruch reagieren. Eine weitere Komponente pragmatischer Kompetenz ist die Berücksichtigung und ggf. der Einbezug des jeweiligen kommunikativen Kontexts – eine Gegebenheit, die die menschliche Kommunikation entscheidend beeinflusst. Dazu gehören alle Informationen einer Kommunikationssituation, die eine Äußerung „umgeben" und die für die Interpretation der Bedeutung einer Äußerung mit einbezogen werden müssen. Nach Cruse (2006) sind folgende Aspekte entscheidende Elemente des kommunikativen Kontextes (hier variieren allerdings die Auffassungen, welche Elemente hinzugehören, deutlich; vgl. hierzu Lousaka 2007):

1. sprachliche Umgebung: Gesprächszusammenhang, d.h. vorausgehende und nachfolgende Äußerungen (Einbettung der Äußerung in den Interaktionszusammenhang)

2. physischer Kontext: aktuelle und direkte Anwesenheit in der Äußerungssituation, d.h. beteiligte Personen, Zeitpunkt, Ort etc.

3. sozialer und kultureller Kontext: z.B. soziale und hierarchische Beziehungen zwischen den Kommunikationsteilnehmern.

Das angemessene verbale und nonverbale Handeln basiert grundlegend, wie in Kapitel 3.1 bereits erläutert, auf darunterliegenden kognitiven Kompetenzen. Die Erkenntnis, dass andere Menschen eigene Intentionen, Gefühle und Bedürfnisse haben (vgl. hierzu auch die Beschreibung von *Theory of Mind* und *geteilter Intentionalität* in Kapitel 4.3), und die Bemühungen, diese durch kooperatives Verhalten mit den eigenen Intentionen, Gefühlen

und Bedürfnissen in Einklang zu bringen, ist die Basis für erfolgreiche Interaktion. Um Sprache zu erwerben, braucht es Sprachlerngelegenheiten; diese ergeben sich in Peerinteraktionen nicht immer von selbst. Häufig müssen die Kinder hier aktiver sein, als in Interaktionen mit Erwachsenen, die häufig die Gesprächsführung übernehmen (vgl. Komor 2010: 14). Blum-Kulka und Snow widmen der Relevanz von Peerinteraktionen für den Erwerb pragmatischer Kompetenzen im Jahr 2004 eine ganze Sonderausgabe der Zeitschrift Journal of Pragmatics. Sie betonen:

> *[A]*vailable research in both peer interaction and peer talk strongly suggests that peer talk may prove to be a crucial site for pragmatic development, offering children a wide range of opportunities for mutual learning of pragmatic as well as linguistic skills. (Blum-Kulka & Snow 2004: 294)

Demgegenüber fasst Kauschke 2012 in ihrem Einführungswerk zum Spracherwerb des Deutschen die bisherige Literatur dahingehend zusammen, dass kindliche Dialogfähigkeit stark von Erwachsenen abhängig ist und erst ab drei Jahren immer eigenständiger und für Erwachsene (und andere Kinder) verständlicher wird. Kauschke (2012: 105f.) schreibt:

> Kindliche Dialogfähigkeiten sind zumindest anfangs noch stark von der Unterstützung Erwachsener abhängig, die Strukturierungshilfen geben und ihre Beiträge inhaltlich auf die Interessen und den Erfahrungshorizont der Kinder abstimmen. Bei unklaren oder thematisch unpassenden Redebeiträgen kann sich das Kind auf Klarstellungen oder Korrekturen von Seiten der Erwachsenen verlassen.

Pan und Snow (1999) haben die Dialogfähigkeiten von Kindern untersucht: Im Gespräch mit Gleichaltrigen, die weniger kooperativ und kompetent sind als erwachsene Kommunikationspartner, zeigen sich längere Pausen zwischen Redebeiträgen, Unterbrechungen, und monologischen Beiträgen. Pafel (2002) fand heraus, dass Kinder zwischen drei und fünf bis sechs Jahren die Griceschen Konversationsmaximen stärker anwenden, sie produzieren informativere, eindeutigere und relevantere Gesprächsbeiträge. Dagegen betont Komor, dass diese ständige Hilfestellung der Erwachsenen zwar wichtig ist, aber auch zu Einschränkungen der Kommunikation führen kann, die in Peerinteraktionen seltener vorkommen:

> In seiner Aneignung sprachlicher Fähigkeiten ist der Erwachsene dem Kind also stets eine Hilfestellung. Er unterstützt das Kind, indem er helfend eingreift, sobald dieses ins Stocken gerät, durch Äußerungsweiterführungen, Vorwegnahmen, Korrekturen, ja-/nein-Fragen etc. Die Äußerung des Kindes wird dadurch jedoch in der Regel auf ein Minimum beschränkt. Eine Äußerung kann in vielen Fällen auch nonverbales Kopfnicken oder -schütteln sein, so dass das Kind trotz minimaler sprachlicher Fähigkeiten bereits mit anderen kommunizieren kann. (Komor 2010: 13)

Und auch Lüdtke und Licandro (2012: 11) geben zu bedenken, dass sich teilweise gerade Kinder, „die Probleme mit der Initiierung und Aufrechterhaltung von Peer-Interaktionen haben“, häufig eher den pädagogischen Fachkräften zuwenden. Dies kann dazu führen, dass „eine Abhängigkeit von Erwachsenen aufgebaut und der Weg in eigenständige Peer-Interaktionen erschwert“ wird. Denn Erwachsene erleichtern Kindern in den meisten Fällen die Interaktion, sie richten ihre Sprache auf das Kind aus, verwenden *child directed speech*. Bei der „an das Kind gerichteten Sprache (KGS)“ (Szagun 1996: 209, Übersetzung des englischen Terminus), passen Eltern oder andere erwachsene Bezugspersonen ihre verbalen Äußerungen an den Entwicklungsstand des Kindes an:

> Die KGS ist langsamer, kürzer, manchmal formal oder inhaltlich einfacher, hochtoniger, mit ausgeprägter Intonation, flüssiger, grammatisch korrekter und mehr situationsbezogen als vergleichbare Erwachsenensprache. (Meibauer 2008: 164)

Adaptivität ist dabei ein wichtiges Element, denn wie Dittmann (2002: 28) beschreibt, zeichnet sich die an Kinder gerichtete Sprache durch „hohe Tonlage, deutliches Sprechen, übertriebene Satzmelodie, Pausen zwischen den einzelnen Phrasen, Betonung besonders wichtiger Wörter, Wiederholungen und Vermeidung komplizierter Sätze“ aus. Diese speziell auf das Kind adaptierte Sprachvarietät, die auch ‚motherese‘, ‚parentese‘ oder auch ‚Ammensprache‘ genannt wird, passt gut zu dem bereits eingeführten Begriff *Scaffolding*. Denn genau dieses Verhalten, einem Baby oder Kleinkind die Aufnahme von Sprache zu erleichtern und Protokonversationen zu initiieren und am Laufen zu halten, entspricht gezielten *scaffolds*. Eltern haben demnach intuitiv ein adaptives Sprachverhalten in der Interaktion mit Säuglingen und Kleinkindern. Dieses Phänomen des (sprachlich) adaptiven Verhaltens lässt sich auch auf Sprachfördermethoden in der Umsetzung durch pädagogische Fachkräfte übertragen. Hier wird Adaptivität als eine Gelingensbedingung von alltagsintegrierter Sprachförderung in Fachkreisen seit einigen Jahren diskutiert (Fried & Briedigkeit 2008; Kammermeyer & Roux 2013; Beckerle 2017). So betont Beckerle (2017: 276):

> Im Zentrum weiterer Sprachförderstudien sollte unbedingt die Adaptivität von Sprachfördermethoden stehen, ob also beispielsweise Sprachfördertechniken dem individuellen Sprachstand des Kindes und der jeweiligen Situation angepasst werden. Hierzu wäre es erstens nötig, nicht nur die Interventionen von Pädagog/innen, sondern auch die Reaktionen bzw. Initiativen von Kindern, also Dialoge zu erfassen, und zweitens würde es der differenzierten Erfassung kindlicher Sprach- sowie Hintergrundvariablen bedürfen; beides wird in Expert/innenkreisen als höchst komplex diskutiert.

Aktuell ist die Entwicklung eines Ratingsytems zur Einschätzung der Adaptivität der Dialoggestaltung zwischen pädagogischen Fachkräften im Elementarbereich und Kindern in Arbeit (Beckerle & Bernecker, in Entstehung).

In der Peerforschung wurde auch der Frage nachgegangen, ob auch Kinder ein solches adaptives (sprachliches)Verhalten in der Interaktion mit ihren Peers zeigen. In den Datenkorpora zu Erwachsenen-Kind-Interaktion nimmt der Redeanteil der Erwachsenen oft den Hauptteil ein, teilweise bis zu 90 Prozent (vgl. u.a. Komor 2010: 13). In Peerinteraktion jedoch „müssen die Kinder ihre bereits angeeigneten sprachlichen Fähigkeiten einsetzen, um in eine Kommunikation mit dem anderen Kind zu treten und diese aufrecht zu erhalten." (Komor 2010: 14). Dieses wichtige Setting für die Entwicklung und Erprobung pragmatischer Kompetenzen fehlt Kindern, die nur wenig Peerkontakte haben.

Wenn Peers nicht die gleiche Erstsprache sprechen, zeigen die Studien, dass in Peerinteraktionen teilweise *Scaffolding* geleistet wird: „[t]he relative symmetry of peers allows for the possibility of collective scaffolding, in which all participants pool knowledge to express themselves in the target language" (Philp et al. 2014: 106). Aber der bisherige Forschungsstand zeigt auch, dass Kinder, die ihrer Peergruppe in Bezug auf sprachliche Kompetenzen nachstehen – zum Beispiel, weil sie Deutsch als Zweitsprache in der Kita erwerben –, häufig größere Schwierigkeiten haben, Zugang zu Peerinteraktionen zu erhalten. Menting, van Lier und Koot fordern im Fazit ihrer Studie zum Zusammenhang zwischen schlechten Peerbeziehungen und Sprachkompetenzen, dass

> the processes of how children with poorer language skills become rejected by their peers (e.g., verbal labeling or recognizing of emotions, difficulties with verbally handling conflicts) are yet unclear and need to be further examined. (Menting, van Lier & Koot 2011: 77)

Blum-Kulka, Huck-Taglicht und Avni sehen die Interaktion zwischen Kindern als „*double opportunity space*" (2004: 308) an, einen kommunikativen Raum, der zwei Funktionen vereint: Erstens können Kinder untereinander aktiv ihre eigene „peer culture" aushandeln und ko-konstruieren, zweitens bietet *peer talk* eine zentrale Gelegenheit, um diskursive und pragmatische Kompetenzen in Kombination mit der sozialen Kompetenz der Perspektivübernahme zu entwickeln (vgl. Blum-Kulka; Huck-Taglicht & Avni 2004: 308). Diese zweite Funktion von *peer talk* als Raum für die Entwicklung pragmatischer Kompetenz sehen Blum-Kulka, Huck-Taglicht und Avni bisher als in der Forschung

vernachlässigt an. Sie argumentieren, dass kindlicher *peer talk* „may offer opportunities for collaborative, multi-faceted language learning. (Blum-Kulka, Huck-Taglicht & Avni 2004: 308).

In Kapitel 4.2 zur kognitiven und sozialen Entwicklung wurde bereits auf die wesentlichen Begriffe *Reziprozität*, *Ko-Konstruktion* und *Responsivität* sowie das *sustained shared thinking* eingegangen. Diese sind (auch) für die pragmatische Entwicklung relevant, man kann von einer verbalen und nonverbalen „Spiegelung" kognitiver und sozialer Phänomene sprechen. Zentral für die Unterstützung pragmatischer Kompetenzen sind kognitiv anregende Interaktionen, also solche Interaktionen, in denen Kinder kognitiv herausgefordert und zum Nachdenken angeregt werden und sie (für sich) bedeutsames Wissen aktiv (ko-)konstruieren. Kognitiv anregende Interaktionen können beispielsweise durch das Fragen nach Begründungen, Vergleichen, Vermutungen unterstützt werden. In verschiedenen Konstellationen können kognitiv anregende Interaktionen geschehen; hier die Konstellationen mit jeweils einem Beispiel:

1. Interaktion zwischen Kind und Erwachsenem: Eine pädagogische Fachkraft liest mit zwei Kindern ein Bilderbuch, es entsteht eine Szene dialogischen Vorlesens.
2. Interaktion zwischen Kind und Material: Ein Kind beschäftigt sich alleine mit einem Bilderbuch.
3. Interaktion zwischen Kind und Kind: Die Kinder schauen sich gemeinsam ein Buch an und sprechen darüber, benennen Tiere im Buch, diskutieren über korrekte Namen etc.

Kognitiv anregende Interaktionen finden nicht nur in vorbereiteten Angeboten statt, sondern auch in diversen Alltagssituationen. Voraussetzung ist, dass die pädagogische Fachkraft das Potential der Alltagssituation als Bildungsgelegenheit wahrnimmt. Dass auch Peerinteraktionen dieses kognitiv anregende Potential besitzen, wird von den bisherigen Studien tendenziell belegt (vgl. u.a. Blum-Kulka, Huck-Taglicht & Avni 2004; Stude 2013; Schröder 2017).

Die folgende Tabelle zeigt - unterteilt in den Bereich der sprachlichen Entwicklung, den jeweiligen Entwicklungsschritt und das ungefähre Alter, in dem dieser Entwicklungsschritt vollzogen wird - sogenannte Meilensteine der Sprachentwicklung im Bereich der Pragmatik von Kindern von der Geburt bis zur Grundschule. Die bisher im Bereich pragmatische Kompetenzentwicklung publizierten Studien werden als Grundlage für die

Meilensteine genommen. Allerdings muss dazu bemerkt werden, dass sich der derzeitige Forschungsstand schwerpunktmäßig an den Theorien und analytischen Methoden zur Erforschung der Erwachsenenkommunikation orientiert. Demnach bedarf es noch einer Vielzahl an Studien, die sich konkret mit dem kindlichen Erwerb und Einsatz pragmatischer Kompetenzen befassen. Tabelle 3 gibt eine Übersicht der Meilensteine der pragmatischen Kompetenzentwicklung von Kindern von Geburt an bis zum Alter von zwölf Jahren. Sie basiert auf den zusammengefassten Erkenntnissen zu pragmatischen Entwicklungsaufgaben von Dohmen et al. (2009b), Kauschkes chronologischer Übersicht über wichtige Entwicklungsschritte im Spracherwerb (2012: 173 -175) und weiteren Forschungserkenntnissen u.a. zur Entwicklung von Gestik und Mimik, die in den vorangegangenen und dem vorliegenden Kapitel vorgestellt wurden. Die in Tabelle 3 dargestellten Bereiche wurden teilweise für die Kodierung und Beschreibung der kommunikativen Strategien genutzt (vgl. hierzu Kapitel 6.3.4).

Tabelle 3: Meilensteine der pragmatischen Kompetenzentwicklung

Bereich	**Entwicklungsschritt**	**Ungefähre Altersangabe**
Kommunikative Intentionen ausdrücken und Reaktion auf Kommunikation		
Aufmerksamkeit herstellen	Übergang vom spontanen zum intentionalen Signalisieren von Aufmerksamkeit und Interesse.	Im Verlauf des 1. Lebensjahres
	Blickkontakt mit der Bezugsperson.	3 Monate
	Früher Ausdruck kommunikativer Intentionen durch Blick, Gesten Vokalisierungen.	im 1. Lebensjahr
	Triangulärer Blickkontakt, Herstellen gemeinsamer Aufmerksamkeit.	9 Monate
	Kinder verstehen die Zeigegeste und setzen sie ein.	Ca. 11 Monate
Aufforderungen ausdrücken	Kinder drücken alle Typen von Aufforderungen aus; zunächst ausschließlich präverbal, dann durch Kombination von Gesten und einzelnen Worten bzw. Fragepronomen	Mit ca. 9-24 Monaten
	Recht kompetenter Einsatz von Sprache, der im Laufe der Jahre weiter ausdifferenziert wird.	Ab 3 Jahren
Ausdruck und Reaktion auf Widerspruch	Kinder verstehen Widerspruch und drücken diesen präverbal aus.	Bis zum Ende des 1. Lebensjahres
	Kindern gelingt der Einsatz der Worte „nein“ und „nicht“.	Bis zum Ende des 2. Lebensjahres
	Kinder beginnen zu verhandeln.	Etwa ab 4 Jahren
Grüßen (Begrüßen und Verabschieden)	Kinder begrüßen und verabschieden Kinder und andere Personen präverbal.	Ab ca. 9 Monaten

	Kinder erwerben die entsprechenden Worte/Grußformeln.	Bis zum 24. Lebensmonat
Ausdruck von Emotionen	Kinder zeigen den intentionalen mimischen Ausdruck der Grundemotionen: Freude, Furcht, Ärger, Kummer, Ekel, Überraschung.	Im Verlauf des 1. Lebensjahres
	Kinder beginnen, Emotionen auch verbal mitzuteilen.	Ab 18 Monaten
	Gesichtsausdrücke der Kinder werden immer klarer und subtiler. Gefühlszustände werden zunehmend über das Gesicht ausgedrückt.	Bis zum 3. Lebensjahr
	Kinder können eine Bandbreite an Emotionen in kurzen Phrasen ausdrücken.	Mit 36 Monaten
Benennen und Kommentieren	Kinder beginnen mit dem präsymbolischen Benennen	Ab ca. 9 Monaten
	Kinder beginnen mit dem symbolischen Benennen.	Ab ca. 12 Monaten
	Kinder kommentieren Objekte und Handlungen verbal.	Ab 18 Monaten
Informieren, Instruieren und Erzählen	Kindern beginnen über vergangene und zukünftige Ereignisse zu informieren sowie erste, sehr kurze, unzusammenhängende Geschichten zu erzählen.	Etwa ab 3 Jahren
	Kinder sind in der Lage, thematische Erzählungen mit einer Handlung wiederzugeben.	Im Alter zwischen 5-7 Jahren
	Kinder beginnen kohäsive Mittel einzusetzen.	Beginn mit ca. 3;6 Jahren, fortlaufende Entwicklung bis ca. 9-12 Jahren
	Kinder beginnen, Gleichaltrige zu instruieren. Ab ca. 8 Jahren ist es ihnen möglich, die nötigen Teilfähigkeiten eines Ablaufs in einer nachvollziehbaren Gesamtstruktur zu organisieren.	Ab 4-6 Jahren
Entwicklung des kindlichen Humors und Reaktion mit Vergnügen	Kinder entwickeln Interesse und Freude an konzeptuellen Unvereinbarkeiten und an Situationskomik. Sie beginnen Wortspiele und Scherzfragen zu produzieren.	Im Alter zwischen 2-7 Jahren
	Kinder haben Freude an Wortspielen und Witzen, auch wenn sie diese noch nicht vollständig verstehen. Etwa ab dem Vorschulalter haben Kinder Spaß am Aussprechen tabuisierter Wörter. Sie beginnen mit dem Erzählen von Witzen, was ihnen jedoch nur z.T. gelingt.	Im Alter zwischen 4-7 Jahren
	Den meisten Kindern ist es möglich, Witze zu erzählen.	Ab 9 Jahren
Präsupposition	Kinder beginnen allmählich, den Ausdruck von Intentionen zu modifizieren, um den Bedürfnissen und der Konvention der Höflichkeit hinsichtlich unterschiedlicher Kommunikationspartner gerecht zu werden. Es fällt ihnen	Ab 4 Jahren

	jedoch noch schwer einzuschätzen, was der Hörer weiß bzw. wissen muss.	
	Kinder sind in der Lage, den individuellen kommunikativen Bedürfnissen verschiedener Kommunikationspartner gerecht zu werden.	Mit ca. 9 Jahren
Reaktion auf direkte und indirekte Aufforderungen	Kinder erwerben die Fähigkeit, auf einfache direkte Aufforderungen und Fragen zu reagieren, zunächst schwerpunktmäßig mit einer Handlung. Ab dem 18. Monat beginnen Kinder, minimale verbale Antworten auf direkt vorausgehende Fragen zu geben.	Im Alter zwischen 9-18 Monaten
	Kindern wird es möglich, auf einfache indirekte Aufforderungen adäquat zu reagieren.	Im Alter zwischen 2-4 Jahren
	Kindern ist es zunehmend möglich, auch auf komplexe indirekte Äußerungen angemessen zu reagieren.	Im Alter zwischen 5-6 Jahren
Entwicklung von metasprachlichem Verständnis	Beginn früher, spontane Sprachthematisierungen.	Ab 2 Jahren
	Beginn expliziter Kommentierungen von eigenen sprachlichen Äußerungen und den sprachlichen Äußerungen von anderen.	Ab 4 Jahren
	Abnahme expliziter und Zunnahme impliziter Metakommunikation	Ab 6 Jahren
Reaktion auf Idiome, Metaphern und Ironie	Das Verständnis von Idiomen beginnt.	Ab 5-6 Jahren
	Kinder zeigen adäquate Reaktionen auf idiomatische Sprache.	Ab 7 Jahren
	Kinder beginnen die wörtliche von der nicht-wörtlichen Bedeutung ironischer Äußerungen zu unterscheiden.	Im Alter zwischen 6-8 Jahren
	Das Verständnis der Bedeutung ironischer Äußerungen entwickelt sich.	Im Alter zwischen 6-12 Jahren.
Kommunikationsorganisation		
Initiierung und Abschluss	Initiierung und Abschluss von Interaktionen durch den Ausdruck von präverbalen kommunikativen Absichten.	Ab ca. 9 Monaten
	Kinder zeigen die Fähigkeit zur verbalen Initiierung von Konversationen. Die verbalen Strategien zur Initiierung und Beendigung werden in den folgenden Jahren weiter ausdifferenziert.	Ab ca. 18 Monaten
	Kinder haben noch kein explizites Wissen davon, dass der Blick eines Menschen als Kommunikationswerkzeug eingesetzt wird, sie reagieren auf Augen- und Kopfbewegung ihres Ansprechpartners.	Mit 2 Jahren
	Im Vorschulalter entwickeln Kinder die Fähigkeit, das Blickverhalten anderer zu deuten. Kinder verstehen erst jetzt, dass andere Personen bewusst mit den Augen kommunizieren.	Im Alter zwischen 3-4 Jahren

Aufrechterhaltung	Der Übergang vom koordinierten nonverbalen Verhalten zwischen Kind und Bezugsperson zu Protokonversationen vollzieht sich. Kinder drücken ihre kommunikativen Absichten durch Mimik, Vokalisation und Gestik aus.	Im Verlauf des 1. Lebensjahres
	Kinder können eine Konversation über die Länge von zwei Redebeiträgen pro Sprecher in den meisten Kontexten aufrechterhalten. Gleichzeitiges Sprechen tritt kaum auf, das bedeutet, dass Turn-taking-Regeln wie der Sprecherwechsel schon eingehalten werden.	Ab ca. 18 Monaten
	Bezugnahme auf Gesprächspartner im Dialog.	Mit 1;6 Jahren
	Themenorganisation im Dialog.	Im Alter zwischen 2-4 Jahren
Sich einer Interaktion anschließen	Kinder beginnen, die Fähigkeiten zu erwerben, sich einer Interaktion und/oder Konversation von anderen Personen anzuschließen. Die Umsetzung ist jedoch auch noch für Vorschulkinder schwierig.	Ab ca. 4 Jahren
Reparaturen und Klärungsversuche	Kinder erwerben die Fähigkeit, angemessen auf unspezifische Nachfragen der Bezugsperson zu reagieren, indem sie ihre eigene Äußerung wiederholen oder modifizieren.	Zwischen 20-36 Monaten
	Kinder beginnen selbstinitiiert ihre geäußerten Absichten zu verdeutlichen.	Zwischen 9-24 Monaten
	Kinder können die Ursache eines Kommunikationsproblems erkennen und ihre Äußerung im Sinne des Hörers reparieren.	Ab 7-8 Jahren
	Kinder beginnen in geringer Frequenz klärende Nachfragen zu stellen, wenn sie die Äußerung eines Sprechers nicht verstanden haben.	Im Alter zwischen 2-3 Jahren

Tabelle 3 zeigt, zusammenfassend und verkürzt auf Stichworte, die enormen pragmatischen Entwicklungsschritte, die ein Kind von seiner Geburt an bis zum Schulalter durchläuft. Um diese Teilkomponenten pragmatischer Kompetenz zu entfalten ist immer ein potentieller Interaktionspartner nötig, mit dem eine Interaktion initiiert werden kann. Auf die vielfältigen kommunikativen Strategien, die dafür eingesetzt werden, geht Kapitel 5.2.3 detaillierter ein.

5.2 Entwicklung von pragmatischen Kompetenzen in der Peergruppe

In diesem Kapitel steht der Erwerb von verschiedenen pragmatischen Kompetenzbereichen und Handlungsmustern in der Peerinteraktion im Fokus.

5.2.1 Kommunikative Strategien

Um miteinander in Kontakt zu treten, müssen Menschen Interaktionen initiieren. Wie bilden wir neue Dyaden oder größere Gruppen wie versuchen wir, an einer bereits bestehenden Interaktion einer Gruppe teilzunehmen? Die Grundvoraussetzungen für erfolgreiche Interaktionseröffnungen sind zum einen die Motivation des Initiators und zum anderen das Erlangen der Aufmerksamkeit des potentiellen Interaktionspartners. Also verfolgen im Kern alle im Folgenden aufgeführten Strategien das Ziel, Aufmerksamkeit zu signalisieren, zu lenken und damit gemeinsame Aufmerksamkeit herzustellen. Dies wird von den Kindern immer durch eine Form des Signalisierens von eigener Aufmerksamkeit und eigenem Interesse realisiert (vgl. hierzu u.a. Dohmen, Dewart & Summers 2009b). Eine grundlegende Arbeit zu Interaktionseröffnungen legten Keenan und Schieffelin 1976 vor, sie identifizierten vier Schritte, die Sprecher auf dem Weg zu einer erfolgreichen Interaktionseröffnung gehen müssen:

1. **Schritt**: Die Aufmerksamkeit des Hörers erlangen
2. **Schritt**: Die Äußerung klar verständlich formulieren/an den Hörer richten
3. **Schritt**: Ausreichend Information zur Verfügung stellen, damit der Hörer die Objekte oder Personen, auf die Bezug genommen wird, identifizieren kann
4. **Schritt**: Ausreichend Information zur Verfügung stellen, damit der Hörer die semantischen Beziehungen zwischen den Referenten innerhalb der Äußerung rekonstruieren kann.

Wichtig ist, dass eine Interaktion immer als kooperative Handlung zwischen zwei oder mehr Personen angesehen wird. Dies bedeutet laut Schwitalla (1992):

- Gemeinsame Bearbeitung der Gesprächsaufgaben
- Phänomene der Synchronisierung im körpersprachlichen und prosodischen Bereich
- Äußerungsebene = Aufnahme von vorausgehenden syntaktischen Konstruktionen (engl: syntactic persistence) bzw. in der Übernahme von lexikalischen Einheiten und Formulierungen durch den nächsten Sprecher (lexikalisch-syntaktische Parallelität)
- Gemeinsame, arbeitsteilige Produktion von Beiträgen oder die Vervollständigung einer nicht zu Ende geführten Äußerung des Partners als Phänomene der Gemeinschaftlichkeit

Der Erwerb von Grußroutinen und -formeln und weiteren kulturell konventionalisierten Höflichkeitsregeln gehört zu den pragmatischen Kompetenzen. Hierzu liegt mit der Dissertation von Strähle (2013) eine Studie zum Erwerb von globalen Diskursfähigkeiten bei Kindern vor. Um diese Frage der Emergenz globaler Diskursfähigkeiten zu beleuchten, wurden in einer empirischen Studie exemplarisch Begrüßungsroutinen analysiert. Die Ergebnisse von Strähle zeigen, dass bereits Vierjährige eine eigenständige Begrüßungskompetenz zeigen, während einjährige Kinder von Erwachsenen in die Durchführung einer Begrüßungsroutine hineingenommen und stark unterstützt werden. Durch die multimodale Rekonstruktion von Begrüßungsroutinen konnte Strähle zeigen, dass globale Diskursfähigkeiten in der Interaktion aus präverbalen Vorläuferfähigkeiten erworben werden. Diese Ko-Konstruktion von Interaktion lässt sich mit dem Fokus auf Interaktionseröffnungen mit Strähles Darstellung des inneren Aufbaus von Begrüßungsroutinen zwischen Erwachsenen und Kindern (vgl. Strähle 2013: 135-137) illustrieren:

Tabelle 4: Aufbau von Erwachsenen-Kind Begrüßungsroutinen (Strähle 2013)

Job	**Dramatische Struktur**	**Körperliche Annäherung**	**Jobs in Erwachsenen-Kind-Begrüßungen**
I	Einstieg	Umorientierung auf das Encounter Opening / Orientierung der Interaktanten aufeinander	Summons-Answer
II	Hinführung	Körperliche Annäherung der Interaktanten	Identifikation/Annäherung
IIIa	Höhepunkt	Eintritt in den interaktiven Naheraum	Austausch von Distanzgrüßen (Beziehungsdefinition)
IIIb	Abschluss	Weitere Annäherung bis zur Berührung	Austausch von Nahegrüßen (Bekräftigen der Beziehungsdefinition und Abschließen)
IV	Überleitung	Einnahme der Position für fokussierte Interaktion	Smalltalk

Schuele und Rice (1995: 1320) sehen in Initiationen in Peerinteraktionen einen relevanten Hinweis auf die sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen eines Kindes. In ihren Untersuchungen zeigten sie, dass in der Sprachentwicklung unterdurchschnittlich kompetente Kinder deutlich weniger Gespräche mit Gleichaltrigen initiieren und die Gesprächsdauer aufgrund einer geringeren Responsivität im Vergleich zu sprachlich unauffälligen Kindern kürzer ist. Auch Albers (2009: 61) betont, dass Initiation und Responsivität wichtige pragmatische Kompetenzen sind:

> Um eine Interaktion zu initiieren, muss ein Kind die sensitive Fähigkeit besitzen, wann es ein anderes Kind ansprechen kann und wie es Situationen gemeinsamer Aufmerksamkeit auf einen Gegenstand oder eine Spielsituation verbal oder nonverbal herstellt.

Der Begriff *Kommunikative Strategie* wurde in Kapitel 3.3 bereits definiert. Eine *kommunikative Strategie* bezeichnet in dieser Arbeit eine Handlungsform, mit der ein Mensch versucht, Interaktionen mit anderen Menschen zu initiieren und eigene Ziele in der Interaktion mit anderen Menschen zu erreichen. *Kommunikative Strategien* sind in ihrer Struktur und der Funktion dialogisch, sie sind wechselseitig und dynamisch und haben gesprächssteuernde und -strukturierende Wirkung. Oft werden sie während der Interaktion von den Interaktanten neu angepasst. Kommunikative Strategien wurden in der Forschung bereits vielfältig untersucht. Dieses Kapitel trägt die verschiedenen Kategorien, die bereits definiert wurden, zusammen und legt den Fokus auf kindliche Strategien in Peerinteraktion. Im Folgenden wird aufgelistet, welche Bezeichnungen und Arten von kommunikativen Strategien in der bisherigen Forschung im Bereich sprachliche Bildung genutzt werden:

Tabelle 5: Überblick zu Arten und Bezeichnungen für kommunikativen Strategien

1.	Zugangsstrategien (‘Access’) (Corsaro 1979)
2.	Strategies of attention-getting (McTear 1985)
3.	Cognitive and social strategies (Fillmore 1976, 1979)
4.	Interaktions- und Kommunikationsstrategien (Müller 1998)
5.	Besondere Verhaltensweisen zum Schließen lexikalischer Lücken (Jeuk 2003)
6.	Kommunikationsstrategien (Albers 2009)
7.	Kommunikationsstrategien (imitative, Problemlösungs-, metasprachliche Strategien) (Lengyel 2009)
8.	Mündliche Kompensationsstrategien (Schramm 2009)
9.	Phänomene der Selbststeuerung, selbstinitiierte Handlungen (Apeltauer 2010)
10.	Strategien, um „auftretende Lücken in der Kommunikationsfähigkeit zu bearbeiten“ (Komor 2010)
11.	Kommunikationsstrategien (Straub 2011)
12.	Kommunikationsstrategien und Anzeichen für Sprachbewusstheit (Wörle 2013)

Bereits diese kurze Übersicht zum Forschungsstand zeigt Unterschiede im Hinblick auf die Bezeichnungen des Phänomens und das zugrundeliegende Verständnis von Strategien. Diese unterschiedlichen Perspektiven bestimmen, ob eine Strategie eher als kognitive Leistung oder als ein soziokulturelles Produkt gesehen wird und ob es ein individuell festzumachendes Phänomen ist oder ob Strategien erst in der Interaktion entstehen. Weiterhin sind die methodischen Zugänge der aufgelisteten Studien unterschiedlich. In vielen Studien wurde mit spontanen, im Alltag erhobenen Sprachdaten gearbeitet (z.B. Lengyel 2009; Apeltauer 2010) oder mit elizitierten Daten (z.B. Wörle 2013), und die erhobenen Daten wurden teilweise rekonstruktiv, teilweise kategoriengeleitet ausgewertet. Der pragmatische Bereich der Interaktionseröffnungen ist zwar für Erwachsene Sprecher sehr gut untersucht, allerdings finden sich im Bereich der kindlichen Peerinteraktionen bisher nur wenige Studien. So schreiben auch O'Neill, Main und Ziemski (2009: 402): „conversational initiations have received only very limited attention". Zwei ältere Studien wurden von Keenan und Schieffelin (1976) und McTear (1985) durchgeführt. Keenan und Schieffelin analysierten 25 Stunden Interaktion zwischen zwei Zwillingsjungen im Verlauf eines Jahres (im Alter zwischen 2;9 und 3;9 Jahren). Beide Studien beinhalten Spiel- und Nicht-Spiel-Situationen; der Fokus beider Studien lag auf „the clarity of children's initiations with respect to what their listener may or may not know because of what conversation has preceded the utterance and what specific referents (e.g., people) may be known or unknown to their listener "(O'Neill, Main & Ziemski 2009: 402f.).

Tabelle 6: Art der Herstellung eines kommunikativen Kontaktes nach Meng 1991

Art der Kontaktherstellung	**Dreijährige Kinder**	**Sechsjährige Kinder**
Zu einem Partner hingehen	X	X
Blickkontakt mit dem Partner suchen	X	X
Äußerung einer formelhaften Wendung zur Koordinierung der Wahrnehmung der Partner, z.B. *Guck ma*		X
Äußerung einer formelhaften Wendung zur Gewinnung des Rederechts, z.B. *Weißt du was*?		X
Äußerung einer Anrede, z.B. *Frau Weiß*!		X

Beanspruchung des Rederechts durch Äußerungssätze, z.B. *Ich…ich krieg ja…*		X

Meng (1991: 42ff.) beschreibt anhand ihrer Daten aus der Longitudinalstudie zu Kommunikation in der Kita die Art der Herstellung eines kommunikativen Kontaktes zur Eröffnung einer Erzähleinheit bei Kindern im Alter von drei Jahren im Vergleich zu Kindern im Alter von sechs Jahren. Es zeigt sich, dass bei den dreijährigen Kindern fast nur nonverbale Aktivitäten beobachtet werden konnten, wenn sie etwas erzählen wollten. Sechsjährige signalisieren ihren Erzählwunsch oft mit Hinweisen, Fragen oder einer Ansprache der anderen Person. Viele Studien befassen sich besonders mit dem Strategieeinsatz von Kindern im (Zweit-)spracherwerb. Lengyel (2009: 172 - 175) arbeitete in ihrer Studie zum Zweitspracherwerb in der Kita mit den folgenden Kategorien:

Tabelle 7: Kommunikationsstrategien nach Lengyel 2009

1.	Imitationen
2.	Formeln (*Und dann kommst du*)
3.	Reduktion (*ich mach meine Schnipseln*)
4.	Paraphrasie (*Haus* statt *Stall*)
5.	Wortneuschöpfung
6.	Fragen (*Das?*)
7.	Sprachspiele
8.	Selbst- und Fremdkorrekturen
9.	Codeswitching

Ein weiteres Beispiel ist die Studie von Fillmore (1976; 1979) über den Englischerwerb von fünf mexikanischen Einwandererkindern in Kalifornien. Sie fasste die kommunikativen Strategien der Kinder, die am schnellsten die Zweitsprache erwarben, folgendermaßen zusammen:

1. Sich einer Gruppe anschließen und so tun, als ob man wüsste, worüber man spricht
2. mit Floskeln den Anschein erwecken, dass man die Sprache beherrscht
3. mit der Hilfe von Freunden rechnen

Jeuk (2003: 149-159; 271) untersuchte den Zweitspracherwerb von Kindern im Kitaalter, und bei der Beobachtung von Kindern mit der Erstsprache Türkisch in ihrem ersten Kindergartenjahr identifizierte er folgende Verhaltensweisen, die dem Schließen lexikalischer Lücken und der Aufrechterhaltung der Kommunikation dienen:

Tabelle 8: Verhaltensweisen (Jeuk 2003)

1.	Such- und Ausweichverhalten (Gestik, Pausenfüller, Reduplikationen, Lautmalereien, Ja als Floskel),
2.	Deixis (gestische Deixis, sprachliche Deixis, Aufmerksamkeitslenkung),
3.	Imitation,
4.	Ersetzung (Reduktion, Paraphrasie, Wortneuschöpfung),
5.	Fragen (Fragen nach Wörtern, Fragen nach Zusammenhängen),
6.	Korrektur (Korrekturen, metasprachliche Aspekte),
7.	Sprachmischungen (Wort oder Satz in der Erstsprache, weitere Sprachmischungen)

In der vorliegenden Studie sind allerdings besonders kommunikative Strategien zur Eröffnung von Interaktionen von Interesse. Im Folgenden werden einige Studien dargestellt, die sich mit diesem Teilbereich von kommunikativen Strategien befasst haben. McTear benannte unterschiedliche Strategien der Kinder, sich die Aufmerksamkeit des gewünschten Interaktionspartners zu sichern („attention getting"). Als verbale Strategien nennt er erstens den Einsatz von Vokativen, insbes., um zwischen unterschiedlichen Adressaten zu unterscheiden und zweitens die Verwendung von Wörtern (insbes. lokalisierende Direktive) als Aufmerksamkeitssignale. Häufig beinhalten die Strategien der Kinder eine Kombination aus den genannten Mitteln (vgl. ebd.: 323ff.). Als nonverbale Strategien nennt McTear (1979: 328ff.):

1. Das Richten der Blickrichtung auf den gewünschten Gesprächspartner,
2. Den Einsatz paralinguistischer Mittel wie Anheben von Lautstärke und Tonhöhe,
3. Die Ausrichtung des Körpers und Körperhaltung,
4. Die Annäherung an den Gesprächspartner durch Bewegung im Raum.

Corsaro untersuchte in einer Studie von 1979 kindliche Zugangsstrategien zum Spiel. Insgesamt identifizierte er 15 Strategien, die die Kinder nutzten, um Zugang („access") zu Interaktionen mit Peers zu erreichen. In Corsaros Daten wurden drei nonverbale Zugangsstrategien am häufigsten genutzt:

1. einfaches Eintreten in den Interaktionsraum („non-verbal entry")
2. Umkreisen der bestehenden Interaktionsdyade
3. Teilnahme an der Aktivität ohne weitere Markierung.

Corsaro (1979: 322) beschreibt diese Art von Strategien als nicht-sprachlich markierte Interaktionseröffnungen:

> There was no formal negotiation regarding entry [...], as we might expect to find in adult-adult interaction. The child attempting access relied instead on more indirect and often non-verbal strategies.

Die Multimodalität von Interaktionseröffnungen – der Einsatz von mimischen, gestischen und proxemischen Strategien – ist also besonders bei Peerinteraktionen von großer Relevanz. Dennoch liegen nur wenige Studien vor, die Peerinteraktionen explizit multimodale analysieren. Eine Ausnahme bei den deutschsprachigen Publikationen ist hier Strähles (2013) Dissertation zur „Emergenz globaler Diskursfähigkeiten im Rahmen von Begrüßungsroutinen". Sie befasste sich mit der Frage, wie sehr junge Kinder mit global strukturierten Einheiten oberhalb der Satzebene umgehen. Strähle konstatiert, dass dieser „Bereich des frühkindlichen Spracherwerbs [...] in der internationalen Forschung bislang kaum Beachtung fand" (Strähle 2013: x). In ihrer empirischen Studie wurden als Beispiel von globalen Diskursfähigkeiten exemplarisch Begrüßungsroutinen analysiert. Die Datengrundlage war ein Korpus aus 91 Videoaufnahmen von Kindern im Alter zwischen einem Jahr und dem Vorschulalter, die mit einer rekonstruktiven multimodalen Analyse bearbeitet wurden. Die Ergebnisse zeigen, dass Kinder Begrüßungsfähigkeiten früher als gemeinhin angenommen erwerben, nämlich bereits ab 18 Monaten. Allerdings wurden in dieser Studie Kind-Erwachsenen-Interaktionen videographiert, und ein zentrales Ergebnis von Strähle war, dass die intuitive Unterstützung des erwachsenen Interaktionspartners ein wesentlicher Erwerbsmechanismus ist. Denn die Erwachsenen nutzten verschiedene, auf das Kind und dessen jeweiliges Alter zugeschnittene Unterstützungsstrategien, die diesem eine vollständige Begrüßungssequenz überhaupt erst ermöglichten. Natürlich nehmen deutlich mehr Studien multimodale Aspekte von Peerinteraktion auf. Allein schon in den Transkriptionskonventionen von GAT1 und 2 und HIAT gibt es Möglichkeiten, paraverbale und nonverbale Ebenen von Kommunikation/Interaktion hinzuzufügen, und dies wird gerade bei der Analyse von Videodaten auch häufig für die Beschreibung und Interpretation der Situation genutzt. Auch in den Analysen von Lengyel (2009), Komor (2010) und Albers (2009) werden zumindest in den Kommentaren zur Transkription auch nonverbale Ebenen von Kommunikation berücksichtigt.

So beschreibt Komor (2010: 331), dass für die Kinder, wenn sie nicht gerade verbal miteinander interagieren, die aktionale Aktivität immer eine wichtige Möglichkeit bleibt, um zumindest durch gemeinsames, paralleles Handeln miteinander in Kontakt zu bleiben:

> Zudem zeigt sich durchgängig ein Bedürfnis der Kinder, in Kontakt zueinander zu treten und diesen zu halten und zu festigen. Dieser Kontakt kann unter den jungen Kindern immer zumindest aktional durch gemeinsames Handeln hergestellt, aufrechterhalten oder nach Aberration wiederhergestellt werden. Diese aktionale Möglichkeit bleibt immer ein Ausweg und eine Rückzugsmöglichkeit, um dann erneut in eine verbale Kommunikation einzutreten. (Komor 2010: 331)

Zwei aktuellere Studien, die sich explizit mit dem Thema Interaktionseröffnungen in Peerinteraktionen beschäftigen, sind erstens „‚I like Barney': Preschoolers' spontaneous conversational initiations with peers" von O'Neill, Main und Ziemski (2009) und zweitens „How do preschool children engage each other in dialogue in Finland, Estonia and Sweden?" von Tryggvason, Tulviste, de Geer und Mizera (2008). O'Neill, Main und Ziemski untersuchen ihre Fragestellung „[W]hat topics will preschoolers raise in attempting to begin conversations with each other?", indem sie die „snack-time conversations" von 25 Vorschulkindern auf Video über den Zeitraum von 21 Wochen aufnahmen und dabei 507 Interaktionseröffnungen identifizierten und analysierten. Hierbei fanden sie anhand ihres Kodierschemas heraus, dass die Kinder zu 77,5 Prozent auf eine Person und fast 30 Prozent auf mentale Zustände referierten – die Autoren kommen daher zu dem Schluss, dass „preschoolers are using their developing understanding of mind in finding common ground with peers." (O'Neill, Main & Ziemski 2009: 401). Tryggvason, Tulviste, de Geer und Mizera 2008 untersuchten die Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Interaktionsseröffnungen von Kindergartenkindern in Finnland, Estland und Schweden. Dazu verwendeten sie ein Korpus, für das sie Zweiergruppen/Diaden von ca. Fünfjährigen auf Video aufnahmen (19 finnische, 19 estnische und 17 schwedische gleichgeschlechtliche Diaden). Die Analysen der Daten zeigte, dass Kinder in verschiedenen Gruppen fast gleich viele Äußerungen hervorbrachten. Die schwedisch- und finnischsprachigen Kinder nutzten hauptsächlich Ja-Nein-Fragen, während die estnischsprachigen Kinder im Vergleich dazu deutlich mehr offene Fragen nutzten. Die finnischsprachigen Kinder nutzten eine signifikant höhere Anzahl an Imperativen und elliptischen Strukturen im Vergleich zu den schwedischsprachigen Kindern. (Tryggvason, Tulviste, de Geer & Mizera 2008: 398). Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Gruppen weniger Unterschiede zeigten, als auf der Basis von Erwachsenen-Kind-Interaktionen der gleichen Nationalitäten vorausgesagt wurde: „The results suggested that

the symmetrical child-child free play context affected the choice of eliciting talk structures“ (Tryggvason, Tulviste, de Geer & Mizera 2008: 398).

Dieses Kapitel hat dargestellt, mit welcher Vielfalt an Strategien Menschen und insbesondere Kinder miteinander in die Interaktion kommen und deren Aufrechterhaltung zu organisieren.

5.2.2 Kooperation und Konflikt

Der Mensch ist ein soziales Wesen, das auf die Interaktion mit anderen und auf die Gemeinschaft angewiesen ist. Diese anthropologische Grundannahme, die unter Soziologen weitgehend anerkannt ist, beschreibt z.B. Gukenbiehl wie folgt:

> Menschen leben nicht isoliert und allein, obwohl jeder Mensch seinen eigenen Körper und sein eigenes Bewusstsein besitzt, die dann zusammen seine jeweils eigene Person und Identität ausmachen. Aber bei seinem Leben und Überleben ist der einzelne Mensch von Anfang an auf ein Zusammenleben mit anderen angewiesen und durch dieses Zusammenleben grundlegend beeinflusst (Mensch als soziales Wesen und Person). (Gukenbiehl 1995: 12)

Das soziale Handeln macht den Menschen zum Menschen. Es ist dadurch charakterisiert, dass Menschen ihr Handeln sinnhaft auf andere beziehen. Soziales Handeln ist aber nicht gleichbedeutend mit Kooperation, denn auch Konflikte sind sinnhaft aufeinander bezogenes soziales Handeln. Erst Handeln, das die Interessen aller Seiten beachtet und gemeinschaftlich aufeinander bezogen ist, erfüllt das Prinzip der Kooperation. Blumer (1973: 96) vertritt die anthropologische Grundüberzeugung, dass „das menschliche Zusammenleben aus und in dem gegenseitigen Aufeinander-Abstimmen der Handlungslinien durch die Beteiligten“ besteht. Dies bildet für Blumer die Grundlage für die Entstehung „gemeinschaftlichen Handelns“, also von Kooperation. Willke definiert Kooperation, im Anschluss an Axelrod, als eine „kommunikative Verständigung auf wechselseitig anschlussfähige – nicht notwendigerweise übereinstimmende – Präferenzen“ (Willke 1989: 99f.). Diese Definition zeigt, dass die verfolgten Ziele nicht unbedingt die gleichen sein müssen, sondern dass sie sich lediglich nicht konträr widersprechen dürfen. Kooperation ist kein Selbstzweck, sondern es gibt in den meisten Fällen eine zweckmäßige und rationale Notwendigkeit für kooperatives Handeln, denn Menschen sind als soziale Wesen von einer funktionierenden Gemeinschaft abhängig. Im Umkehrschluss kann dies bedeuten, dass ein reines Konflikthandeln für Menschen überlebensgefährdend ist. Kooperation dagegen sichert und erhöht die Wirksamkeit von individuellen Handlungen und ist für viele Ziele nötig, um überhaupt erfolgreich sein zu können.

„Kooperation“ bedeutet ein gemeinsames, aufeinander abgestimmtes Wirken, und da Sprache und Spracherwerb meist dialogisch eingebettet sind, ist eine solche kommunikative Zusammenarbeit unerlässlich für erfolgreiche Interaktionen. Als kognitive Grundlage von kommunikativer und interaktiver Kooperation lässt sich die *geteilte Intentionalität* nach Tomasello (2008) und die kognitive Kompetenz der *Theory of Mind* festlegen. Interaktion entsteht ko-konstruktiv – eine wichtige Grundlage dieser Ko-Konstruktion ist die Kooperation der Gesprächsteilnehmer. So betont Komor (2010: 83): „Grundvoraussetzungen für eine gelingende Kommunikation sind der Wille und die Fähigkeit, Interaktion herzustellen und aufrecht zu erhalten.“ Komor legt auch dar, dass Kooperation auf der Mikroebene sprachlichen Handelns grundlegend durch Mittel der „Hörer- und Sprechersteuerung und damit der Herstellung, Lenkung und Festigung von Aufmerksamkeit gesteuert wird. Damit sind sie ein grundlegendes Mittel der Kooperation unter den Aktanten.“ (2010: 83f.). Komor (2010: 83) betont, dass bei den in ihrer Studie beobachteten Kindern „ein stetes Bedürfnis zum gemeinsamen Handeln erkennbar“ war; dies zeigt den offensichtlichen Willen der Kinder, zu kooperieren. Nach Komor (2010: 83) gefährdet besonders Dissens, das bedeutet „Konflikt“, das Aufrechterhalten bereits hergestellter Interaktionen. Dies leitet zum nächsten grundlegenden Begriff für diese Arbeit über: Konflikt. Komor (2010: 83) beobachtete in ihrer Studie zum gemeinsamen verbalen Kommunikationsverhalten dreier Kinder, dass die „Nicht-Bearbeitung“ von Konflikten meistens zu einem Abbruch der Peerinteraktion führte. Sie beobachtete aber auch, dass ein Kommunikationsabbruch durch eine verbale Bearbeitung verhindert werden konnte; dies konnte durch einen einzelnen Sprechakt, aber auch durch eine längere Streitsequenz erfolgen. Komor (2010: 83) betont auch, dass Peerinteraktionen ein wichtiges Feld sind, um eigene Konfliktlösungsverfahren zu erwerben und zu erproben:

> Die Fähigkeit, Dissens sprachlich zu bearbeiten und somit Konsens herzustellen, ist für ein kontinuierliches gemeinsames Handeln unverzichtbar. Entsprechend reicht es für das sich im Aneignungsprozess befindliche Kind nicht aus, diese Fähigkeit ‚nur‘ in der Interaktion mit Erwachsenen zu erwerben. Vielmehr muss es die dort erworbenen Fähigkeiten und Einsichten auf die Kommunikationssituation mit Gleichaltrigen applizieren.“

Das Miteinander in einer Peergruppe mit einer Vielzahl von unterschiedlichen Bedürfnissen und Kompetenzen erfordert von Kindern eine Auseinandersetzung und Abstimmung mit anderen und das Eintreten für die eigenen Interessen, kurz gesagt, den Umgang mit Konflikten. Ein solches Konfliktverhalten müssen Kinder erst erlernen; dazu

gehört u.a., die eigenen Gefühle und Interessen auszudrücken, Konflikte auszuhalten und Lösungen zu finden.

Singer und de Haan (2007) untersuchten die Aufrechterhaltung von Beziehungen und die Versöhnung bei Kita-Kindern im Alter von zwei bis fünf Jahren. Sie schreiben, dass „[s]ocial life in child care groups also causes conflicts in young children." (Singer & de Haan 2007: 323).

Shantz zeigte 1987 in einer umfangreichen Bestandsaufnahme von Studien zu Kinderspiel im Elementarbereich, dass Kinder im Alter von zwei bis fünf Jahren im Durchschnitt fünf bis acht Konflikte pro Stunde haben. Meistens währen diese Konflikte allerdings sehr kurz, im Durchschnitt nur 24 Sekunden lang, und enthalten oft nur wenige Redebeiträge. Diese Einschätzung, dass kindliche Konflikte oft nur eine kurze Dauer haben, wird auch durch Ergebnisse von Kinoshita, Saito und Matsunaga von 1993 gestärkt, die herausfanden, dass Konflikte bei Dreijährigen oft nur aus einem oder zwei turns bestanden und häufig eine konfliktäre Handlung eines Kindes auf gar keine Reaktion oder keinen Widerspruch beim Respondenten traf. Dies wird auch von einer Studie von 2006 von Singer und de Haan unterstützt, die schreiben, dass in einer Studie zum Spielverhalten von Zwei- bis Dreijährigen 43 Prozent der Konflikte aus ein bis zwei turns bestanden, bei denen der Initiator häufig kaum Widerstand von seinem Respondenten erfuhr. Singer und de Haan stellten bei der Analyse dieser Daten auch fest, dass im Durchschnitt eine „crisis" pro Stunde im Kinderspiel vorkam, „that is, a conflict in which children show negative emotions like anger or sadness. (Singer & De Haan 2007: 323). Auch Killen und Naigles (1995) bestätigen, dass Konflikte bei Dreijährigen oft keine aktive Auflösung erfahren, sondern häufig „im Sande verlaufen", das Thema des Konflikts wurde in 60 Prozent der untersuchten Interaktionen nach einer Weile fallen gelassen.

Welche Strategien verwenden nun Kinder in Konflikten und nach Konflikten, um sich wieder zu versöhnen? Eisenberg und Garvey (1981) untersuchten die Strategien von Kindern im Alter zwischen drei und fünf Jahren während eines Konflikts. Sie fanden heraus, dass die meisten Drei- bis Fünfjährigen kein einfaches „Nein" als Argument in einem Konflikt akzeptieren und dazu neigen, darauf mit einem Gegensatz, zum Beispiel in Form eines „ja" oder „doch", zu antworten. Solche Strategien sorgen für längere repetitive Interaktionen (Nein! – Doch! – Nein! – Doch!), die für die Lösung eines Konfliktes am wenigsten zielführend sind. Insistieren auf der eigenen Position war die am häufigsten genutzte kindliche Strategie in Konflikten, 40 Prozent der Drei- bis Fünfjährigen nutzten sie in den von Eisenberg und Garvey ausgewerteten Daten. Der Einsatz von verbalen

Kontern und Kompromissen sind laut Eisenberg und Garvey häufig erfolgreiche adaptive Strategien in Konflikten, Singer und de Haan (2007) fanden diese Strategien allerdings nur zu zwölf Prozent in ihren Daten einer Kitagruppe mit zwei- bis fünfjährigen Kindern vertreten. Kinder reagieren häufig adaptiv auf die Strategien der initiierenden Kinder, sie imitieren das Verhalten des anderen Kindes und wiederholen Äußerungen – von einzelnen Wörtern bis zu ganzen Sätzen

Insgesamt zeigen die vorhandenen Forschungsergebnisse, dass jüngere Kinder in Konflikten mehr nonverbale Strategien nutzen als ältere Kinder. Allerdings zeigt sich, dass die Entwicklung von Strategien durch die Interaktion mit Peers in einer Kindergruppe schnell voranschreiten kann. So fanden Kinoshita, Saito und Matsunaga (1993) bei einer Studie in einem japanischen Kindergarten heraus, dass im Vergleich von Kindern im Alter von 3;7 Jahren und 6;3 Jahren die Häufigkeit von ungelösten Konflikten im gleichem Maße abnimmt wie die verbalen und sozial-emotionalen Kompetenzen der Kinder sich steigerten und sie häufiger adaptive Strategien anwendeten wie Meinungen zu erläutern, Erklärungen zu geben, Regeln zu benennen und Kompromisse einzugehen. Kinoshita, Saito und Matsunaga folgerten daraus, dass die Kita eine förderliche Umgebung für die Erprobung und Erweiterung der kindlichen Strategien zur Konfliktbewältigung ist.

Ein interessantes Ergebnis dieser Studie ist die hohe Steigerungsrate in den einfühlsamen, adaptiven Strategien bei den untersuchten Dreijährigen, die gerade in die Kita kamen und zu Beginn nur in 13 Prozent der Fälle adaptive Strategien nutzten. Drei Monate später steigerten sie sich bereits auf 29 Prozent und weitere drei Monate später auf 37 Prozent. Dies deckt sich auch mit den Ergebnissen der longitudinalen Untersuchung von Komor (2010) zur Entwicklung des Kommunikationsverhaltens von drei Kindern zwischen drei und sechs Jahren; auch hier zeigte sich eine fortschreitende verbale Bearbeitung von Konflikten und dadurch auch eine häufigere Lösung derselben. Singer und de Haan (2002; 2006) untersuchten die Aufrechterhaltung von Beziehungen und die Versöhnung bei Kita-Kindern im Alter von drei bis fünf Jahren. Die häufigsten der genutzten Strategien, um eine Eskalation von Konflikten zu verhindern, waren erstens Lächeln, zweitens Ignorieren und drittens Nachgeben.

Singer und de Haan fanden dabei heraus, dass Kinder unter vier Jahren überwiegend auf nonverbale Mittel zur Konfliktabschwächung zurückgriffen. Wichtig für Kooperation und Konflikt sind demnach – gerade bei jungen Kindern – mimische und gestische Mittel sowie Körperkontakt. Beispielhaft sei hier die mimische Dimension genannt. So zeigten Studien, dass Kinder im Kitaalter in Konflikten wütende und verachtende Gesichtsausdrücke

zeigten, die tierischen Drohgebärden ähnelten und Verlauf und Ergebnis dieser Auseinandersetzungen häufig beeinflussten, indem z.B. ein drohender Gesichtsausdruck eines Respondenten dafür sorgte, dass der Initiator eines Konflikts um ein Objekt davon abließ (vgl. von Salisch 1991: 32). Andererseits zeigen Singer und de Haan, dass Kinder ab dem Alter von zwei Jahren beginnen, Rechtfertigungen einzusetzen. Diese Strategie bezeichnen Singer und de Haan (2007: 324) mit Rückgriff auf Eisenberg und Garvey (1981) als eine der adaptivsten Strategien von Peers zur Konfliktlösung. Welche Strategien verwenden Kinder, um sich mit anderen Kindern nach einem Konflikt zu versöhnen? Verbeek und de Waal (2001) nennen die folgenden:

- Einladung zum gemeinsamen Spiel
- Körperkontakt
- Anbieten von Spielobjekten
- Sich über sich selbst lustig machen

Diese Abfolge an Strategien zeigt, dass Konflikt mit Kooperation zusammenhängt. Denn Konflikte müssen überwunden werden, um erfolgreich miteinander kommunizieren zu können. Konflikte „bedrohen" die gemeinsame Interaktion, die Kooperation, können aber auch strategisch eingesetzt und teilweise auch mit kooperativen Strategien gelöst werden. Brandes (2008: 26) sieht dagegen kritisch, dass es in der pädagogischen Forschungsliteratur „in den weniger (sic!) Forschungsarbeiten, die ausdrücklich Kindergruppen thematisieren, eine Tendenz [gibt], sich auf negative Aspekte von Gruppenprozessen zu konzentrieren. Beispielhaft hierfür ist wiederum Dollase (1996: XXIV), der generalisierend behauptet: „Das soziale Klima in Kindergartengruppen war weltweit und zu allen Zeiten durch eine Vielzahl von Aggressionen durch Außenseiterbildung und Gewaltanwendung gekennzeichnet." Wie vorurteilsbelastet eine solche Sichtweise ist, macht Strätz (1992) deutlich. Obwohl er auch einräumt, dass das Zusammenleben kleiner Kinder nicht immer friedlich und harmonisch verläuft, fällt sein Resümee vor dem Hintergrund verschiedener Untersuchungen doch wesentlich differenzierter aus. So schreibt Strätz zwar, dass Konflikte häufig zu beobachten sind, aber im Vergleich zum kooperativen gemeinsamen Spiel deutlich seltener vorkommen. Er schätzt, dass nur „etwa fünfzehn Prozent der Sozialkontakte bei kleinen Kindern unfriedlichen Charakter tragen" (Strätz 1992: 52) und beschreibt, dass diese Konflikte in den meisten Fällen nur von sehr kurzer Dauer sind. Entweder wird der Konflikt durch das Eingreifen einer pädagogischen Fachkraft

unterbrochen oder beendet, oder die Kinder finden selbst einen Weg. Dieser besteht laut Strätz häufig darin, dass sich der Initiator des Konflikts durchsetzt.

> Nur selten finden Kinder im Kindergartenalter von sich aus konstruktive Lösungen etwa in dem Sinne, dass zwei Kinder abwechselnd ein Spielzeug benutzen. Aber auch wenn solche konstruktiven Lösungen nicht gefunden werden, kehrt nach Beendigung eines Konflikts häufig wieder Ruhe und Frieden ein, ohne dass ein Nachwirken des Konflikts beobachtbar wäre. (Strätz 1992: 53)

Stein und Albro (2001) zeigen in ihrer Studie, dass bereits Dreijährige ein Verständnis von „Streit“ haben und in Interaktionen mit Peers grundlegende Strukturen dieses Handlungsmusters umsetzen. Biere (1978) beschreibt, dass Kinder im Alter von ca. dreieinhalb Jahren die verschiedenen Ebenen von Streit noch nicht unterscheiden und deshalb physische und verbale Konflikte fließend ineinander übergehen. Im Verlauf der kindlichen Entwicklung steigt das Bewusstsein für das Handlungsmuster „Konflikt“; Kraft und Meng (vgl. u.a. 2007) zeigten in ihren Studien zu Kommunikation im Kindergarten, dass Kinder im Alter von fünf bis sechs Jahren bereits ein relativ klares Konzept des Handlungsmusters ‚Streit‘ haben. Im Gegensatz zu Konflikten zwischen Kindern und Erwachsenen, in denen die Hierarchien und Kompetenzen klar auf Seite des Erwachsenen liegen, ist dies in Peerinteraktionen nicht eindeutig. Dies ist gleichzeitig eine Chance und eine Herausforderung. Peers müssen gemeinsam Konfliktlösungen erarbeiten und erproben dadurch gleichzeitig verschiedene Strategien zur Konfliktlösung.

5.2.3 Themen

```
Luna: Weißt du was?
Eyleen: Was
Luna: Was malst du?
Eyleen: Kannst du schon Wolken malen?
Luna: Hm-hm. Ich kann schon Wolken. Und große und kleine.
Luna: Ich brauch gelb.
Eyleen: Hier hast du.
```

Beispiel 3: Transkriptausschnitt aus Albers 2009

Worüber sprechen Kinder unter sich in der Kita? Eine verbale Peerinteraktion ist im Kitaalter meist handlungsbegleitend. So zeigt der vorangestellte Transkriptausschnitt aus Albers (2009: 177) zwei fünfjährige Mädchen, die sich beim Malen über die Motive

unterhalten, die sie schon beherrschen und handlungsorganisierende verbale Beiträge geben.

Interaktionen von Peers im Alter von unter einem bis zum Alter von drei Jahren finden in großen Teilen nonverbal statt, ab dem Alter von drei Jahren nehmen verbale Anteile in der kindlichen Interaktion stark zu. Je älter die Kinder werden, desto wichtiger werden verbale Äußerungen und deren Inhalt. Dies bestätigen auch die Ergebnisse von Schröders Studie (2017: 211) zum Interaktionsverhalten von Dreijährigen, die zeigten, dass die verbale Dimension in den analysierten Peerinteraktionen bereits dominant ist. Peerinteraktion eröffnet Kindern einen Raum, um ihre verbalen Kompetenzen ausprobieren und sich über Themen auszutauschen, die sie interessieren und dadurch ihre eigene *childhood culture* zu ko-konstruieren (vgl. Corsaro u.a. 1979). Wie und worüber sprechen Kinder nun untereinander? Welche Themen interessieren Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren? Kraft und Meng (2009: 234) unterscheiden auf der Basis ihrer Longitudinalstudie (vgl. Kapitel 4.2.) folgende funktional definierte Typen von kindlicher Kommunikation:

- Nichtsprachliche Interaktionen
- Selbstaddressiertes Sprechen
- Kommunikation zur Gestaltung sozialer Beziehungen
- Kommunikation zur Wissensübermittlung
- Kommunikation zur Regulierung und Koordinierung praktischer Handlungen
- Kommunikationsbezogene Kommunikation

Allerdings ist es sinnvoll zwischen Inhalt und Funktion der verbalen Beiträge in Peerinteraktion zu unterscheiden, dies geschieht bei Kraft und Meng noch nicht. Ob der Einsatz von bestimmten Themen eine gesprächsstrukturierende, eine spielbegleitende oder spielorganisierende Funktion hat lässt sich anhand der Analyse des Interaktionsverlaufs interpretieren. Hier bietet die Kategorisierung von Kraft und Meng einen guten Einstieg, wobei sie selbst betonen, dass es sich bei ihrer Übersicht der Typen kindlicher Kommunikation „nicht um eine wissenschaftlich begründete Typologie“ handelt, „sondern um eine sehr vorläufige, empirische, durch die jeweiligen Gesprächsprotokolle oder auch nur Teile von ihnen angeregte“ (Kraft & Meng 2009: 234).

Eine Studie, die sich explizit mit dem Thema Interaktionseröffnungen in Peerinteraktionen und deren Themen beschäftigt wurde von O’Neill, Main und Ziemski (2009) zu verbalen Eröffnungen in einer Vorschulklasse erstellt. O’Neill, Main und Ziemski untersuchten ihre Fragestellung nach den Themen, die Vorschüler nutzten, um ein Gespräch mit einem Peer

zu initiieren, indem sie die verbalen Interaktionen während einer Essenspause von 25 Vorschulkindern über den Zeitraum von 21 Wochen videographierten. In diesen Daten identifizierten sie 507 verbale Interaktionseröffnungen (*conversational openings*) und analysierten diese in Bezug auf die enthaltenen Themen. Die Ergebnisse zeigten, dass die Kinder zu 77,5 Prozent auf eine Person referierten und fast 30 Prozent auf mentale Zustände. Die Autoren interpretierten dies dahingehend, dass die untersuchten Vorschüler ihr "developing understanding of mind" einsetzen, um „common ground" mit ihren Peers zu erlangen (O'Neill, Main & Ziemski 2009: 401). Eine zweite Studie mit dem Fokus auf Peerinteraktionseröffnungen stammt von Tryggvason, Tulviste und de Geer (2008) (die Ergebnisse dieser Studie werden bereits in Kapitel 4.2 kurz referiert). Sie untersuchten und verglichen die Eröffnungsstrategien von Vorschülern in Institutionen in Finnland, Estland und Schweden. Konzentrierten sich dabei aber auf die grammatische Form (Kodierung der initiierenden Äußerungen der Kinder nach Imperativ, Deklarativ, Ellipse, Offene Frage und Ja/Nein-Frage/geschlossene Frage) der eröffnenden Äußerung und weniger auf den Inhalt der analysierten Äußerungen:

> A further study could focus on question content and shed some light on how questions fulfill different functions in child dyads and how they support and construct the activity. (Tryggvason, Tulviste & de Geer 2008: 405)

Eine weitere relevante Studie zur pragmatischen Kompetenz von Kindern ist die von Katz (2004) zum Aufbau von Peerbeziehungen zwischen Kleinkindern. Katz befasst sich hier mit den Fragestellungen, wie Kleinkinder Sprache benutzen, um Beziehung zu kreieren und ob die kindlichen pragmatischen Kompetenzen in Verbindung mit anderen Sprachkompetenzen stehen. In ihrer qualitativen Studie untersucht Katz Sprachdaten aus einer Tagespflegeeinrichtung und konzentriert sich dabei auf spontane Peerinteraktionen zwischen zwei weiblichen Kleinkind-Dyaden. Katz kommt zu dem Ergebnis, dass auch sehr junge Kinder "considerable pragmatic skill in using talk to create and maintain relationship" (Katz 2004: 329) zeigen. Katz fand darüberhinaus heraus, dass die Kinder sehr häufig Wiederholungen des zuvor Gesagten einsetzten, diese kommunikative Strategie lässt sich in allen eingesetzten Themenbereichen beobachten. Diese Beobachtung machte auch Kaerrebak (2011), die die die soziale Organisation in einer Peergruppe in der Kita erforschte. In ihrer Studie fertigte sie eine

Mikroanalyse des Freispiels zwischen vier Jungen an und interpretierte deren Interaktionen vor dem Hintergrund von Goffmans (1974) „participation framework“ ein. Kaerrebak folgerte, dass

„although repetition is used to demonstrate alignment, establish intersubjectivity and coherence, it may also be treated as a sign of limited understanding. (Kaerrebak 2011: 2911). Ein in Peergruppen wichtiger thematischer Bereich sind unkonventionelle Themen. Das unkonventionelle, den Erwartungen nicht entsprechende einer Äußerung entsteht häufig durch

das Brechen der Griceschen Handlungsmaximen der Quantität, Qualität, Relevanz und des Stils von Gesprächsbeiträgen. Diese Maximen lassen sich folgendermaßen zusammenfassen: In einer Kommunikation soll nur gesagt werden, was informativ, wahr und themenbezogen ist, und dies soll klar und deutlich formuliert sein (vgl. Grice u.a. 1975). Der Einsatz von Tabuwörtern, scheinbar sinnlosen Lautketten und Wortneuschöpfungen, häufig einhergehend mit Sprachspielen, die gerade bei jüngeren Kindern meist wiederholende Elemente haben, brechen diese Maximen. Beispiel 4 ist typisch für die Kombination von unkonventionellem

Thema mit der kommunikativen Strategie der Wiederholung und Modifizierung von zuvor Gesagtem:

```
01 Jamal:   Ich habe gepupst.
02 Dennis:  Ich habe auch gepupst.
03 Jamal:   Ich pupse immer.
04 Dennis:  Ich pupse auch immer.
05 Jamal:   [lachend] Ich pupse mehr.
```

Beispiel 4: Transkriptausschnitt aus Licandro & Lüdtke 2013

Lüdtke und Licandro (2013: 7) zeigen anhand dieses Dialogs zwischen dem vierjährigen Jamal und dem fünfjährigen Dennis, dass gegenseitige Nachahmung und wiederkehrende sprachliche Muster für den sprachlichen Austausch von Peers prägend sind.

Beispiel 4 ist auch prototypisch für kindlichen Humor. Die Entwicklung von kindlichem Humor hängt eng mit der pragmatischen Kompetenzentwicklung zusammen und wir sowohl durch die Interaktion mit Erwachsenen, als auch in und durch Peerinteraktion erworben (vgl. hierzu Kapitel 5.1, Tabelle 3). Über welche Themen Kinder einer Altersgruppe lachen und in welchen sozialen Kontexten Witze gemacht werden, gibt Hinweise auf die sozio-emotionale Entwicklung in einem bestimmten Alter (vgl. Wicki 2016: 176). Die Kompetenzen, um verschiedene Formen von Humor zu entschlüsseln,

entwickeln sich erst im Laufe der Kindheit (vgl. Bönsch-Kauke 2003: 53f.). Demnach ist das Humorverständnis „vom kognitiven Entwicklungsstand und vom Stand der Sprachentwicklung abhängig“ (Wicki 2000: 176). Mit etwa drei Jahren wird die sozial-verbindende Funktion von Humor entscheidend für Kinder. Sie lachen „fast ausschließlich im sozialen Miteinander“ (Schreiner 2003: 126). Besonders in der Peerinteraktion im Kindergarten entfaltet sich der Humor spontan und unangeleitet. Kinder nehmen Situationen meist über die Reaktionen der Spielpartner als lustig wahr und weniger über die konkreten Inhalte. Wozu nutzen Kinder Humor? Und welche Rolle spielt Humor bei der Bildung von Peergruppen? Für Bönsch-Kaukes Studie (2003) über die Psychologie des Kinderhumors wurden in einer Grundschule in Berlin-Marzahn anhand von teilnehmender Beobachtung im Unterricht und den Hofpausen insgesamt 6109 Humorszenen aufgezeichnet. Bönsch-Kauke ordnete die verschiedenen humorvollen Handlungen in vier Gruppen ein:

1. Bedürfnis nach Erheiterung und Spaß
2. Bedürfnis nach Zugehörigkeit
3. sozial akzeptierte Ausleben von Aggressionen
4. Erproben von Identifikationsmustern.

Die Studie ergab, dass die häufigste in den Daten vorgefundene Funktion von Humor bei Kindern das Austesten verschiedener Identifikationsmuster war. Bergen (1998) und Bönsch-Kauke (2003) fanden auch heraus, dass die Mehrheit des kindlichen Humorverhaltens spielerische und clowneske Formen von Humor sind. Die meisten dieser Formen sind nicht-aggressiv. Bönsch-Kauke unterscheidet auf der Grundlage von McGhees Modell (1989) fünf Funktionen von Humor in sozialer Interaktion. Während die Funktionen eins, zwei und fünf kooperativer Natur sind, hier wird demnach Humor eingesetzt, um soziale Bindungen zu etablieren und zu stärken und Gruppenzusammengehörigkeit zu evozieren (vgl. Attardo 1994: 324f.) ist Funktion drei eine konfliktäre und aggressive Art, Humor einzusetzen, um das *Face* anderer zu beschädigen oder sie aus der Gruppe auszuschließen (vgl. Attardo 1994: 325). Funktion vier bezeichnet die spielerische Form des Humors allein um des Vergnügens willen.

Tabelle 9: Funktionen von Humor in sozialer Interaktion (Bönsch-Kauke 2003)

	Humorfunktion	**Beschreibung**

1	Erleichterung sozialer Interaktion	Einsatz von Humor, um die Kommunikation zu erleichtern
2	Positive Aufmerksamkeit	Einsatz von Humor, um Akzeptanz und Anerkennung zu erhalten
3	Feindseligkeit	Einsatz von Humor als ein sozial akzeptiertes Mittel Aggression auszudrücken
4	Vergnügen	Einsatz von Humor und Scherzen um ihrer selbst willen
5	Gesicht wahren	Einsatz von Humor, um Spannungen in schwierigen Situationen zu entschärfen

Auch Cekaitė und Aronsson (2004) untersuchten unkonventionelle, „freche“ und humoreske Sprachhandlungen und nonverbale Handlungen unter Vorschulkindern mit Schwedisch als Zweitsprache. Die zentrale Forschungsfrage war, ob und wenn ja, in welcher Form die Kinder humoreske Interaktionen ausführten, bevor sie in ihrer Zweitsprache Schwedisch ein höheres Kompetenzlevel erreicht hatten. Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass Kinder, die Schwedisch erst seit kurzem als Zweitsprache erwarben, häufig die Äußerungen vorheriger Sprecher „recycelten“. Diese Wiederholung der Äußerungen eines anderen Kindes waren aber nicht nur rein imitativ (vgl. Čekaite & Aronsson 2004: 375). Demnach ist „Witze erzählen“ nur eine Form des weiten Spektrums von humoresken und unkonventionellen Sprachhandlungen in Peerinteraktion, so schreibt Schegloff: „‚Jokes' are but just one manifestation of acting ‚non-serious'“(Schegloff 2001: 1952). Zu den unkonventionellen Themen gehört auch die Anwendung von Formen der Unhöflichkeit. Culpeper (2005: 38) definiert diese wie folgt:

> Impoliteness comes about when: (1) the speaker communicates face-attack intentionally, or (2) the hearer perceives and/or constructs behavior as intentionally face-attacking, or a combination of (1) and (2).

Culpeper (1996; 2005) unterscheidet fünf „super strategies“ von unhöflichem Verhalten:

1. Bald on record impoliteness: the face threatening act (FTA) is performed in a direct, clear, unambiguous and concise way where face is not irrelevant.

2. Positive impoliteness: the use of strategies designed to damage the addressee s positive face wants.

3. Negative impoliteness: the use of strategies designed to damage the addressee s negative face wants.

4. Sarcasm or mock politeness: the FTA is performed with the use of politeness strategies that are obviously insincere, and thus remain surface realizations.

5. Withhold politeness: the absence of politeness work where it would be expected.

Diese Strategien treten laut Culpeper (2003; 2005) nur selten einzeln auf, sondern werden meist miteinander kombiniert. Cashman (2006) untersuchte in einer Studie, wie Kinder Unhöflichkeit in Peerinteraktionen praktizieren. Die Probanden waren Kinder in der zweiten Klasse der Grundschule aus einer bilingualen spanisch-englischen Nachbarschaft im Südwesten der Vereinigten Staaten. Ihre zentralen Forschungsfragen waren erstens, welche Unhöflichkeitsstrategien und verbalen Ressourcen die initiierenden Kinder nutzten und zweitens, wie die respondierenden Kinder auf die Unhöflichkeitsstrategien reagieren. Cashman fand die von Culpeper definierten "impoliteness strategies" in verschiedenen Diskursarten, besonders in spontanen Peerinteraktionen. Cashmans Ergebnisse zeigen, dass Culpeper's Modell der Unhöflichkeit ein sinnvolles Instrument für die Klassifikation von Unhöflichkeitsstrategien ist. Abschließend sei noch die Kategorie des Sprechens über Sprache, den metasprachlichen Äußerungen, genannt. Im folgenden Beispiel aus Stude (2013: 128) versucht der fünfeinhalbjährige Lukas mit mehreren Anläufen das Wort „Tyrannosaurus Rex" auszusprechen. Er wird fremd korrigiert von dem fünfeinhalbjährigen Timo, der seinerseits versucht, das Wort korrekt auszusprechen (Zeile 2). Allerdings gelingt dies auch Timo nicht ganz und ein drittes Kind, David übernimmt eine weitere Fremdkorrektur (Zeile 4). David erklärt danach auch noch die Wortbedeutung in Zeile 8 „=REX bedeutet König;". Eine solche Auseinandersetzung mit der korrekten Aussprache komplizierter (Fremd-)Wörter und Bedeutungsklärungen beginnt bereits ab dem Alter von vier Jahren (vgl. Kapitel 5.1).

```
01    Lukas: da ist der TOraun (.) TOsa (.) TOrans=sex=rex;
02    Timo:  tySANnOrAUrusrex;
03    Lukas: ja STIMMT [doch;
04    David: <<f>              [tyrAnno!SAU!rus;>
05    Timo: rex;
06    Kind 1: rex;
07    David:  tyrAnno SAU' ;=
08               = REX bedeutet König;
09    Lukas:      er wAr ja kÖnig;
10          (-) die grÖßte Echse
```

Beispiel 5: Transkriptausschnitt aus Stude 2013

Stude hat den frühen Erwerb metasprachlicher Kompetenzen untersucht und stützt sich auf ein im Kindergarten angelegtes Korpus von Audioaufnahmen von Erzieherin-Kind-Interaktionen sowie Peerinteraktionen. Insgesamt identifizierte Stude 239 Gesprächssequenzen als metasprachlich und analysierte diese qualitativ und quantitativ. Hierbei nimmt sie auch die sozialisatorische Rolle von Peerinteraktionen in den Blick, wodurch sich ihre Studie sich grundlegend vom Großteil der sonstigen zur Untersuchung des Erwerbs (meta-)sprachlicher Kompetenzen durchgeführten Studien unterscheidet. Sie unterscheidet beim metasprachlichen Sprechen zehn Referenzbereiche, auf die sich ihre Probanden in Erzieherinnen-Kind-Interaktion und Peerinteraktion beziehen.

1. Sprecherwechsel und Rederecht
2. Performanz des Sprechens
3. Höflichkeit und Gesprächsnormen
4. Gebrauch und Bewertung von Wörtern
5. Gebrauch und Bewertung von Äußerungen und sprachlichen Aktivitäten
6. Bedeutung von Wörtern und Bezeichnungen von Gegenständen und Sachverhalten
7. Bedeutung von Äußerungen und Benennungen sprachlicher Aktivitäten
8. Gültigkeitsbereich und Modalität
9. Morphosyntax
10. Phonologie und Graphemik (Stude 2013: 115)

Bei der Auswertung zeigte sich, dass Kinder in Peerinteraktionen am häufigsten über den Bereich Sprecherwechsel und Rederecht sprachen (und dieses Thema in Kind-Erzieherinnen-Interaktion kaum verwendet wurde) auch Performanz des Sprechens und Modalität und Gültigkeitsbereich von Äußerungen sowie Phonologie und Graphemik. Stude (2013: 241) beschreibt Metasprache in Peerinteraktion als „funktionales Mittel zur Diskursorganisation, Beziehungsgestaltung und Pflege von Peerkultur“. Sie folgert aus ihrer Datenanalyse, dass Metasprache von Kindern genutzt wird, wenn diese „um eine exponierte Stellung innerhalb der Peergruppe ‘ringen‘ – sei es um den Kampf um das Rederecht zu gewinnen, sei es um einzelne Peers auszuschließen oder um in einem spontanen Sprachspiel einen besonders kreativen Beitrag beizusteuern“ (Stude 2013: 241). Nach diesem kurzen Abriss über relevante Themenarten in Peerinteraktion sollte noch erwähnt werden, dass die Wahl der Themen in Peerinteraktion wahrscheinlich auch durch den situativen Kontext beeinflusst wird. So beschreiben O’Neill, Main und Ziemski (2009:

404) die zwei wesentlichen Unterschiede zwischen Peerinteraktion in Nicht-Spielsituationen zu Spielsituationen. Erstens sind „non-play-settings“ ein herausfordernderes Umfeld für Peerinteraktion, denn es fehlen die durch eine spielerische Interaktionsform per se vorhandenen Themen, die u.a. durch vorhandene Spielobjekte gegeben sind. Dadurch müssen Peers sich in nicht-spielerischen Situationen wie z.B. auf einer Autofahrt oder beim Mittagessen in der Kita. aktiver bemühen, eigene Themen einzuführen. Zweitens zeigt die Studienlage zu nicht-spielerischen Situationen, dass diese häufig zu Themen führen, die in Spielsituationen weniger häufig vorzufinden sind. Solche Themen können z.B. sein, Gespräche über Zukunft und Vergangenheit (vgl. Marvin 1994), hypothetische Themen (vgl. Burroughs & Murray 1992), narrative Einheiten (vgl. Preece 1987) und autobiografische Themen (Engel 1997).

Zusammenfassend lassen sich die nach einer inhaltsbezogenen Kategorisierung in der bisherigen Forschung identifizierten Themen von Peerinteraktion in fünf übergeordnete Kategorien fassen:

1. Objektbezogene Themen
2. Personenbezogene Themen
3. Fantasiethemen
4. Unkonventionelle Themen
5. Metasprachliche Themen

5.2.4 Einsatz mehrsprachiger Ressourcen

In Deutschland leben wir in einer de facto mehrsprachigen Gesellschaft, dies wurde bereits in Kapitel 2.1 dargelegt. Eine immer höhere Anzahl von mehrsprachigen Kindern geht in deutsche Kitas. In diesem Kapitel soll ein Einblick in den Forschungsstand zu sprachlichen Praktiken in mehrsprachigen Peergruppen im Kitaalter gegeben werden. Mehrsprachigkeit bedeutet aus funktionaler sprachwissenschaftlicher Perspektive den regelmäßigen Gebrauch von mehr als einer Sprache zu kommunikativen Zwecken (Bickes & Pauli 2009: 103). Um mehrsprachig zu sein bzw. agieren zu können, bedarf es dem Erwerb mehrerer Sprachen, mindestens einer zweiten. Doch ist die Kompetenz einer mehrsprachigen Person nicht gleichzusetzen, mit der Summe der von ihr beherrschten Sprachen. Grosjean (1989: 6) schreibt „(t)he bilingual is NOT the sum of two complete or incomplete monolinguals; rather, he or she has a unique and specific linguistic configuration“. Grosjean (1982) prägte

die Begriffe *bilingual mode* und *monolingual mode* für die verschiedenen Arten von Mehrsprachigen mit ihren sprachlichen Ressourcen umzugehen. Der jeweilige Sprachmodus (*language mode*) bezieht sich dabei darauf, wie stark die Sprachen eines multilingalen Sprechers jeweils aktiviert sind. Im *bilingual mode* sind beide Sprachen gleich stark aktiviert und im *monolingual mode* ist eine Sprache deutlich stärker aktiviert ist als die andere. Diese zwei Modi sollten als Pole eines Kontinuums angesehen werden, denn die Unterschiede verlaufen graduell (vgl. Riehl 2009: 30). Durch diesen unterschiedlichen Einsatz ihres sprachlichen Repertoires passen sich Mehrsprachige an ihre jeweiligen Gesprächspartner an. Wenn mehrsprachige Personen zusammen sind, die die gleichen Sprachen beherrschen, gebrauchen sie häufig ihr vollständiges sprachliches Repertoire, mischen die Sprachen flexibel und haben so eine große Spannbreite an Ausdrucksmöglichkeiten. Lüdi (2006: 14) versteht unter dem Begriff *multilingual competences* ein breites Spektrum an sprachlichen Repertoires: „the linguistic repertoire of a person or a community and may include different languages, dialects, registers, styles and routines spoken". Mehrsprachige verfügen laut Lüdi über sogenannte *multilingual repertoires* (vgl. Lüdi 2006: 14), die im Verlauf von praktischen Aktivitäten immer wieder neu konfiguriert und verschiedenen soziokulturellen Kontexten angepasst werden. Cook (1991: 112) beschreibt die spezielle Kompetenz von Mehrsprachigen als "the compound state of mind with two grammars" und prägte dafür den Begriff *multicompetence*. Laut Cook (2002: 4-8) vereinen *multicompetent speakers* die folgenden Eigenschaften in sich:

- Sie nutzen Sprache für unterschiedliche Zwecke als einsprachige Menschen (z.B. für Code-Switching und Übersetzung),
- ihre Kompetenz in der Zweitsprache ist nicht identisch mit dem eines muttersprachlichen Sprechers dieser Sprache,
- ihre Kompetenz in der Erstsprache ist nicht identisch mit der von monolingualen Sprechern dieser Sprache,
- sie haben kognitive Konzeptualisierungen, die sich von denen monolingualer Menschen unterscheiden,
- ihre Gehirnstrukturen unterscheiden sich leicht von denen monolingualer Menschen.

Die Sprachen, die mehrsprachige Personen verwenden, hängen demnach vom situativen Kontext ab. Es gibt auch Studienergebnisse dazu, dass Emotionen und Gesten in

Zusammenhang mit den verschiedenen Sprachkompetenzen mehrsprachiger Kinder und Erwachsener stehen (zu Emotionen vergleiche Dewaele 2010a und zu Gesten Putjata 2014). Diese Studie kann den Fokus allerdings nicht auf dieses Forschungsfeld legen. Der bisherige Forschungsstand zum Einsatz von mehrsprachigen Ressourcen in Peerinteraktion fokussiert den Sprachgebrauch von Jugendlichen wie z.B. Code-Switching in multikulturellen Peergruppen und jugendsprachliche Varietäten wie Kiezdeutsch (vgl. Wiese u.a. 2011; 2012. In Studien von Jørgensen (u.a. 2003; 2008) zum sogenannten Køge-Projekt, wurden sprachlich heterogene jugendliche Peergruppen in Dänemark unter anderem auf ihren Umgang mit ihren sprachlichen Ressourcen hin erforscht. In solchen Studien zu jugendlichen Peergruppen zeigt sich, dass sie gemeinsam komplexe multilinguale Settings kreieren. Mehrsprachige Jugendliche verhandeln institutionell (und meist monolingual orientierte) Normen des Sprachgebrauchs in ihrer Peergruppe, nutzen und erproben ihre multilingualen Repertoires und generieren dadurch eigene Sprachnormen (vgl. u.a. Jørgensen 2008; Madsen 2014). Studien zu frühkindlichen mehrsprachigen Praktiken sind bisher deutlich seltener vertreten. Thole (2010), sieht die Kita in unserer heterogenen Gesellschaft auch als einen Raum für mehrsprachige Sprachpraxen an. Auch liegt der Schwerpunkt der Reformbestrebungen (vgl. hierzu auch Kapitel 2.2) im Elementarbereich auf der Stärkung der Sprachkompetenz, besonders Kinder mit Migrationshintergrund, die sich Deutsch als zweite Sprache aneignen. Insgesamt zeigt sich bei den Aktivitäten in der frühen Sprachförderung der letzten zehn Jahre ein klarer Fokus auf die Förderung der Einsprachigkeit, also die Förderung des Deutschen. Die natürliche Mehrsprachigkeit der Kinder steht dagegen im Hintergrund. Ein Konzept, das der mehrsprachigen Realität und dem dynamischen mehrsprachigen Sprachgebrauch Rechnung trägt, ist das sogenannte *Translanguaging* (vgl. García & Wei 2013; García 2011a; García, 2011b). Dieses sieht Sprachen nicht mehr als getrennte, sondern als ineinander übergehende Einheiten an. Mehrsprachige Personen lernen dem Konzept nach „quer“ durch ihre Sprachen hindurch zu handeln. Solche Ansätze, die Kinder dabei unterstützen, ihre multilingualen Repertoires auszuschöpfen, sind allerdings in der pädagogischen Praxis noch sehr selten (vgl. für eine deutsche Studie zum Translanguaging-Konzept Becker 2016). Beispiel 6 stammt aus seiner Studie von Evaldsson und Cekaite (2008: 597) und zeigt den Einsatz von Code-Switching als Mittel, um Normen zu brechen.

1	Fusi	**gå khiklo**o* ((to Sawan))	**eat pooh** ((to Sawan))
2	Sawan	Fare! hon sa till mig tillbaka!	
3			

4		((to the teacher, points at Fusi)) * talk in **Kurdish**	Fare! she said the same back to me! ((to the teacher, points at Fusi))

Beispiel 6: Transkriptausschnitt aus Evaldsson & Cekaite 2008

Sawan, ein fünfjähriger kurdischsprachiger Junge in einer Vorbereitungsklasse in Schweden wurde von der Lehrerin dafür getadelt, dass er das ebenfalls kurdischsprachige sechsjährige Mädchen Fusi (auf Kurdisch) beschimpft hat. Der vorliegende Transkriptausschnitt zeigt, wie Fusi daraufhin ebenfalls in das Kurdische wechselt und Sawans Beschimpfung (die übersetzt „iss Kot“ bedeutet), flüsternd auf ihn anwendet. Durch Code-Switching unterläuft Fusi hier die Regel der Lehrerin Fare, dass Schimpfwörter in der Klasse verboten sind. Fusi nutzt also ihre bilingualen Kompetenzen, um sich für die erlittene Beschimpfung zu rächen. Sawan wiederum switcht ins Schwedische, um der Lehrerin von Fusis Beschimpfung zu berichten „sie hat dasselbe zu mir gesagt“ (Zeile 2). Evaldsson und Cekaite (2008: 597) interpretieren diese Situation als Beispiel für den strategischen Einsatz der multilingualen repertoires von Sawan und Fusi:

> By code-switching into Swedish and calling on the teacher, Sawan not only manages to shame Fusi for her linguistic misbehaviour but also to mitigate his own abusive act of swearing, thereby asserting his own social position as a “good monolingual student”

Code-Switching, wie eben exemplarisch gezeigt in Beispiel 6, ist eine von mehrsprachigen Kindern häufig genutzte kommunikative Strategie. In der Forschungsliteratur zeigt sich, dass von Kind zu Kind individuelle Strategien bei der Nutzung ihrer multilingualen Repertoires auftreten. Manche Kinder bevorzugen es, sich zuerst auf eine Sprache zu konzentrieren und gleichen später die andere an. Bei anderen Kindern bilden sich die Lexika nahezu gleichzeitig aus. Deutlich wird in den Studien zu kindlichem und jugendlichem Code-Switching, dass kaum grammatikalische Regeln verletzt werden. Daher kann vermutet werden, dass das Mischen auch bei Kindern bewusst stattfindet und seine Funktion nicht hauptsächlich im Schließen lexikalischer Lücken liegt (vgl. Müller 2006: 196ff.). Eine wichtige Funktion des Sprachenwechsels in Peergruppen ist die Nutzung der eigenen Erstsprache oder der in der Gruppe selbst kreierten Varietät als *we-code*, zur Abgrenzung gegenüber dem *they-code* der dominanten Mehrheitssprache. Während der *we-code* eher für emotionale und persönliche Äußerungen genutzt wird werden mit dem *they-code* eher sachliche und faktenbasierte Themen verhandelt (vgl. Gumperz 1982). In ihrer Untersuchung einer deutsch-spanischen und einer deutsch-

italienischen bilingualen Kölner Kita beobachteten Roth und Britz den funktionalen Einsatz von *multicompetence* durch die Kinder:

> Die zweisprachigen Kinder sind in der Regel sehr gut und problemlos in der Lage, ihr sprachliches Verhalten situationsadäquat und adressatenorientiert zu steuern; diese Kompetenz wurde nicht nur im Umgang mit den Erzieherinnen, sondern auch im Umgang der Kinder untereinander beobachtet. (Roth & Britz 2006: 3)

Ergebnisse von Keim (2012) aus einer Mannheimer Kitastudie stützen diese Beobachtungen von Roth und Britz. Keim und Aslan fokussierten die Sprachpraktiken türkischsprachiger Kinder untereinander. Sie fanden heraus, dass die Kinder Wörter und Routineformeln, die sie von ihren deutschsprachigen Erzieherinnen hören (z.B. Wörter wie *Puppe*, *Papier* oder *Schere* und Formeln wie *Zähne putzen* oder *in den Schrank legen*) routiniert in ihre türkischen Äußerungen einbetten (vgl. Keim 2012: 149f.).

In ihrer Studie zur „multikulturellen Kita" formuliert Epping (2016: 14) zwar folgende Forschungsfragen: „Wie gehen Kinder mit unterschiedlichen Sprachen um? Wie gelingt Verständigung?". Jedoch gibt die Autorin keine Informationen zu den Sprachkompetenzen und Erstsprachen der Kinder und zu den Themen „Mehrsprachigkeit" bzw. „multikultureller Kindergarten" gibt es nur je einen kurzen Abschnitt ohne Transkriptausschnitte. Der Fokus von Eppings Studie liegt demnach auf dem Erwerb und Gebrauch der Zweitsprache Deutsch. Dies ist ein typisches Phänomen in sowohl deutschsprachigen als auch internationalen Studien: Während die Relevanz von Peerinteraktion für den Zweitspracherwerb bereits in einigen Studien erforscht wurde (vgl. u.a. Albers 2009; Lengyel 2009; Fassler 1998; Philp & Duchesne 2008 und vgl. hierzu auch die in Kapitel 4.4 aufgeführten Studien), liegt noch wenig Wissen über die Peerkultur und soziale Interaktionsprozesse in mehrsprachigen frühkindlichen Kontexten vor. In einer Sonderausgabe der Zeitschrift *Pragmatics* von 2010 betrachten die Herausgeberinnen Kyratzis, Reynolds und Evaldsson das Thema „Heteroglossia and language ideologies in children's peer play interactions" in verschiedenen Communities. Die insgesamt fünf Studien zeigen alle, dass im Umgang der kindlichen Peers mit ihren mehrsprachigen Ressourcen ein Spannungsfeld entsteht zwischen dem Kreieren eigener (sprachlicher) Normen und der Reproduktion von monolingualen und mehrheitssprachlichen Normen.

So schreibt Kyratzis über Peerinteraktion zwischen spanischsprachigen Mädchen in einer bilingualen spanisch-englischen Vorschule in Kalifornien. In ihrer Studie analysiert sie, wie Mitglieder einer sprachlichen Minderheit mehrsprachige Praktiken wie Code-

Switching unter sich nutzen. Kyratzis folgert, dass die Mädchen die in den Vereinigten Staaten dominanten Sprachnormen einerseits reproduzieren, aber sie gleichzeitig

> These practices reproduce hierarchical and gendered rankings of the languages inscribed in monolingual discourses of the dominant U.S. society. However, the children also challenge regimented patterns, through using, at moments, unmarked forms of code-switching, often within single utterances. (Kyratzis 2010: 387)

Auch Evaldsson und Cekaite (2010) beschäftigten sich in einer Studie mit dem Unterlaufen und Reproduzieren von institutionalisierten Normen in den sprachlichen Praktiken mehrsprachiger Peergruppen in Schweden. Sie fanden heraus, dass Kinder in einer mehrsprachigen Peergruppe die dominierenden Bildungs- und sprachlichen Ideologien in ihren Alltag übernehmen. Methodisch greifen Evaldsson und Cekaite (2010) auf Ethnographie und Konversationsanalyse von Videoaufnahmen zurück, die sie in zwei schwedischen Grundschulen aufgenommen haben. Es zeigte sich, dass die Kinder sich wiederholt gegenseitig in Aussprache und Wortwahl korrigierten. Dies beschreiben Evaldsson und Cekaite (2010: 177) als paradox, denn durch den Fokus der Kinder auf normiertes, "richtiges" Schwedisch in der Peerinteraktion " [they are] co-constructing the monolingual ideology." Ähnliche Ergebnisse erlangten Cekaite und Björk-Willén (2012) in einer weiteren Studie zu Peerinteraktionen unter mehrsprachigen Kindern in einer schwedischen Vorschule. Diese Diskrepanz in mehrsprachigen Peergruppen zwischen dem Unterlaufen und Reproduzieren von monolingualen Normen deckt sich mit anderen Studien, zum Beispiel den Erkenntnissen aus Lengyel und Wagner 2014. So zeigten deren Beobachtungen in deutschen Kitas, dass Kinder bei der Einhaltung der Sprachverwendungsregeln unterschiedliche Rollen übernehmen. Es gibt diejenigen, die an der Durchsetzung der monolingualen Norm mitwirken. Andere Kinder hingegen wirken an der Aufweichung bzw. der Durchbrechung des Verbots und des Zwangs zur Einsprachigkeit mit, unabhängig davon, ob sie die Sprache um die es geht, sprechen oder nicht. Lengyel beschreibt diese Praktiken anhand von Daten aus einer Kita, in der es ein explizites Herkunftssprachenverbot gab:

> Sprachliche Grenzüberschreitungen sind in der Einrichtung mit explizitem Herkunftssprachenverbot tagtäglich sichtbar. Insbesondere zwei türkischsprachige Mädchen erhalten explizit das Signal, Türkisch sei eine illegitime Sprache im institutionellen Kontext (in sensu Bourdieu). Sie umgehen die von den hierarchisch höher gestellten Personen Reduktion auf das Deutsche, indem sie Deutsch nur so lange wie nötig gebrauchen, d.h. wenn die Erzieherinnen anwesend sind und die Sprachverwendung kontrollieren können. (Lengyel & Wagner 2014: 89)

Insgesamt lässt sich zum Forschungsstand zum Einsatz mehrsprachiger Ressourcen in Peerinteraktion sagen, dass wesentlich mehr Studien zu Peerinteraktion unter Jugendlichen vorliegt, als unter jungen Kindern im Kitaalter. Bei der Altersgruppe zwischen einem und sechs Jahren liegt der Fokus der Studien häufig auf dem einsprachigen oder auch bilingualen Spracherwerb, aber weniger häufig auf dem pragmatischen Einsatz von unterschiedlichen Sprachressourcen in der Peergruppe. Der Bereich frühkindlichen mehrsprachigen Sprachgebrauchs in Peerinteraktion ist noch unterrepräsentiert. Der Großteil der vorliegenden Studien schließt eher von den Kompetenzen von jungen Kindern auf die Kompetenzen in der Erstsprache. Es steht hier eher der Zweitspracherwerb im Fokus (vgl. für deutschsprachigen Raum u.a. Lengyel 2009; Albers 2009; Stude 2013) als die *multicompetence* von Kitakindern. Dies vermag auch diese Studie nicht zu leisten, es wird allerdings im empirischen Teil in Kapitel 7.3.5 anhand von Transkriptausschnitten ein Einblick in die Nutzung der Erstsprache von Kindern im vorliegenden Korpus gegeben.

5.3 Fazit

Kinder müssen interaktive Muster, pragmatische Handlungsroutinen und somit auch kommunikative Strategien erst erwerben und erlernen – in und durch Interaktionen mit Erwachsenen und Peers. Durch die Reaktionen ihrer Interaktionspartner bekommen sie eine Rückmeldung, welche kommunikativen Strategien (wann) funktionieren und welche nicht und welche verbalen, nonverbalen und paraverbalen Handlungsmuster erwartet werden. Erwachsene haben bereits ausreichend Weltwissen erworben und dadurch auch Kompetenzen in und Erwartungen an kommunikative Muster sowie kommunikative Strategien, um sich situationsadäquat zu verhalten. Kinder sind da zunächst noch weniger kompetent und die Peerinteraktion ist ein wichtiger Lern- und Übungsraum für den Erwerb und die Entwicklung kommunikativer Handlungsmuster und Strategien. Tabelle 10 fasst die wesentlichen Unterschiede zwischen Erwachsenen-Kind-Interaktion und Peerinteraktion zusammen:

Tabelle 10: Gegenüberstellung von Erwachsenen-Kind- und Peerinteraktion

Aktion	Erwachsenen-Kind-Interaktion	Peerinteraktion
Tempo	Insgesamt schneller und mit weniger Pausen und Gesprächsabbrüchen.	Insgesamt langsamer und mit häufigen Pausen und Gesprächsabbrüchen.
Gesprächsorganisation	Erwachsener übernimmt Großteil der	Kinder müssen die

	Gesprächsorganisation.	Gesprächsorganisation allein bewerkstelligen, dadurch häufiger abrupte Übergänge, Abbrüche, Themenwechsel.
Hierarchieverhältnis	Statisches, assymmetrisches Hierarchieverhältnis der Aktanten.	Dynamisches, symmetrisches Hierarchieverhältnis der Aktanten.
Adaptivität und Einsatz von *Scaffolding*	Erwachsene stellen sich stärker auf das Kind ein, vgl. „an das Kind gerichtete Sprache“. Adaptivere und Einsatz von *scaffolds*.	Der Grad der Adaptivität und der angebotenen *scaffolds* hängt stärker von Konstellation, Interaktionsform und individuellem Temperament ab, tendenziell weniger adaptiv.
Redeanteil	Erwachsene haben deutlich höheren Redeanteil.	Redeanteil hängt stärker von Konstellation, Interaktionsform und individuellem Temperament ab, größere Symmetrie.

Kooperative und konfliktäre Verhaltensweisen werden von Kindern in der Interaktion mit erwachsenen Ansprechpartnern und in Kontakt mit ihren Peers eingeübt. Sie lernen, Themen einzubringen, sie zu verhandeln und wieder zu wechseln. In unserer sprachlich heterogenen Gesellschaft (vgl. Kapitel 2.1) spielen auch mehrsprachige Ressourcen von Kindern mit anderen Erstsprachen als Deutsch in der Interaktion zwischen Peers eine Rolle. Kooperative und konfliktäre Handlungsmuster und deren äußere Anzeichen wie mimische und gestische Phänomene, der Einsatz von mehrsprachigen Ressourcen, zum Beipiel in Form von Code-Switching, wurde ebenfalls in die Kodierung einbezogen sowie die verschiedenen Themen, die sich in der Interaktion und sich, wie in Kapitel 5.2.3 bereits beschrieben, unter fünf Oberbegriffen zusammenfassen lassen, die hier in Tabelle 11 kurz aufgeführt werden:

Tabelle 11: Themen in Peerinteraktion

Themenart	**Beschreibung**
objektbezogen	• Objekt • Aktion • Ereignis
personenbezogen	• Mentaler Zustand • Andere Person • Selbstbeschreibung/nennung
Fantasiethemen	• So-tun-als-ob-Spiele, • hypothethische, imaginäre oder unmögliche Themen
Unkonventionelle Themen	• Sprachspiele • Scherze

	• Tabuisierte Wörter und Äußerungen
Metasprachliche Themen	• Sprechen über Sprache

Demnach stehen die beiden vorangegangenen Kapitel in direktem Bezug zum Analyseteil der Arbeit: Wie erwerben Kinder, besonders in und durch den Kontakt mit Peers, pragmatische Kompetenz? Welche kommunikativen Strategien lassen sich identifizieren und wie werden sie eingesetzt? Aus den bisher in der Literatur dazu gewonnenen Erkenntnissen und Begriffsdefinitionen wurden die Analysekategorien abgeleitet, mit denen die Daten kodiert wurden. Die vorangegangenen Kapitel haben die Relevanz von Peerinteraktion für die kognitive, emotionale und soziale und sprachliche und hierbei insbesondere die pragmatische Entwicklung von Kindern dargelegt. Auf der Grundlage dieser Erkenntnisse aus verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen liegt dieser Arbeit eine Definition der kindlichen Entwicklung, des kindlichen Lernens als einer Aneignung der Welt zugrunde. Lernen und damit auch Sprachlernen wird als kooperativer und ko-konstruktiver Prozess angesehen. Rinaldi (1993: 105) fasst dies prägnant zusammen:

> Learning is a cooperative and communicative activity, in which children construct knowledge, make meaning of the world, together with adults and, equally important, other children [...]. What children learn, all their knowledge, emerges in the process of self and social constructions (since) children do not passively endure their experience but become active agents in their socialisation, co-constructed with their peers.

TEIL III: EMPIRISCHE STUDIE

6. Studiendesign

Im folgenden Kapitel wird zunächst der Forschungsansatz der vorliegenden Studie vorgestellt, der die Grundlage der Datenerhebung sowie des Umgangs mit den erhobenen Daten bildet. Im Anschluss werden die Fragestellungen sowie die Hypothesen der Studie dargelegt. In Kapitel 6.3 wird das methodische Vorgehen erläutert, es werden das Korpus und die Art der Datenaufbereitung beschrieben und die verwendeten Analysekategorien vorgestellt.

6.1 Forschungsansatz der Studie

> Studies of children's conversations [...] can give more than additional social information on the contexts of learning, they can provide evidence of the ways in which interpersonal interaction structures the language learning environment for the child [...]. It is from such conversational exchanges that we gain insight into the very social organisation of reality provided for and by children themselves [...]. (Cook-Gumperz & Gumperz 1986: 54)

Wie Cook-Gumperz und Gumperz aufzeigen, sind Studien zur Peerinteraktion eine Möglichkeit, einen näheren Blick auf Lernkontexte und Sprachlerngelegenheiten von Kindern zu gewinnen. Die Erforschung von kindlichen Interaktionen kann zeigen, wie Sprachlernumfelder von Kindern strukturiert sind. Kinder organisieren ihre Realität durch Interaktionsstrukturen, und Studien mit natürlichen Daten von Peerinteraktion ermöglichen einen Einblick in diese ko-konstruierte Kindheitskultur, die Erwachsenen sonst häufig verschlossen bleibt. Um empirische Daten zu erheben und anschließend so analysieren zu können, dass die dahinterliegende Struktur sichtbar gemacht wird, müssen geeignete Methoden gewählt werden. In diesem Unterkapitel werden die für diese Arbeit leitenden theoretischen Grundlagen empirischer Forschung kurz genannt und beschrieben. Abschließend wird die Relevanz dieser Grundlagen für die methodische Ausrichtung der nachfolgenden Studie dargestellt.

Die Ethnomethodologie lässt sich nach einer Aussage von Sacks (1992 posthum veröffentlicht) als ‚sociology of nothing happened today'[24] bezeichnen. Das bedeutet, dass sich dieser Forschungsansatz mit alltäglichen Situationen und Praktiken beschäftigt. Forscher, die Grundlagen der ethnographischen Forschung gelegt haben, sind Garfinkel,

24 Diese Definition von Sacks stammt aus seinen posthum 1992 veröffentlichten Vorlesungen Lectures on Conversation".

Goffmann und Gumperz. Garfinkel, einer der „Gründerväter“ der Ethnomethodologie, beschreibt deren Gegenstand wie folgt:

> Ethnomethodological studies analyze everyday activities as members' methods for making those activities visibly-rational-and-reportable-for-all-practical-purposes, i.e. ‚accountable' as organizations of commonplace everyday activities. (Garfinkel 1967: VII)

Viele Wissenschaftler, die ethnomethodologisch arbeiteten, beschäftigten sich damit, ob und wie mündliche Sprache sinnhaft strukturiert ist. Hier seien vor allem Sacks, Schegloff und Jefferson genannt, die 1974 ein Schlüsselwerk zum Sprecherwechsel vorlegten: „A simplest systematics for the organisation of turn-taking in conversation“. Der Ansatz der Konversationsanalyse (kurz KA bzw. englisch CA für Conversation Analysis) ist eine induktive empirische Methode zur detaillierten Analyse von Sprache und Sprechen in Interaktionen. Sacks wird als Begründer der Konversationsanalyse angesehen, und seine Vorlesungen (gehalten 1964 bis 1972 an der University of California) sind die Grundlage für die gesamte Forschungsrichtung. Eine konversationsanalytische Untersuchung von Sprachdaten erfordert ein vorhandenes Wissen über die Mechanismen von menschlichen Interaktionen. Dieses Wissen – zum Beispiel über die Regeln des Sprecherwechsels – wurde im Laufe der Zeit durch konversationsanalytische Forschung von Gesprächen aus Alltagssituationen und institutionalisierter Kommunikation, zum Beispiel an der Schule oder in Arbeitszusammenhängen, erarbeitet. Ethnomethodologie und Konversationsanalyse sind eng miteinander verwoben. Becker-Mrotzek und Vogt (2001) nutzen als theoretischen Hintergrund für ihre Untersuchung von Unterrichtskommunikation zwischen Lehrkräften und Schülern eine ‚ethnomethodologische Konversationsanalyse'. Becker-Mrotzek und Vogt 2001: 24 gehen dabei auch auf die Problematik dieser Bezeichnung ein „da sich die beiden Bestandteile Ethnomethodologie und Konversationsanalyse zu selbständigen Forschungsrichtungen weiterentwickelt haben.“ Sie sehen allerdings den gemeinsamen Ursprung beider Ansätze als wichtiges Argument für die Zusammenführung der Begriffe.

Im deutschsprachigen Raum haben sich auf der Basis der Konversationsanalyse die *Konversationsanalyse* bzw. *Gesprächsanalyse*, die *Diskursanalyse* und die *Dialoganalyse* entwickelt. Die Konversations- bzw. Gesprächsanalyse stellt die Frage in den Mittelpunkt, wie Interaktanten kommunikative Wirklichkeit herstellen. Ihre dabei eingesetzten Alltagspraktiken sollen durch eine sequenzielle Analyse rekonstruiert werden. Zentrale

Begriffe sind *Aushandeln* und *Kontextualisierung* (genannt seien Schütze und Kallmeyer (u.a. 1976) als deutsche Vertreter dieser methodischen Ausrichtung).

Die Dialoganalyse steht in der Tradition der Sprechaktanalyse und führt diese weiter – durch ihr analytisch-deduktives Vorgehen beschreibt sie zunächst theoretisch Dialogmuster und vergleicht diese Annahmen dann mit der real existierenden Sprache. Als deutsche Vertreter dieser Ausrichtung seien Fritz und Hundsnurscher (1994) sowie Stati und Weigand (1992) genannt.

Die Diskursanalyse ist handlungstheoretisch orientiert und untersucht sprachliche Handlungen als soziale Handlungen, also in einem Gesamtzusammenhang. Hier stehen der zugrunde liegende Zweck einer sprachlichen Handlung und die zur Erlangung dieses Zwecks eingesetzten sprachlichen Handlungsmuster im Vordergrund. Ein Fokus liegt auf der Erforschung von institutioneller Kommunikation. Als deutsche Vertreter dieser Ausrichtung seien Ehlich (u.a. 1986), Becker-Mrotzek und Vogt (u.a. 2001) genannt. Die für die vorliegende Arbeit leitenden theoretischen Grundlagen empirischer Forschung sind für die Datenerhebung die Ethnomethodologie und für die Datenanalyse, die im deutschsprachigen Raum entwickelten Diskursanalyse.

Interaktionen sind komplexe Situationen, die von vielen internen Faktoren wie der emotionalen Verfassung, der Vertrautheit mit dem Thema und der Einschätzung der Erwartungen des Gesprächspartners sowie externen Faktoren wie der Anzahl der Interaktionspartner und der sozialen Hierarchie in der Gruppe beeinflusst werden. Bestimmte sprachliche Teilkompetenzen einer Person lassen sich also nicht eins zu eins aus der Aufnahme einer Unterhaltung ablesen. Vergleiche hierzu auch Becker-Mrotzek und Brünner (2004: 29), die betonen, dass Gesprächskompetenz sich nicht in eindeutiger Weise an der Gesprächsoberfläche zeigen muss: „der faktische Gesprächsverlauf" sei nicht „ausschließlich eine Funktion dieser Kompetenz", sondern hängt ihrer Meinung nach von den oben beispielhaft genannten verschiedenen Faktoren ab. Gespräche bzw. Interaktionen sind immer ko-konstruiert und dadurch ein dynamisches, gemeinsames „Produkt", aus dem sich oft nicht eindeutig die Kompetenzen des einen oder anderen Beteiligten heraustrennen lassen. So schreibt Stude (2013: 27):

> Die methodische Schwierigkeit, die sich aus dieser grundsätzlich interaktiven Konstituiertheit sprachlichen Handelns für die Spracherwerbsforschung ergibt, besteht nun darin, dass sich aus einer gemeinsam hervorgebrachten sprachlichen Leistung nicht ohne Weiteres die jeweiligen Anteile der beteiligten Individuen herausfiltern lassen (Hausendorf & Quasthoff 1996: 124ff.). Genau das Einschätzen dessen, was das einzelne Kind aufgrund

> seiner Kompetenz jeweils schon bewältigen kann, ist jedoch i.a.R. zentraler Interessensgegenstand von Erwerbsstudien.

Stude nennt für Erwerbsstudien auf spontansprachlicher Basis zwei methodische Schwierigkeiten. Erstens „lässt sich auf das Vorhandensein von Kompetenz, wenn überhaupt, nur im positiven, also dem beobachtbaren Fall des zu erwartenden Verhaltens schließen“ (Stude 2013: 29) und zweitens ist auch dann nicht sicher,

> [...] ob das jeweilige sprachliche Verhalten als Indikator einer ontogenetisch stabilen Fähigkeitsausprägung gelten kann. Ebenso denkbar wäre es, dass es sich um eine bloße Repetition einer sprachlichen Form handelt, die das Kind zwar aus einer anderen Situation memoriert, aber deren Bedeutung und Funktionszusammenhang es noch nicht erfasst hat. Es wird also deutlich, dass auf der Basis beobachtbaren Verhaltens noch nichts Verlässliches über die Kompetenzen und ebenso wenig über die kognitiven Repräsentationen des Kindes ausgesagt werden kann [...] (Stude 2013: 29f.)

Stude (2013: 27) kritisiert, dass diese „methodische Einschränkung“, die im Grunde alle Studien, die sich mit Kompetenzen befassen, betrifft, viel zu wenig „expliziert und ausreichend reflektiert” wird. Die natürliche Form von Face-to-face-Interaktion ist multimodal: Wir sprechen und hören, was der andere sagt, wir schauen uns dabei an, nehmen die Gesten, die Mimik und die Intonation des Gegenübers wahr. Diese Komplexität natürlicher Interaktionen, die sich keineswegs auf die verbalen Äußerungen beschränkt, zeigt, dass es wichtig ist, die verschiedenen Modi der Kommunikation zu analysieren – eben die natürliche Multimodalität von Konversation zur Kenntnis zu nehmen. Um Interaktionen detailliert zu erfassen und dadurch eine nachträgliche diskursanalytische Bearbeitung überhaupt zu ermöglichen, sind Video- oder Audioaufnahmen erforderlich. De Stefani und Mondada (2010) beschreiben in ihrem Aufsatz „Die Eröffnung sozialer Begegnungen im öffentlichen Raum: Die emergente Koordination räumlicher, visueller und verbaler Handlungsweisen“ ihren Forschungsansatz:

> Die Notwendigkeit dieser Neuorientierung wird vor allem bei der Analyse von Gesprächseröffnungen ersichtlich, die in Face-to-Face-Begegnungen zu beobachten sind. Auch wenn diese zeitlich beschränkt und klar festgelegt sind – in Bezug auf die Teilnehmer, die Uhrzeit, den Ort, wie z.B. bei Sitzungen, aber auch privaten Besuchen – weisen die Eröffnungshandlungen emergente Eigenschaften auf, z.B. im Zusammenhang mit dem sukzessiven Eintreffen der Teilnehmer […]. Bei unvorhergesehenen Begegnungen, wie sie oft im öffentlichen Raum zu beobachten sind, tritt die emergente und kontingente Dimension noch stärker in den Vordergrund. (De Stefani & Mondada 2010: 104)

Diese Modalitätsdimensionen laufen häufig gleichzeitig ab; dies erfordert nun für die multimodale Interaktionsanalyse eine Methodik, die diesem Umstand gerecht wird. So

betonen Mondada und Schmitt (2010: 30), dass man gezwungen sei, „sich bei wiederholten Durchgängen durch den zu analysierenden Ausschnitt auf jeweils einzelne Ausdrucksebenen zu konzentrieren." Eine Möglichkeit, den Fokus nicht zu stark auf die verbale Ebene zu legen, ist die „Visuelle Erstanalyse" (Mondada & Schmitt 2010: 30). Hierbei wird der Videoausschnitt zunächst einmal ohne Ton analysiert. Anschließend werden die verbalen Daten nach einem gängigen System wie GAT2 oder HIAT transkribiert. Zusätzlich werden Abbildungen aus den Videoaufzeichnungen eingefügt. Um die häufig parallel verlaufenden Modalitätsdimensionen im Transkript alle gleichberechtigt darzustellen, empfehlen Mondada und Schmitt (2010: 31), neben die Transkription der verbalen Ebene eine sogenannte *timeline* zu ziehen, auf der alle anderen Modalitätsdimensionen zeitlich dargestellt werden können.

In dieser Studie soll die pragmatische Kompetenzentwicklung in dem Bereich der Interaktionseröffnung von drei bis sechsjährigen Kindern untereinander genauer in den Blick genommen werden. Durch die Erforschung der Struktur von Peerinteraktion werden diejenigen Aspekte herausgearbeitet, die für die Gesprächspartner selbst relevant zu sein scheinen und es werden diejenigen Praktiken rekonstruiert, mit denen sie die jeweiligen Aufgaben in der Interaktion vollziehen. Im Freispiel in der Kita bietet sich für Kinder ein kommunikativer Raum, in dem sie ihre eigene soziale Wirklichkeit, eigene Rituale, Themen und Handlungsmuster ko-konstruieren. Kelle und Breidenstein (1999: 98) beschreiben die Themen und Ziele der Erforschung einer solchen Peerkultur wie folgt:

> Die peer culture Forschung konzipiert Kinder als kompetente Akteure und Konstrukteure ihrer sozialen Wirklichkeit (vgl. Kelle & Breidenstein 1996). Um kompetent agieren und sich aufeinander beziehen zu können, müssen Teilnehmer an sozialen Situationen ständig Interpretationen des sozialen Geschehens vornehmen. Im kommunikativen Austausch müssen sie zugleich Äußerungen und deren Rahmen fortlaufend deuten. Seit der Grundlegung des interpretativen Paradigmas durch Schütz (vgl. Schütz/Luckmann 1979) beanspruchen kultursoziologische Ansätze, diese lebensweltlichen Interpretationen zu rekonstruieren. Das sozialwissenschaftliche Interesse richtet sich darauf, wie sozialer Sinn in alltäglichen Praktiken hervorgebracht wird. (Kelle & Breidenstein 1999: 98)

Durch die Rekonstruktion alltäglicher Interaktionspraktiken von Kindern untereinander mit dem Fokus auf der Eröffnungsphase wird in der vorliegenden Studie versucht, Eingang in typische Handlungsmuster der Peerkultur in der Kita zu finden.

6.2 Zielsetzungen der Studie

Das Ziel der Studie ist eine genaue Beschreibung und Analyse von Interaktionseröffnungen zwischen Peers. In Anlehnung an Andrén wird die Deskription – gerade in der Grundlagenforschung – als Wert an sich angesehen: „On basic motivation for this focus on what- rather than why-type questions is that I consider descriptive work to be of great value in and of itself." (Andrén 2010: 6). Diese Studie bietet Rekonstruktionen der Eröffnungsphase kindlicher Peerinteraktionen, deren Ergebnisse und Erkenntnisse sich in den größeren Rahmen der kindlichen Sprachforschung einordnen lassen. Darüber hinaus können die Daten und Erkenntnisse dieser explorativen Studie auch zur Erarbeitung neuer Forschungsfragen und Hypothesen dienen. Es handelt sich um Grundlagenforschung in einem Bereich, der noch viele Desiderata aufweist. Die Erkenntnisinteressen dieser Arbeit werden im Folgenden ausführlich dargestellt:

1. Erarbeitung von Wissen über Inhalt und Struktur von Interaktionseröffnungen in Peerinteraktionen auf mehreren kommunikativen Ebenen durch eine multimodale Analyse von Videoaufnahmen und der Beschreibung von kommunikativen Strategien in Peerinteraktion sowie der Erstellung eines Sets von kommunikativen Strategien zur Interaktionseröffnung.

2. Erlangung von Erkenntnissen zur Rolle von Peerinteraktion für (Zweit-)Spracherwerb und Sprachentwicklung, im Besonderen für die pragmatische Kompetenzentwicklung. Hierbei wird durch die Zusammenfassung des aktuellen Forschungsstandes zum Thema Peerinteraktion in der deutschen und internationalen Forschung eine Einbettung der eigenen Studienergebnisse möglich, wodurch auch weitreichendere Schlüsse gezogen werden und Thesen erhärtet oder entkräftet werden können.

3. Untersuchung des Freispiels in der Institution Kindertagesstätte als situativer Rahmen, in dem verschiedene Sprachhandlungsmuster vor allem in Peergruppen erworben und entwickelt werden (vgl. hierzu das Konzept der *community of practice* u.a. Lave & Wenger 1991; Wenger 1998). Es soll anhand empirischer Daten untersucht werden, inwieweit Peerinteraktion im Freispiel Raum für kognitiv anregende Interaktionen bietet. Diese qualitativen Einsichten in den Sprachgebrauch einer Gruppe von Kindern ermöglichen die

detaillierte Untersuchung eines Ausschnitts der sprachlichen Praxis von Peers in der Bildungsinstitution Kita.

Fragestellungen
Aus den vorher genannten Erkenntnisinteressen wurden fünf Fragestellungen generiert, die durch die Analyse der Daten und im Abgleich dieser Ergebnisse mit der bestehenden Forschungsliteratur beantwortet werden sollen.

1. Wie initiieren Peers untereinander eine Interaktion?

2. Gibt es kommunikative Strategien, die besonders häufig zu erfolgreichen Interaktionseröffnungen führen?

3. Gibt es Unterschiede zwischen Kindern mit Deutsch als Zweitsprache und Kindern mit Deutsch als Erstsprache in der Wahl der kommunikativen Strategien?

4. Welche Rückschlüsse lassen sich aus dem Gebrauch kommunikativer Strategien auf die kognitive Entwicklung der Kinder ziehen?

5. Bieten Peerinteraktionen einen Raum für kognitiv anregende Interaktionen? Wenn ja, gibt es dafür bestimmte Voraussetzungen, zum Beispiel die Kinderkonstellation, die vorliegende Interaktionsart und deren Anforderungen?

Hypothesen
Basierend auf der vorhandenen Forschungslage zu den Themen Spracherwerb, (früh-)kindliche Entwicklung und Peerinteraktion (vgl. Kapitel 3, 4 und 5) wurden vier Hypothesen entwickelt, die durch die Analyse der Daten geprüft werden sollen.

1. Die präferierten kommunikativen Strategien der Kinder unterscheiden sich individuell voneinander, da es verschiedene Lernertypen im (Zweit-)Spracherwerb gibt und auch verschiedene Situationen und deren spezifische Anforderungen Auswirkungen auf die Wahl der Strategien haben können.

2. Kinder mit Deutsch als Zweitsprache gleichen sprachliche Defizite und Verständigungsschwierigkeiten in der Kommunikation stark durch non- und paraverbale Mittel aus. Denn dies sind auch die kommunikativen Ressourcen, die Kinder zuerst anwenden, lange bevor sie sprechen lernen.

3. Verbales und nonverbales *Scaffolding* wird von den sprachlich kompetenteren Kindern für die sprachlich schwächeren Kinder geleistet und bietet eine Gelegenheit für kognitiv anregende Interaktionen zwischen Peers.

4. Kindern, die nur über ein geringes Repertoire an kommunikativen Strategien verfügen, gelingen weniger Interaktionseröffnungen.

6.3 Methode

6.3.1 Methodisches Vorgehen

Wie in Kapitel 6.1 bereits dargelegt, wurden die Daten mittels eines ethnomethodologischen Ansatzes gewonnen. Das bedeutet in diesem Fall durch Videoaufzeichnungen im unmittelbaren Lebensumfeld der Kinder in der Kita. Flankiert wurde dieses zentrale Instrument der Datenerhebung von teilnehmender Beobachtung, Beobachtungsprotokollen, einem Forschungstagebuch sowie Gesprächen mit pädagogischen Fachkräften.

Der Ort der Aufnahmen war eine evangelische Kindertagesstätte in einem Kölner Stadtbezirk, in dem ein hoher Anteil der Bewohner einen niedrigen Bildungsabschluss hat und damit häufig einen niedrigen sozioökonomischen Status und in dem viele Menschen mit Migrationshintergrund leben. Die Kita hat insgesamt drei Gruppen: eine Krippengruppe (die seit August 2010 bilingual deutsch-türkisch ist), eine Gruppe mit Kindern von zwei bis sechs Jahren und eine Gruppe mit Kindern von drei bis sechs Jahren, in der die Aufnahmen durchgeführt wurden. In dieser Gruppe waren bis zum August 2011 nachmittags auch Schulkinder. Seit August 2011 ist diese Gruppe aber eine reine Kindergartengruppe von drei bis sechs Jahren. Seit August 2011 wurde ein bilinguales deutsch-türkisches Konzept in dieser Gruppe eingeführt. Um die Eltern über die Studie zu informieren, wurde ein Elternschreiben verfasst, in dem das Forschungsvorhaben in einer für Laien verständlichen Sprache auf Deutsch und auf Türkisch vorgestellt wurde. Die Kontaktaufnahme zu den Eltern, von denen schriftliche Einwilligungen für die Videoaufnahmen benötigt wurden, verlief überwiegend positiv.

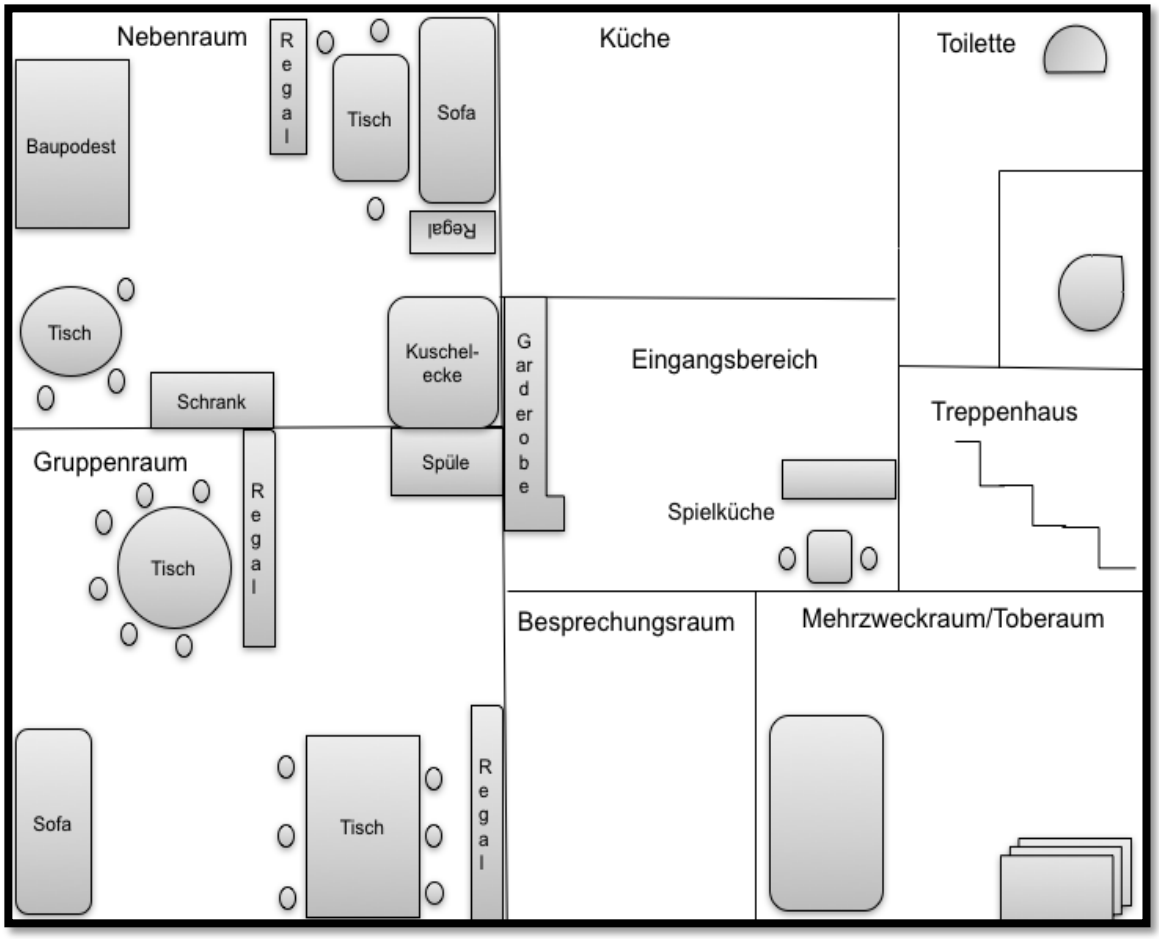


Abbildung 6: Räume der Kitagruppe

Die Aufnahmen wurden in den Räumen der Kitagruppe durchgeführt. Die Skizze in Abbildung 6 zeigt diese Räume schematisch. Der Hauptraum ist der Gruppenraum, hier wird gefrühstückt und Mittag gegessen, hier gibt es eine Leseecke und einen Basteltisch sowie vielfältige Spielzeuge, Material und Regelspiele. Bis August 2011 war die Bauecke mit dem Podest ebenfalls im Gruppenraum, diese wurde ab August 2011 in den Nebenraum gestellt. Dort fand der Hauptteil der Aufnahmen statt, denn hier dürfen oft nur kleinere Kindergruppen spielen, die sich dafür bei den Erzieherinnen melden müssen. Im Eingangsbereich steht die Puppenecke, in der es auch einige Kochutensilien gibt und Verkleidungen, auch hier entstanden einige Aufnahmen. Die Daten wurden durch teilnehmende Beobachtung der Kinder in ihrer natürlichen Umgebung, den verschiedenen Gruppenräumen der Kita, erhoben.

> Das maßgebliche Kennzeichen der teilnehmenden Beobachtung ist der Einsatz in der natürlichen Lebenswelt der Untersuchungspersonen. Der Sozialforscher nimmt am Alltagsleben der ihn interessierenden Personen und Gruppen teil und versucht durch genaue Beobachtung etwa deren Interaktionsmuster und Wertvorstellungen zu explorieren und für die wissenschaftliche Auswertung zu dokumentieren. (Lamneck 2005: 548f.)

Das Datenmaterial besteht aus Videoaufnahmen in einer Kitagruppe mit drei- bis sechsjährigen Kindern. Die Aufnahmen wurden während „Freispielphasen“ der Kinder gemacht, meist im Nebenraum, in dem eine Bauecke, ein Lesesofa und weitere Spielmöglichkeiten waren. Der Grund für die Entscheidung, die Kinder während des freien Spiels zu filmen, ist, dass sie in den Freispielphasen selbst entscheiden, was und mit wem sie spielen und sie im Nebenraum in den meisten Fällen unter sich sind und keine Erwachsenen mitspielen. Dadurch wurde ein möglichst naher Zugang zur „natürlichen“ Peerinteraktion ermöglicht. Natürlich griffen die Erzieherinnen ein, wenn es sehr laut wurde, die Kinder zu stark tobten oder sich stritten. Auch sollten nicht zu viele Kinder allein im Nebenraum spielen, und die Kinder mussten bei einer der Erzieherinnen um Erlaubnis bitten, wenn sie im Nebenraum, in der Puppenecke oder im Mehrzweckraum (siehe Kita-Skizze, Abbildung 6) spielen wollten. Die Aufnahmen wurden mit einem Canon-Camcorder mit externem Mikrophon erstellt. Die Eltern der Probanden wurden auf die Video-/Audioaufzeichnung per Camcorder hingewiesen; alle Eltern der Probanden stimmten der Verwendung der anonymisierten Daten für wissenschaftliche Zwecke freiwillig zu.

Eine solche Vorgehensweise ist mit dem von Labov folgendermaßen beschriebenen Beobachterparadox konfrontiert: „The aim of the linguistic research in the community must be to find out how people talk when they are not being systematically observed; yet we can only obtain these data by systematic observation.“ (Labov 1972a: 209). Um dieses Paradox zu durchbrechen, verbrachte die Autorin (K.W.) möglichst viel Zeit in der Kita und mit den Kindern, bevor sie mit den Aufnahmen begann. Die Frage danach, wie man dieses Paradox durchbrechen könnte, ist für alle Forscher, die eine teilnehmende Beobachtung anstreben, eine wichtige. Gerade bei Videoaufnahmen kann es schwierig sein, das Alltägliche einer Situation aufrechtzuerhalten. Andererseits vergessen gerade jüngere Kinder die Kamera oft recht schnell. Natürlich bemerken sie die Kamera im Prozess der Aufnahme immer wieder und kommentieren dies auch oder zeigen ihr Interesse zumindest durch Blickkontakt – entweder indem sie direkt in die Kamera schauen oder sprechen oder indem sie die Autorin anschauen und ansprechen. Durch die langen und regelmäßigen Aufenthalte in der Kitagruppe fassten die Kinder schnell Vertrauen und in den meisten Fällen war es unproblematisch, dass die Autorin bei den Aufnahmen im Raum und teilweise auch hinter der Kamera war. Wenn die Kinder die Autorin während der Aufnahmen ansprachen, wurde geantwortet, ansonsten wurde versucht, sich bewusst mit etwas anderem zu beschäftigen,

z.B. Lesen. Natürliche Daten von Peerinteraktion sind schwierig zu erhalten, u.a. weil Peergruppen in der Kita besonders in den Freispielphasen gebildet werden, wenn die Kinder (größtenteils) selbst bestimmen dürfen, was sie mit wem machen und sich ihre Spielpartner selbst suchen. Natürlich gibt es räumliche und manchmal auch soziale Restriktionen – z.B. dürfen manche Kinder in bestimmten Konstellationen nicht miteinander spielen, weil sie zu viel toben etc., oder es gibt die Vorgabe der Erzieherin, dass höchstens fünf Kinder im Nebenraum spielen dürfen.

Als soziodemographische Hintergrundinformationen wurden Informationen zu den Kindern bei den Erzieherinnen und Eltern eingeholt. Von Interesse waren Alter, Erstsprache, bisherige Aufenthaltsdauer in der Kita und die Bildungsabschlüsse sowie Sprachkompetenzen der Eltern. Weiterhin wurden in der Zeit der Studie von den Erzieherinnen der Gruppe SISMIK-Fragebögen für die Kinder mit Deutsch als Zweitsprache ausgefüllt, die einen Einblick in den Sprachgebrauch der Kinder geben. Zusätzlich dienen Informationen über das pädagogische Konzept der Kita, besonders in Hinblick auf Sprachgebrauch und Sprachförderung und auf die Einführung des deutsch-türkischen Immersionskonzepts, dazu, ein detailliertes Bild der institutionellen Umgebung der Kinder zu zeichnen.

Zur Aufbereitung und späteren Analyse der Daten wurden zunächst detaillierte Verlaufsprotokolle aller Aufnahmen erstellt. In einem zweiten Schritt wurden die einzelnen Aufnahmen in Interaktionssequenzen eingeteilt, und in diesen wurden die Interaktionseröffnungen markiert. Alle in den Interaktionssequenzen enthaltenen Interaktionseröffnungen wurden nach den Richtlinien des Gesprächsanalytischen Transkriptionssystems 2 (GAT2) mithilfe des Transkriptions- und Annotationseditors EXMARaLDA transkribiert (Basistranskript mit zusätzlichen Sonderzeichen für Gesten und andere nonverbale Phänomene wie Mimik, Proxemik etc. (für eine genaue Auflistung der verwendeten Transkriptionskonventionen siehe Kapitel 6.3.3). Anschließend wurden die in den Interaktionseröffnungen von den einzelnen Kindern verwendeten kommunikativen Strategien anhand der Analysekategorien (siehe Kapitel 6.3.4) kategorisiert und kodiert und somit quantitativ erfasst. Exemplarisch wurden Transkriptausschnitte von Interaktionseröffnungen und Interaktionssequenzen ausgewählt und für den analytischen Teil der Arbeit multimodal rekonstruiert. Abbildung 7 fasst das methodische Vorgehen chronologisch zusammen:

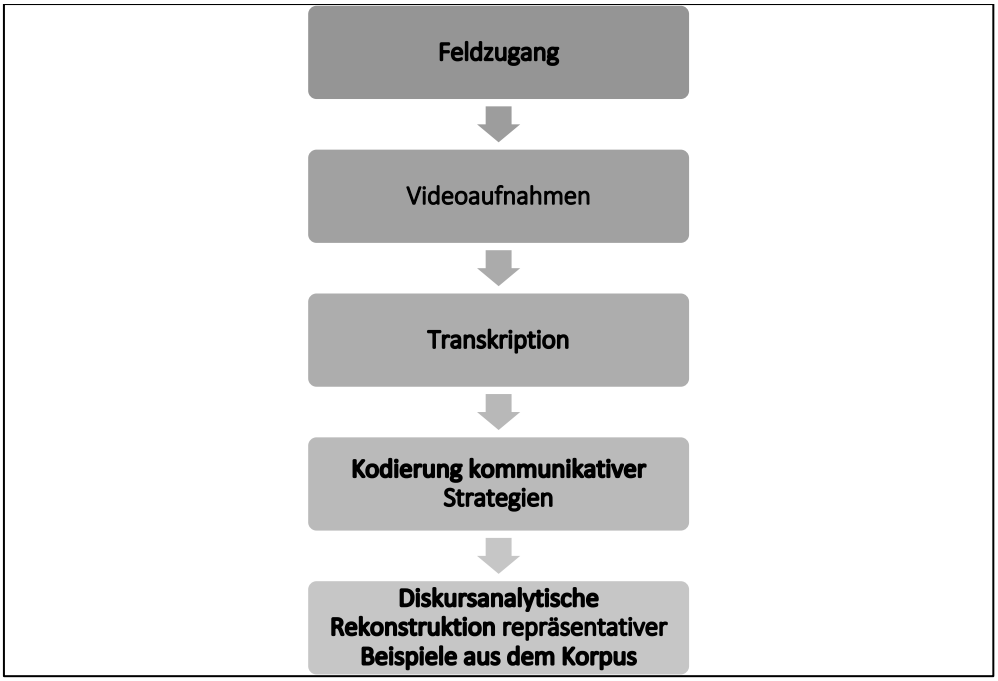


Abbildung 7: Methodisches Vorgehen der Datenerhebung und -auswertung

6.3.2 Korpusbeschreibung

Die Studie wurde in der Zeit von Herbst 2010 bis Sommer 2012 durchgeführt. Die Aufnahmen wurden von Mai 2011 bis Juni 2012 erstellt, wobei diese meist mehrmals monatlich stattfanden, in manchen Monaten aber auch aufgrund von Kitaferien und Krankheitsfällen nicht (Juli, August und Dezember 2011). Dabei war die Forscherin mindestens einmal im Monat, meist mehrmals im Monat in der Kita.

Die Gruppe, in der die Aufnahmen durchgeführt wurden, bestand zu jedem Zeitpunkt aus maximal 20 Kindern. Insgesamt sind in den Aufnahmen aber 30 Kinder zu sehen, da einige im Verlauf des Erhebungszeitraumes eingeschult wurden, andere in einen anderen Kindergarten gewechselt sind und wieder neue Kinder aus der Krippengruppe nachrückten oder ganz neu angemeldet wurden. 20 von 30 Kindern, also zwei Drittel haben eine andere Erstsprache als Deutsch. Die Kinder sind im Alter zwischen zweieinhalb und sechs Jahren. In der folgenden Tabelle sind die insgesamt 30 Probanden mit Informationen zu Alter, Sprache, bei Deutsch als zweiter Sprache, den Kontaktmonaten in der Kita und dem jeweiligen Beobachtungszeitraum aufgelistet:

Tabelle 12: Teilnehmende der Studie

Nr.	**Codename** (weiblich/ männlich)	**Trans-kript-kürzel**	**Alter** (Jahre; Monate)	**Erstsprache(n)**	**Kontaktmonate DaZ** (ab Kitaeintritt)	**Beobacht-ungszeitraum**
1	Sandro, m	Sa	6;4 - 6;6	Deutsch		05-07/2011
2	Murat, m	Mu	4;1 - 5;1	Türkisch	19 - 33 Monate	05/2011 - 06/2012
3	Erkan, m	E	6;6 - 6;8	Türkisch	36 - 39 Monate	05-07/2011
4	Kara, m	K	6;2 - 6;4	Arabisch	32 - 35 Monate	05-07/2011
5	Maria, w	Ma	6;3 - 6;5	Serbisch	30 - 33 Monate	05-07/2011
6	Mustafa, m	Mu	5;11-6;11	Türkisch	25 - 39 Monate	05/2011 - 06/2012
7	Sheila, w	S	4;2 - 4;4	Deutsch		05-07/2011
8	Jules, m	J	5;1 - 5;3	Deutsch		05-07/2011
9	Marsid, m	M	4;10 - 5;10	Albanisch	25 - 39 Monate	05/2011 - 06/2012
10	Gino, m	G	3;2 - 3;4	Italienisch	18 - 21 Monate	05-07/2011
11	Batu, m	B	5;1 - 6;1	Türkisch	23 - 37 Monate	05/2011 - 06/2012
12	Güngör, w	G	3;0 - 3;9	Türkisch	12 - 24 Monate	09/2011 - 06/2012
13	Firat, m	F	3;1 - 3;10	Türkisch	12 - 24 Monate	09/2011 - 06/2012
14	Steven, m	St	4;1 - 4;10	Deutsch		09/2011 - 06/2012
15	Ceylin, w	C	5;10 - 6;7	Arabisch	26 - 36 Monate	09/2011 - 06/2012
16	Resul, m	R	3;2 - 3;10	Türkisch	0 - 10 Monate	09/2011 - 06/2012
17	Sarigül, w	Sg	3;2 - 3;10	Türkisch	0 - 10 Monate	09/2011 - 06/2012
18	Rania, w	Ra	2;11 - 3;8	Arabisch	0 - 10 Monate	09/2011 - 06/2012
19	Erol, m	Er	2;11 - 3;8	Türkisch	0 - 10 Monate	09/2011 - 06/2012
20	Niklas, m	N	3;6 - 4;3	Deutsch		09/2011 - 06/2012
21	Leon, w	L	3;7 - 4;4	Italienisch	18 - 28 Monate	09/2011 - 06/2012
22	Roger, m	Ro	5;2 - 5;11	Französisch/ Swahili	20 - 30 Monate	09/2011 - 06/2012
23	Cecile, w	Ce	5;10 - 6;7	Deutsch		09/2011 - 06/2012
24	Lissy, w	Ly	5;6 - 6;3	Deutsch		09/2011 - 06/2012
25	Josie, w	Jo	3;5 - 4;2	Deutsch		09/2011 - 06/2012
26	Yasemin, w	Y	3;2 - 3;11	Türkisch	0 - 10 Monate	09/2011 - 06/2012
27	Polly, w	P	2;2 - 2;11	Deutsch		01 - 06/2012
28	Nyah, w	Ny	2;8 - 3;5	Englisch	19 - 25 Monate	01 - 06/2012
29	Lara, w	La	2;1 - 2;10	Deutsch		01 - 06/2012

30	Lisa, w	Li	2,3 - 3;0	Polnisch	10 - 16 Monate	01 - 06/2012

Insgesamt besteht das Korpus aus mehr als 3.000 Minuten, also 51,45 Stunden Videomaterial, das sich in insgesamt 102 Aufnahmen unterteilt. Diese Aufnahmen wurden entweder vom Stativ aus oder von der Forscherin per Hand durchgeführt. Es handelt sich bei den Aufnahmen ausschließlich um nicht angeleitetes Freispiel unter Kindern. Die Namen der Erzieherinnen und der Kinder wurden aus Gründen der Anonymität fiktionalisiert.

Tabelle 13: Quantitiave Eckdaten der Datenerhebung

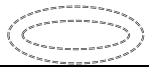
Thema	**Anzahl/Dauer**
Feldzeit	1 Jahr und 6 Monate Feldzeit
Probanden	30 Kinder
Zeit der Aufnahmen	1 Jahr und 2 Monate Aufnahmezeit
Aufnahmen	102 Aufnahmen
Dauer der Aufnahmen	insgesamt rund 3.087 Minuten = rund 51,5 Stunden

Eine Aufnahme von zum Beispiel einer halben Stunde kann aus verschiedenen Interaktionssequenzen bestehen, und in einer Interaktionssequenz können wiederum mehrere Interaktionseröffnungen stattfinden. Das Korpus enthält insgesamt 517 Interaktionssequenzen. Es ist wichtig zu betonen, dass die Interaktionssequenzen aus mehr oder weniger vielen Einzelinteraktionen, z.B. zwischen einzelnen Mitgliedern einer Gruppe, bestehen; diese wurden für die Kategorisierung der verwendeten Strategien noch genauer voneinander getrennt.

6.3.3 Datenaufbereitung

Die Transkripte der Interaktionseröffnungen und Interaktionssequenzen wurden mit dem Partitur-Editor EXMARaLDA 415 angefertigt (vgl. Schmidt & Wörner 2005). Alle Interaktionseröffnungen wurden nach dem Gesprächsanalytischen Transkriptionssystem 2 (GAT2) in der Basisversion erstellt (vgl. Selting et al. 2009). Für detailliertere Rekonstruktionen von Interaktionseröffnungen und Interaktionssequenzen wurden ausgewählte Beispiele aus dem Korpus nach GAT2 mit zusätzlichen Zeichen für die multimodalen Elemente wie Gestik und Mimik transkribiert. Die folgende Tabelle zeigt die genutzten Transkriptionskonventionen:

Tabelle 14: Verwendete Transkriptionskonventionen

Phänomen	**Transkriptionskonvention**
hoch steigende Intonation	?
gleichbleibende Intonation	-
leicht steigende Intonation	,
tief fallende Intonation	.
leicht fallende Intonation	;
Großgeschriebene Silben tragen den Haupt- und großgeschriebene Vokale den Nebenakzent	SO nIcht
extra starker Akzent	!AU!
Lautdehnung	:
Kommentare zum Nonverbalen und zur Situation	((lacht))
Mikropause	(.)
kurze, mittlere und längere, geschätzte Pause (bis max. 1 Sek.) Pause in Sekunden	(-), (--), (---) (2.0)
Unverständliches bzw. vermuteter Wortlaut	( )
Sprechertexte in untereinanderstehenden Klammern überlappen sich unmittelbarer Anschluss	...[...
laut gesprochen	<<f>...>
leise gesprochen	<<p>...>
Blickkontakt etablieren/Blickkontakt erwidern	
näher kommen/weg bewegen	
Objekt oder Person, auf die Aufmerksamkeit gelenkt werden soll	
Berührung	
Geteilte Aufmerksamkeit	

6.3.4 Analysekategorien

Es handelt sich hierbei um einen primär kategoriengeleiteten Ansatz, in dem die Verlaufsprotokolle und Transkriptionen der erhobenen Videodaten dokumentiert und anschließend mittels qualitativer Inhaltsanalyse kriterienbasiert ausgewertet wurden. Es

wurden vorhandene Kategorien für die Interaktionsformen und kommunikativen Strategien verwendet, die in vorangegangenen Studien bereits beschrieben und definiert wurden. Allerdings wurden bestehende Kategorien datengestützt modifiziert und erweitert und teilweise durch neue Kategorien ergänzt. Da gerade Videos von Interaktionen sehr umfangreich sind und eine umfassende Analyse aller sicht- und hörbaren Phänomene für einen einzelnen Forscher fast unmöglich ist, ist es wichtig, sich auf bestimmte Aspekte zu konzentrieren. Die Analyseeinheit für die erste Sichtung und Sortierung der großen Datenmenge war die Interaktionssequenz. Für eine detailliertere Analyse wurde die Interaktionseröffnung als Analyseeinheit herangezogen und schließlich die verwendeten kommunikativen Strategien in den Interaktionseröffnungen. Hier soll eine Einordnung der Interaktionen anhand von übergeordneten und untergeordneten Analysekategorien bei der Auswertung und Interpretation der Daten helfen. Die Analysekategorien beziehen sich daher auf die anfangs gestellten Forschungsfragen (siehe Kapitel 6.2), die dabei helfen sollen, die Daten zu kategorisieren und dadurch Antworten zu geben. Die folgende Liste stellt die Analysekategorien dar, die auf alle Interaktionssequenzen und Interaktionseröffnungen angewendet wurden. Hierbei gibt es natürlich viele Überschneidungen, da es z.B. einige Interaktionen gibt, in denen beispielsweise zuerst ein Konflikt besteht, dieser aber durch Kooperationsstrategien aufgelöst wird oder umgekehrt. Auch lassen sich verbale, intonatorische und gestische Strategien nur künstlich voneinander trennen, ein ganz normales Merkmal von per se multimodalen Face-to-face-Interaktionen. Die Kodierung der Interaktionen und der Interaktionseröffnungen wurde mithilfe der Software MAXQDA vorgenommen. In der folgenden Abbildung sieht man einen Screenshot der Arbeitsoberfläche von MAXQDA:

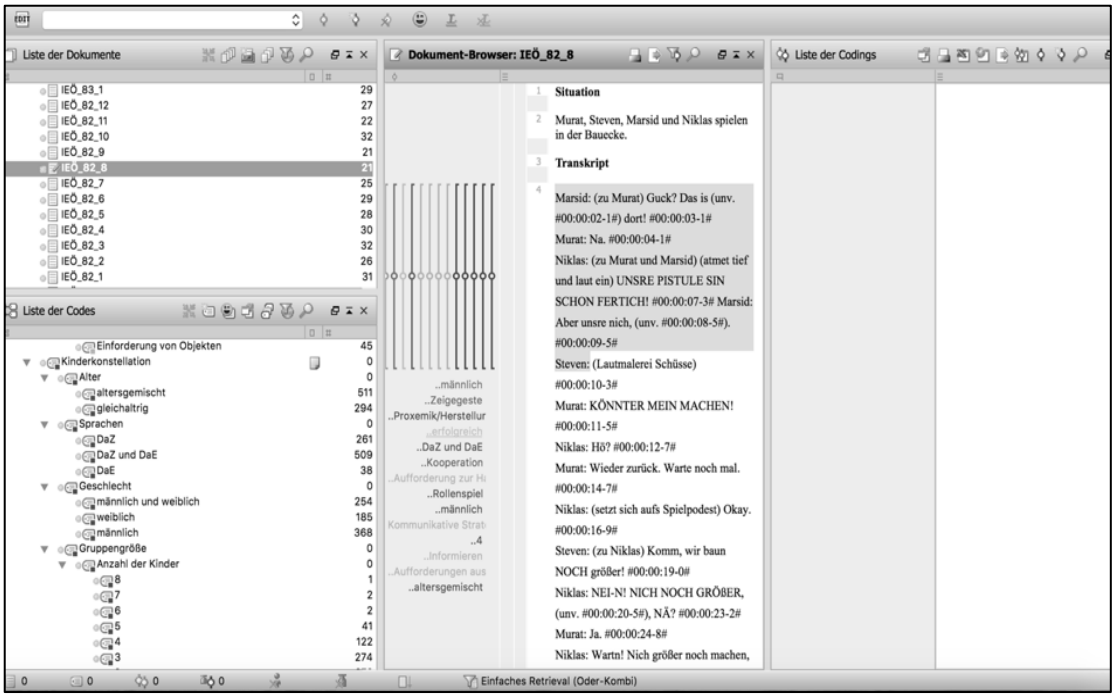


Abbildung 8: Screenshot Kodierung der IEÖ in MAXQDA

Verwendete Analysekategorien

Zunächst wurde das gesamte Korpus gesichtet und die Aufnahmen wurden in Interaktionssequenzen eingeteilt. Eine Interaktionssequenz ist beendet (und eine neue beginnt ggf.), wenn:

A) ...ein Kind die Interaktion beendet (z. B. weil es den Raum verlässt oder beginnt, sich mit etwas anderem zu beschäftigen).

B) ...ein klarer Wechsel der Interaktionsform vorliegt (z. B. weil die Kinder beschließen, etwas anderes zu spielen).

C) ...neue Interaktionspartner hinzukommen und sich dadurch die Interaktionsform ändert.

D) ...Änderungen von außen kommen – z.B. eine der Erzieherinnen zum Morgenkreis ruft und die Kinder auffordert aufzuräumen etc.

E) ...eine Phase der Interaktion durch eine längere Phase des Parallelspielens (mehr als 10 Sekunden) abgelöst wird.

Die Kategorisierung der Interaktionssequenzen wurde in einem vierschrittigen Verfahren vorgenommen:

1. Interaktionspartner

In einem ersten Schritt wurden die Interaktionssequenzen danach kodiert, ob es sich um eine Erwachsenen-Kind-Interaktion, um Peerinteraktion oder um ein allein spielendes Kind handelte.

2. Interaktionsform

In einem zweiten Schritt wurde die während der jeweiligen Interaktionssequenz vorliegende Interaktionsform kodiert. Hierbei wurden die folgenden acht Formen von (spielerischer) Interaktion aus der bestehenden Forschungsliteratur (u.a. Kraft und Meng 1991, 2009; Lengyel 2009 und Komor 2010) übernommen.

3. Kinderkonstellationen

In diesem Schritt werden nun zur Auswertung anhand der soziodemographischen Hintergrundinformationen und der detaillierten Verlaufsprotokolle die folgenden Faktoren der Kinderkonstellation in den einzelnen Interaktionssequenzen kodiert.

4. Interaktionsart: Fokussierte Interaktion oder parallele Aktivität

In einem vierten Schritt wurden die Zeiten in den Interaktionssequenzen gemessen, in denen zwei oder mehr Kinder fokussiert interagierten und die Zeiten, in denen zwar zwei oder mehr Kinder nicht interagierten, sondern parallel zueinander spielten.

Im Folgenden werden die Analyseschritte tabellarisch dargestellt.

Tabelle 15: Analyseschritte bei der Kodierung der Interaktionssequenzen

1. Interaktionspartner
1.1 Peerinteraktion
1.2 Kind spielt allein
1.3 Erwachsenen-Kind-Interaktion
2. Interaktionsform
2.1 Konstruktionsspiel
Mit diesem Begriff werden Aktivitäten beschrieben, bei denen ein Kind oder mehrere Kinder mit Materialien Objekte konstruieren, zum Beispiel mit Bauklötzen oder Legosteinen.
2.2 Regelspiel
Mit diesem Begriff werden Aktivitäten beschrieben, die nach einem vorgegebenen Regelwerk funktionieren, zum Beispiel Brettspiele und Kartenspiele. Auch ein Spiel wie „Verstecken“ funktioniert nach bestimmten Regeln und kann dieser Interaktionsform zugeordnet werden.
2.3 Requisitenspiel
Mit diesem Begriff werden Aktivitäten beschrieben, die mit Hilfe von Gegenständen gespielt werden – den Requisiten –, zum Beispiel eine Spielküche mit Geschirr und

hölzernem Obst, Kuscheltiere oder Autos, mit denen Kinder auf einem Verkehrsteppich spielen.
2.4 Rollenspiel
Mit diesem Begriff werden Aktivitäten beschrieben, bei denen Kinder in Rollen agieren, mit oder ohne Hilfsmittel wie zum Beispiel einer Verkleidung. Das können Vater-Mutter-Kind-Spiele sein, Prinzessin und Pirat oder ein Kampf zwischen Ninjas.
2.5 Literale Praktiken
Mit diesem Begriff werden Aktivitäten beschrieben, in denen sich Kinder mit Sprache und Schriftsprache und Schrift beschäftigen und auseinandersetzen. Dabei kann es sich um das gemeinsame Anschauen eines Buches handeln, um das Erstellen eines Briefes, das Sprechen über Buchstaben, Namen oder auch mündliche Formen der literalen Bildung wie narrative Erzählungen (Beleg/Begriff – Check Biss Glossar).
2.6 Gespräch
Mit diesem Begriff werden Aktivitäten beschrieben, bei denen zwei oder mehr Kindern sich vorrangig verbal über eines oder mehrere Themen miteinander austauschen. Diese Interaktionsform kann zwischen oder auch während einer spielerischen Aktivität stattfinden und ist nicht immer eindeutig abzugrenzen. Relevant ist, dass das besprochene Thema nicht Bestandteil eines Spiels ist.
2.7 Gestalterische Aktivität
Mit diesem Begriff werden gestalterische und kreative Aktivitäten beschrieben, vorrangig sind diese in den vorliegenden Daten durch das Malen und Basteln vertreten, auch Kneten etc. gehört dazu. Kinder kreieren mit Materialien ohne oder mit Vorgaben ein Bild, Objekt, ein Produkt.
2.8 Bewegungsspiel
Mit diesem Begriff sind alle Interaktionsformen beschrieben, bei denen die (gemeinsame) physische Bewegung im Vordergrund steht. Die Kinder spielen Fangen miteinander, tanzen, rollen sich auf dem Boden etc.
3. Kinderkonstellationen
3.1 Gruppengröße
Anzahl der Kinder ab 2
3.2 Geschlecht
3.2.1weiblich und männlich
3.2.2 weiblich
3.2.3 männlich
3.3 Alter
3.3.1 gleichaltrig
3.3.2 altersgemischt
3.4 Sprachen
3.4.1 DaZ und DaE
3.4.2 DaZ
3.4.3 DaE
4. Interaktionsart
4.1 Fokussierte Peerinteraktion
4.2 Parallele Aktivität

Anschließend wurden die in den Interaktionssequenzen vorkommenden Interaktionseröffnungen identifiziert. Hierbei wurden die Kriterien von O'Neill, Main und Ziemski 2009: 406 übernommen. Eine nonverbale Aktion und/oder eine verbale Äußerung

wurde dann als Interaktionseröffnung klassifiziert, wenn sie eine der drei folgenden Voraussetzungen erfüllte:

a. Es war die erste Äußerung, die auf die Ankunft oder nach dem Weggang eines Kindes in eine Interaktion erfolgt.
b. Es war die erste Äußerung, die auf eine signifikante Pause in einer Interaktion folgte (fünf Sekunden Minimum).
c. Es war die erste Äußerung unter den Kindern allein nach einer Interaktion, die z.B. mit einem anderen Kind oder einem Erwachsenen stattgefunden hat.

Insgesamt enthalten die Interaktionssequenzen 807 Interaktionseröffnungen. Anschließend wurde jede Interaktionseröffnung für eine tiefgehende Analyse nach einem Kodierungsschema in sieben Kategorien eingeteilt:

1. Informationen zu Initiator und Respondenten

In einem ersten Schritt wurden die folgenden Informationen zu a) dem jeweiligen Initiator der Interaktion und b) dem/den jeweiligen Respondenten kodiert:

2. Interaktionsformen

In einem zweiten Schritt wurde die Interaktionsform in der zu analysierenden Interaktionseröffnung kategorisiert. Hierbei gab es drei verschiedene Möglichkeiten, der jeweiligen Art von Interaktionsform, die zunächst kodiert wurde:

3. Kinderkonstellationen

Im dritten Schritt wurden die Konstellationen der zusammentreffenden Kinder beschrieben. Es wurde kodiert, wie viele Kinder an einer Interaktionseröffnung beteiligt sind, welche Geschlechter in dieser Konstellation vertreten sind, wie das Altersverhältnis der Kinder zueinander ist und ob die Kinder Deutsch als Erstsprache (DaE) oder als Zweitsprache (DaZ) erwerben.

4. Handlungsmuster: Konflikt oder Kooperation

In einem vierten Schritt wurden die Interaktionseröffnungen einem der folgenden sprachlichen Handlungsmuster zugeordnet: Kooperation oder Konflikt.

5. Kommunikative Strategien

Im fünften Schritt wurden die von den Kindern in den einzelnen Interaktionen genutzten kommunikativen Strategien kategorisiert. So wurden von Corsaro (1979: 323ff.), Albers (2011) und McTear (1979: 328ff.) verschiedene verbale und nonverbale kommunikative Strategien übernommen und von Lengyel (2009: 172–175) die Kategorien imitative und metasprachliche Strategien übernommen (für die Darstellung des Forschungsstandes zum Einsatz kommunikativer Strategien in Peerinteraktion, siehe Kapitel 5.2.3). Die vom jeweiligen Initiator für eine Interaktionseröffnung genutzten kommunikativen Strategien wurden anhand der aus der bisherigen Forschung abgeleiteten kommunikativen Strategien zunächst identifiziert. Datengestützt wurden sie anschließend erweitert, modifiziert und ergänzt. In einem weiteren Schritt wurde auch die in Reaktion auf den Eröffnungsversuch des Initiators genutzten Strategien des Respondenten nach dem gleichen Muster kodiert. Weiterhin wurden vier Subformen der Lenkung von Aufmerksamkeit durch Signalisierung von eigener Aufmerksamkeit und Interesse unterschieden.

6. Thema

Im sechsten Schritt wurden die Themen der im Korpus identifizierten verbalen kommunikativen Strategien von Initiatoren und Respondenten einer Kategorie zugeordnet. Hierbei wurde unter anderem auf die Kategorisierung von O'Neill, Main und Ziemski (2009) zurückgegriffen (für die Darstellung des Forschungsstandes zum Themeneinsatz in Peerinteraktion, siehe Kapitel 5.2.3, für eine Auflistung von Themen in Peerinteraktionen siehe Tabelle 11).

7. Erfolg

Im siebten und letzten Schritt wurde vermerkt, ob die Interaktionseröffnung erfolgreich war oder nicht. Eine erfolgreiche Interaktionseröffnung bedeutet, dass durch die Eröffnung eine Interaktion beginnt und demnach überhaupt stattfindet. Eine erfolglose Interaktionseröffnung bedeutet, dass trotz einer Eröffnung eines Kindes oder mehrerer Kinder keine Interaktion stattfindet.

Im Folgenden werden die Analyseschritte tabellarisch dargestellt.

Tabelle 16: Analyseschritte bei der Kodierung der Interaktionseröffnungen

1. Informationen zu Initiator und Respondenten
1.1Alter
1.2 Sprache

1.2.1 DaZ
1.2.1.1 Kontaktmonate mit Deutsch
1.2.2 DaE
1.3 Geschlecht
1.3.1 weiblich
1.3.2 männlich
1.4 Mimik (wenn sichtbar auf Video)
1.4.1wütend/aggressiv
1.4.2 traurig
1.4.3 ängstlich
1.4.4 fröhlich
1.4.5 freundlich
1.4.6 neutral
1.4.7 drohend
2. Interaktionsformen
a) das initiierende Kind versucht, an einer bereits stattfindenden Interaktionsform teilzunehmen
b) das initiierende Kind versucht, eines oder mehrere Kinder dazu zu bewegen, an seiner aktuellen Interaktionsform teilzunehmen
c) das initiierende Kind schlägt einem oder mehreren Kindern vor, eine bestimmte Interaktionsform zu beginnen
Es wurden acht Arten von Interaktionsformen unterschieden (für eine Beschreibung, siehe Tabelle 15):
2.1 Konstruktionsspiel
2.2 Regelspiel
2.3 Requisitenspiel
2.4 Soziales Rollenspiel
2.5 Literale Praktiken
2.6 Gespräch
2.7 Gestalterische Aktivität
2.8 Bewegungsspiel
3. Kinderkonstellationen
3.1 Gruppengröße
Anzahl der Kinder ab 2
3.2 Geschlecht
3.2.1weiblich und männlich
3.2.2 weiblich
3.2.3 männlich
3.3 Alter
3.3.1 gleichaltrig
3.3.2 altersgemischt
3.4 Sprachen
3.4.1 DaZ und DaE
3.4.2 DaZ
3.4.3 DaE
4. Handlungsmuster: Konflikt oder Kooperation
4.1 Kooperation

4.2 Konflikt
5. Kommunikative Strategien
Weiterhin wurden folgende vier Subformen der Lenkung von Aufmerksamkeit durch Signalisierung von eigener Aufmerksamkeit und Interesse unterschieden:
1. Aufmerksamkeit auf sich selbst lenken
2. Aufmerksamkeit auf Ereignisse lenken
3. Aufmerksamkeit auf Objekte lenken
4. Aufmerksamkeit auf andere Personen lenken
6. Thema
6.1 Objektbezogen
Der Inhalt der Äußerung ist objektbezogen.
6.2 Personenbezogen
Der Inhalt der Äußerung ist auf eine Person bezogen, bzw. auf die Handlung einer Person.
6.3 Fantasiethemen
Der Inhalt der Äußerung enthält etwas Hypothetisches, etwas Imaginäres oder Unmögliches.
6.4 Unkonventionelle Themen
Der Inhalt der Äußerungen ist ein Sprachspiel, ein Witz oder Streich, ein tabuisiertes Wort oder bezieht sich auf tabuisierte Themen.
6.5 Metasprachliche Themen
Der Inhalt der Äußerungen bezieht sich auf einer Metaebene auf Sprachliches, so wird zum Beispiel die eigene Verwendung eines Wortes oder die „falsche“ oder „verbotene“ Nutzung einer Äußerung eines anderen Kindes thematisiert.
7. Erfolg
7.1 erfolgreich
7.2 nicht erfolgreich

7. Analyseteil

In diesem Teil der Arbeit wird eine deskriptive Beschreibung zu den im Korpus identifizierten Interaktionseröffnungen gegeben. Vor diesem Hintergrund wird exemplarisch rekonstruiert, wie Kinder Interaktionen untereinander multimodal initiieren. Die Analyse der Sprachdaten erfolgt mit thematischem Fokus auf häufig vorkommenden kommunikativen Strategien der Initiatoren und der Respondenten und deren Rahmenbedingungen wie Kinderkonstellation und Interaktionsform. Anschließend werden relevante Themen aus dem vorliegenden Korpus herausgegriffen und anhand exemplarischer Transkriptausschnitte mit den zugehörigen Screenshots der Videoaufnahmen analysiert.

7.1 Korpus Interaktionssequenzen

In diesem Kapitel wird das gesamte Korpus der erhobenen Videoaufnahmen dargestellt und deskriptiv anhand der Analyseeinheit „Interaktionssequenz“ beschrieben.

7.1.1 Interaktionspartner und Dauer der Interaktionssequenzen

Die erhobenen Daten bestehen aus 102 Videoaufnahmen mit einer Dauer von insgesamt 51,4 Stunden. Innerhalb dieses Korpus wurden insgesamt 647 Interaktionssequenzen identifiziert (zu den Kriterien für die Identifizierung einer Interaktionssequenz siehe Kapitel 6.4). Hierbei waren Erwachsenen-Kind-Interaktionen mit 101 Interaktionssequenzen in der Minderheit. Bei den vorliegenden Erwachsenen-Kind-Interaktionen im Korpus handelte es sich um folgende Situationen:

Von Erzieherinnen initiierte Erwachsenen-Kind-Interaktion

- Die Erzieherin kommt in den Nebenraum und stellt einem oder mehreren Kindern eine Frage;
- Die Erzieherin bringt ein weiteres Kind herein oder sie holt ein Kind heraus, weil es zum Beispiel bei einem Angebot im Gruppenraum mitmachen soll;
- Die Erzieherin unterbricht die laufende Peerinteraktion, weil es einen Konflikt zwischen den Peers gibt oder diese zu laut spielen.

Von Kindern initiierte Erwachsenen-Kind-Interaktion

- Ein Kind geht zu einer Erzieherin und bittet um Hilfe, zum Beispiel bei einem Spiel/einer Aktivität;
- Ein Kind geht zu einer Erzieherin und beschwert sich, dass ein anderes Kind ihm etwas weggenommen hat oder es geschlagen hat.

Diese Interaktionssequenzen machen im Korpus mit rund anderthalb Stunden von insgesamt rund 51,5 Stunden nur einen vergleichsweise geringen Anteil aus und waren auch jeweils recht kurz mit Zeiten zwischen 30 Sekunden und maximal 2 Minuten.

Ein Kind, das für eine kürzere oder längere Zeit alleine in einem Raum spielte, kam in 29 der insgesamt 647 Interaktionssequenzen vor; diese Interaktionssequenzen hatten im Durchschnitt eine Dauer von knapp fünf Minuten und wurden entweder durch das Kind selbst beendet, weil es den Raum verließ, oder durch ein eintretendes Kind bzw. eine Kindergruppe, die mit dem bis dahin allein spielenden Kind in Interaktion trat. Diese Interaktionen zwischen einer pädagogischen Fachkraft und einem Kind oder mehreren Kindern und Kindern, die allein in einem Raum spielten, wurden in der Analyse nicht weitergehend berücksichtigt, da der Fokus dieser Arbeit auf Peerinteraktionen liegt.

Demnach handelte es sich beim Großteil der Interaktionssequenzen – 517 – im Korpus um Peerinteraktion zwischen zwei oder mehr Kindern. In diesen Interaktionssequenzen sind Kinder alleine in einem (Teil-)Raum der Kitagruppe. Im Durchschnitt ist eine solche Interaktionssequenz im Korpus fünf Minuten und 30 Sekunden lang. Es zeigt sich aber eine große Variabilität der Dauer von Interaktionssequenzen – so dauerte die kürzeste Interaktionssequenz im Korpus nur 30 Sekunden und die längste 35 Minuten.

Tabelle 17: Art, Anzahl und Dauer von Interaktionssequenzen im Korpus

Art der Interaktion	**Anzahl der IAS**	**Dauer**	**Länge einer IAS im ∅**
Peerinteraktion	517	47,5 Stunden	ca. 5,5 Minuten (davon ca. 3 Minuten fokussierte Interaktion)
Erwachsenen-Kind-Interaktion	101	1,5 Stunden	Ca. 50 Sekunden
Kind spielt allein	29	2,4 Stunden	ca. 5 Minuten

In diesem Teil der Analyse soll aber zunächst der Frage nachgegangen werden, wann in diesen 517 identifizierten Interaktionssequenzen zwischen zwei oder mehr Peers überhaupt aktiv interagiert wurde. Dafür wurden im Korpus die Zeiten gemessen, die die Kinder mit Interaktion verbringen und den Zeiten gegenübergestellt, in denen sie schweigen und in unterschiedlichen Teilen des Raumes mit verschiedenen Spielzeugen spielen oder auch nebeneinandersitzen oder stehen, jedoch ohne Kontakt aufzunehmen, während sie parallel zueinander mit ähnlichen Spielzeugen spielen. Von den 47,5 Stunden Peerinteraktion, die das Korpus beinhaltet, waren rund 26 Stunden (ca. 55 Prozent der Zeit) interaktiv in dem Sinne, dass die Kinder gemeinsam agierten – dies zeigte sich durch Blickkontakt, Körperkontakt und/oder verbale Interaktion. Das bedeutet, dass knapp 21,5 Stunden (ca. 45 Prozent der Zeit) der identifizierten Interaktionssequenzen, in denen Peers alleine in einem (Teil-)Raum der Kita waren, nicht gemeinsam agiert wurde. Kinder spielen und interagieren auch im Freispiel nicht die ganze Zeit miteinander, oft spielen sie parallel zueinander, jeder allein für sich. Im vorliegenden Korpus entfallen etwa 45 Prozent der Zeit auf Parallelspiel und etwa 55 Prozent der Zeit auf fokussierte Interaktion von zwei oder mehr Kindern. Dies ist als Zeichen dafür zu werten, dass Interaktionen sich nicht von ganz allein ergeben, sondern dass es in Peerinteraktion einen hohen Anteil von nicht interaktiven Phasen gibt. So fanden O'Neill, Main und Ziemski (2009) in ihrer Studie zu Interaktionseröffnungen von Peers in der Snackpause der Vorschule heraus, dass von insgesamt 11 Stunden, 45 Minuten und 36 Sekunden 45 Prozent (fünf Stunden und ca. 17,5

Minuten) mit Peerinteraktion verbracht wurde, 44 Prozent der Zeit (ca. fünf Stunden und 7,75 Minuten) sprachen die Kinder nicht miteinander und elf Prozent der Zeit (eine Stunde und ca. 20,5 Minuten) sprachen die Kinder mit anderen Kindern, die nicht am selben Tisch saßen – also insgesamt 56 Prozent der Zeit kommunizierten die Kinder miteinander. O'Neill, Main und Ziemski (2009: 412) betonen, dass dieses Ergebnis daran erinnern sollte, „that engaging in conversation is not a simple affair for preschool-aged children. Sometimes just sitting in silence is easier!". Allerdings beschreiben O`Neill et al. auch, dass sich die Kinder während einer solchen stillen Phase anschauen und beim Essen und Trinken beobachten, teilweise imitierten sie auch das Verhalten ihrer Tischnachbarn. Auch Komor schreibt (2010: 331), dass in ihrem Korpus mit longitudinalen Videodaten von drei Kindern häufig Zeiten des parallelen Spielens stattfanden, die neben der gemeinsamen Interaktion einen großen Teil der gemeinsam verbrachten Spielzeit einnahmen. Allerdings betont Komor, dass für die Kinder, wenn sie nicht gerade verbal miteinander interagieren, die aktionale Aktivität immer eine wichtige Möglichkeit bleibt, um zumindest durch gemeinsames, paralleles Handeln miteinander in Kontakt zu bleiben:

> Zudem zeigt sich durchgängig ein Bedürfnis der Kinder, in Kontakt zueinander zu treten und diesen zu halten und zu festigen. Dieser Kontakt kann unter den jungen Kindern immer zumindest aktional durch gemeinsames Handeln hergestellt, aufrechterhalten oder nach Aberration wiederhergestellt werden. Diese aktionale Möglichkeit bleibt immer ein Ausweg und eine Rückzugsmöglichkeit, um dann erneut in eine verbale Kommunikation einzutreten. (Komor 2010: 331)

Tabelle 19 zeigt den prozentualen Anteil von parallelen Aktivitäten im Vergleich zum prozentualen Anteil von fokussierter Interaktion in den 517 aufgenommenen Peerinteraktionssequenzen im Korpus. Es wird deutlich, dass zwar insgesamt mit einem Anteil von 55 Prozent mehr fokussierte Interaktion stattfindet, aber auch, dass der Anteil der parallelen Aktivitäten mit 45 Prozent ebenfalls sehr hoch ist.

Tabelle 18: Anteil von parallelen Aktivitäten vs. fokussierter Interaktion

Parallele Aktivitäten	45 %
Fokussierte Interaktion	55 %

Diese Aufteilung der Interaktionssequenzen der Peers in interaktive und parallel einzeln aktive Phasen erklärt, warum innerhalb einer Interaktionssequenz oft mehrmals eine neue Interaktion eröffnet wurde, auch wenn dieselben Kinder und die gleiche Interaktionsform weiterhin vorlag: Wenn eine längere Phase des parallelen Spielens zwischen der letzten

fokussierten Interaktion lag, mussten die Kinder wieder neu ansetzen, um eine Interaktion zu eröffnen – und nicht immer waren diese Versuche erfolgreich.

7.1.2 Kinderkonstellationen

Die vorhandenen Kinderkonstellationen in den 517 Peerinteraktionssequenzen wurden kodiert und im Folgenden dargestellt. Die deskriptiven Ergebnisse der Analyse in Bezug auf die Gruppenmerkmale Alter (gleichaltrige oder altersgemischte Peergruppe), Geschlecht (weibliche, männliche oder weibliche und männliche Mitglieder in der Peergruppe) und Sprache (nur Kinder mit Deutsch als Zweitsprache, nur Kinder mit Deutsch als Erstsprache oder Kinder mit Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Erstsprache zusammen in einer Interaktionssequenz) werden im Folgenden in Tabellen dargestellt.

Tabelle 19: Gruppenkonstellation von 517 IAS in Bezug auf Alter der Kinder

Alter	**Auftreten im Korpus**
gleichaltrig	202 (ca. 39 %)
altersgemischt	315 (ca. 61 %)
517	

Die Peers in dieser Arbeit sind nicht immer gleichaltrig, auch wenn dies oft der Fall ist. In die Kitagruppe gehen Kinder von 2;6 bis 6;7 Jahren, deshalb kommen (und dadurch auch in den Aufnahmen) häufig Gruppen zustande, die aus unterschiedlich alten Kindern bestehen. Das Korpus beinhaltet eine Mehrheit von 61 Prozent von altersgemischten Peerinteraktionen in Interaktionssequenzen und eine deutlich kleinere Anzahl von 39 Prozent von gleichaltrigen Peerinteraktionen.

Tabelle 20: Gruppenkonstellation von 517 IAS in Bezug auf Geschlecht der Kinder

Geschlecht	**Auftreten im Korpus**
weiblich	119 (ca. 23 %)
männlich	243 (ca. 47 %)
weiblich und männlich	155 (ca. 30 %)
517	

Das Korpus beinhaltet eine deutliche Mehrheit von 47 Prozent rein männlichen Peerinteraktionen gegenüber 30 Prozent gemischtgeschlechtlichen und 23 Prozent rein

weiblichen Peerinteraktionen. Für diese Mehrheit von rein männlichen Peerinteraktionen lassen sich einige Gründe anführen. Insgesamt sind etwas mehr Jungen als Mädchen in der Kitagruppe. Die Jungen gingen in der Zeit der Aufnahmen besonders gerne in den Nebenraum, da dort das Baupodest mit den Lego- und Duplosteinen sowie den Autos steht, was bei ihnen besonders beliebt war. Aus den Beobachtungen der Datenerhebungsphase in der Kita lässt sich sagen, dass die Mädchen stärker an angeleiteten Angeboten teilnahmen und im Gruppenraum blieben, wohingegen die Jungen – besonders wegen der Bauecke – häufiger die Möglichkeit des Freispiels nutzten.

Tabelle 21: Gruppenkonstellation von 517 IAS in Bezug auf Sprache der Kinder

Sprache	**Auftreten im Korpus**
DaZ	176 (ca. 34 %)
DaE	26 (ca. 5 %)
DaE und DaZ	315 (ca. 61 %)
517	

Das Korpus beinhaltet eine deutliche Mehrheit von 61 Prozent von Peerinteraktionen, an denen sowohl Kinder mit Deutsch als Erstsprache als auch Kinder mit Deutsch als Zweitsprache teilnahmen. In 34 Prozent der Peerinteraktionen nahmen nur Kinder mit Deutsch als Zweitsprache teil und in nur fünf Prozent der Peerinteraktionen nahmen nur Kinder mit Deutsch als Erstsprache teil. Dieser kleine Anteil von Peerinteraktionen allein mit Kindern mit Deutsch als Erstsprache lässt sich unter anderem damit erklären, dass in der Kitagruppe zwei Drittel der Kinder Deutsch als Zweitsprache sprechen.

7.1.3 Interaktionsformen

Im Korpus wurden acht Interaktionsformen kodiert, hierbei entfielen 23,8 Prozent der Interaktionseröffnungen auf Konstruktionsspiel, dicht gefolgt von 22,4 Prozent Requisitenspiel. Mit 12,5 Prozent auch relativ häufig vertreten waren die Interaktionsformen „Gespräch“ und mit 12,1 Prozent die Interaktionsform „Gestalterische Aktivität“. 10 Prozent der Interaktionseröffnungen spielten sich vor dem Hintergrund eines Bewegungsspiels ab, 8,3 Prozent entfielen auf die Interaktionsart Rollenspiel und 8,2 Prozent auf literale Praktiken. Regelspiele wurden nur in 2,6 Prozent der Interaktionssequenzen genutzt.

Dieser hohe Anteil an Konstruktions- und Requisitenspielen und der sehr niedrige Anteil an Regelspielen sind sicherlich auch den räumlichen Gegebenheiten geschuldet. Denn ein Großteil der Aufnahmen fand im Nebenraum statt, in dem das Baupodest stand. Die Regale und Schränke mit den Regelspielen stehen im Gruppenraum und werden von den Kindern – nach meinen Beobachtungen aus der Feldforschungsphase – am häufigsten zusammen mit einer der Erzieherinnen gespielt.

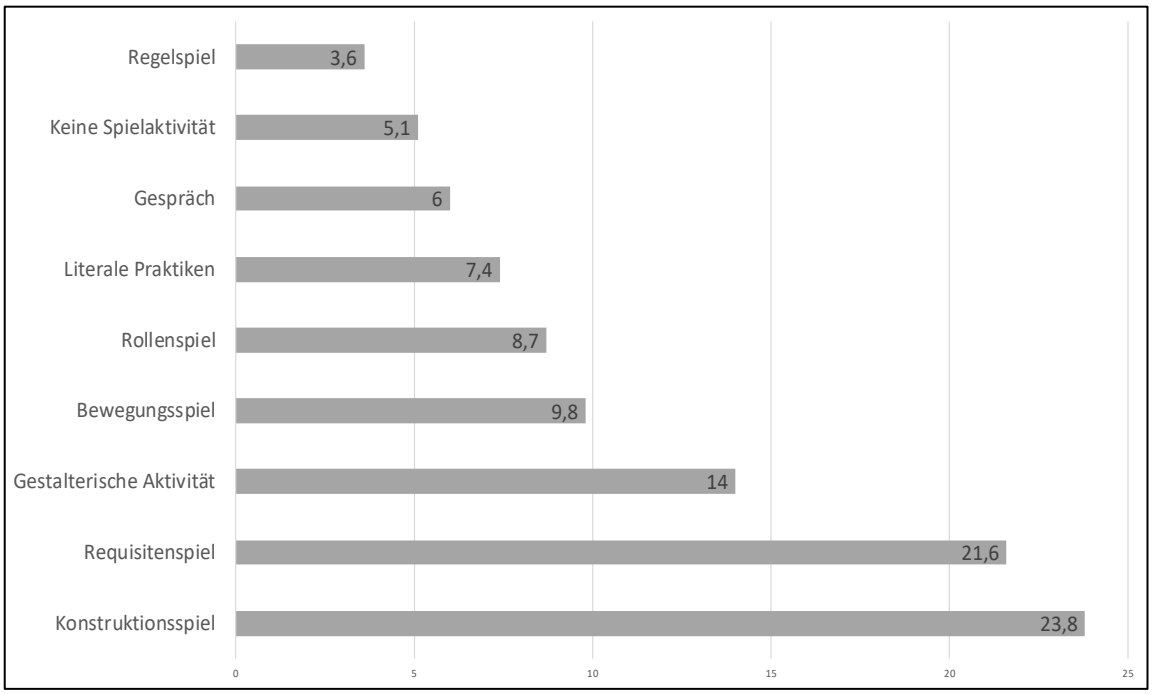


Abbildung 9: Interaktionsformen nach Häufigkeit im Korpus IAS

Bei einem Vergleich der Gruppenkonstellationen mit den jeweiligen Interaktionsformen zeigte sich, dass reine Jungengruppen besonders häufig Konstruktionsspiele – fast immer Bauaktivitäten am Baupodest mit Lego- und Duplosteinen – und Requisitenspiele als Interaktionsform wählten – diese meist in Form von Autos oder der Eisenbahn und den Schienen –, mit denen auf dem vor dem Baupodest liegenden Verkehrsteppich oder in der Nähe des Baupodests gespielt wurde. Reine Mädchengruppen wählten häufiger Rollenspiele und literale Praktiken als reine Jungengruppen. Auch geschlechtergemischte Gruppen wählten häufiger Interaktionsformen wie Rollenspiele, literale Praktiken und gestalterische Aktivitäten als reine Jungengruppen. Allgemein waren bei Rollenspielen und literalen Praktiken sowie Gesprächen meist maximal drei Kinder in einer Gruppe, häufig auch nur Dyaden. Bei Konstruktions- und Requisitenspielen sowie bei Bewegungsspielen gab es wesentlich häufiger größere Gruppen von vier bis maximal acht Kindern, wobei hier oft einige Kinder „nur“ beobachteten und nicht aktiv interagierten. Bei der Länge der

Interaktionssequenzen lässt sich kein eindeutiger Zusammenhang mit der jeweiligen Interaktionsform darstellen. Es gibt kurze und lange Interaktionssequenzen, in denen Kinder literale Praktiken anwenden und es gibt ebenfalls kurze und lange Interaktionssequenzen, in denen Kinder sich zusammen mit einem Konstruktionsspiel beschäftigen. Hierbei scheint eher entscheidend zu sein, ob eine Kinderkonstellation stabil bleibt und länger bei einer Interaktionsform verweilt oder ob viele Wechsel in der Gruppe stattfinden, Kinder weggehen und neu hinzukommen.

7.2 Korpus Interaktionseröffnungen

Im vorangegangenen Kapitel wurden die im Korpus identifizierten 517 Interaktionssequenzen zwischen Peers deskriptiv dargestellt. Diese Interaktionssequenzen wurden im nächsten Schritt daraufhin geprüft, wie viele Interaktionseröffnungen jeweils darin identifizierbar waren (zu den Kriterien für die Identifizierung einer Interaktionseröffnung siehe Kapitel 6.4). Innerhalb dieser 517 Interaktionssequenzen wurden 807 Interaktionseröffnungen identifiziert. In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Kodierung dieser 807 Interaktionseröffnungen deskriptiv und anhand ihres quantitativen Vorkommens im Korpus. Abbildung 10 zeigt, dass es sich bei mehr als der Hälfte der 807 Interaktionseröffnungen um sehr kurze Phasen zwischen fünf und zehn Sekunden handelt. Weniger als fünf Prozent der Interaktionseröffnungen dauerten zwischen 30 Sekunden und 2 Minuten. Dies war meist dann der Fall, wenn Eröffnungsversuche misslangen und danach vom Initiator wiederholt versucht wurde, die Interaktion mit dem/den erwünschten Respondenten mit anderen kommunikativen Strategien oder mit der gleichen, oft leicht modifizierten kommunikativen Strategie, zu eröffnen.

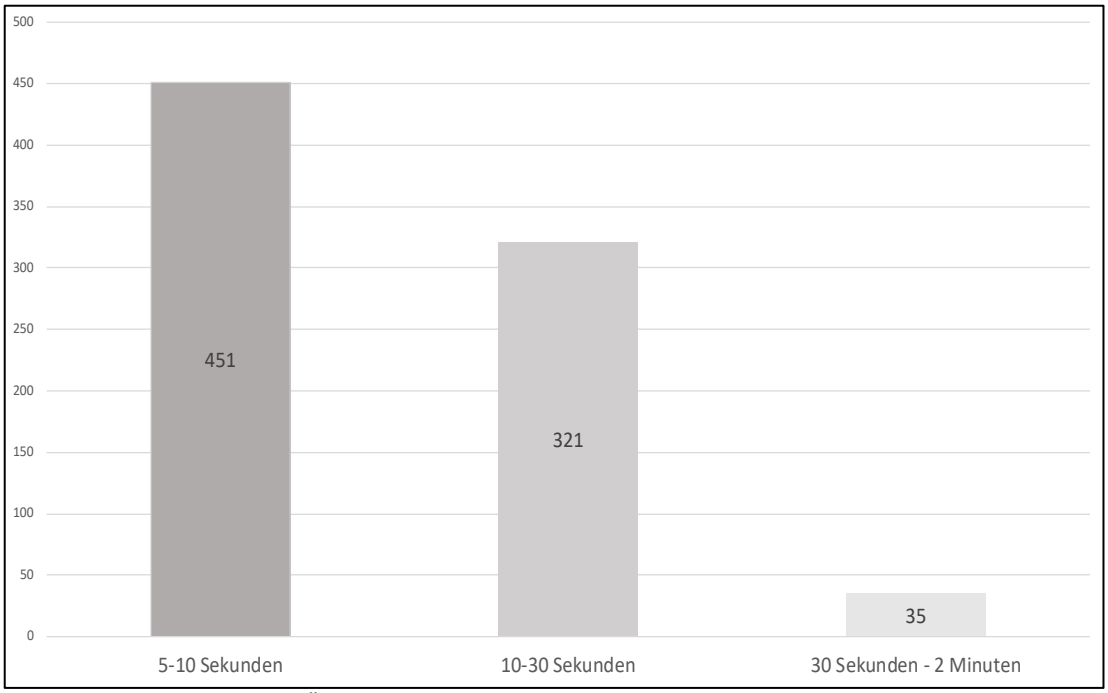


Abbildung 10: Länge der IEÖ im Korpus

Die hohe Anzahl an Interaktionseröffnungen zwischen Peers im vorliegenden Korpus macht deutlich, dass Kinder ein Bedürfnis nach Peerkontakt haben. Sie wollen kooperieren, miteinander interagieren. Diese Erkenntnis aus den vorliegenden Daten bestätigen die Ergebnisse bereits vorliegender Studien unter anderem von Corsaro (1979), Komor (2010) und Schröder (2017), die ebenfalls das starke Interesse aneinander bereits von jüngeren Kindern sowie eine hohe Anzahl von (versuchten) Initiationen in Peergruppen beobachteten.

7.2.1 Kinderkonstellationen

Die vorhandenen Kinderkonstellationen in den 807 Peerinteraktionseröffnungen werden in diesem Kapitel dargestellt. Die Anzahl der in die Interaktion eingebundenen Kinder teilte sich im Korpus folgendermaßen auf: Eine Gruppengröße von acht Kindern trat nur einmal im Korpus auf, sieben und sechs Kinder je zweimal, fünf Kinder vierzigmal, vier Kinder 121, drei Kinder 272-mal und zwei Kinder (also eine Dyade) am häufigsten, insgesamt 369-mal von insgesamt 807 Interaktionseröffnungen.

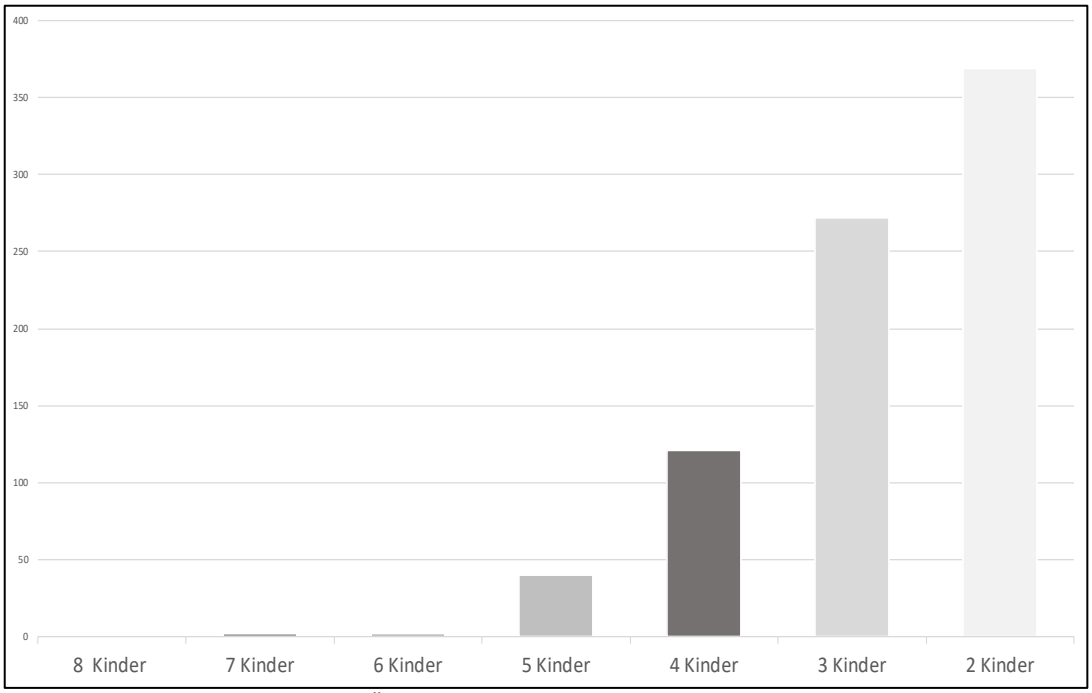


Abbildung 11: Kinderanzahl in IEÖ

Die deskriptiven Ergebnisse der Analyse in Bezug auf die Gruppenmerkmale Alter (gleichaltrige oder altersgemischte Peergruppe), Geschlecht (weibliche, männliche oder weibliche und männliche Mitglieder in der Peergruppe) und Sprache (nur Kinder mit Deutsch als Zweitsprache, nur Kinder mit Deutsch als Erstsprache oder Kinder mit Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Erstsprache zusammen in einer Interaktionssequenz) gleichen bis auf kleine Unterschiede – verständlicherweise – den Ergebnissen der Kinderkonstellationen in den Interaktionssequenzen (Kapitel 7.1.2). So war auch hier der größere Anteil der Peerdyaden oder Gruppen mit 511 von 807 Interaktionseröffnungen altersgemischt und der kleinere Anteil mit 296 von 807 Interaktionseröffnungen gleichaltrig.

Tabelle 22: Gruppenkonstellation von 807 IEÖ in Bezug auf Alter der Kinder

Alter	**Auftreten im Korpus**
altersgemischt	In 511 von 807 IEÖ (ca. 63,3 %)
gleichaltrig	In 296 von 807 IEÖ (ca. 36,7 %)
807 IEÖ	

Das Korpus weist mit 45,6 Prozent den höchsten Anteil an rein männlichen Interaktionseröffnungen auf. 31,4 Prozent der Interaktionseröffnungen fanden zwischen gemischtgeschlechtlichen Dyaden oder Gruppen statt und 23 Prozent entfallen auf rein

weibliche Peers. Eine Erklärung für diesen deutlich höheren Anteil an rein männlichen Peerdyaden und -gruppen wurde bereits in Kapitel 7.1 2 gegeben.

Tabelle 23: Gruppenkonstellation von 807 IEÖ in Bezug auf Geschlecht der Kinder

Geschlecht	**Auftreten im Korpus**
Männlich und weiblich	In 254 von 807 IEÖ (ca. 31,4 %)
Nur weiblich	In 185 von 807 IEÖ (ca. 23 %)
Nur männlich	In 368 von 807 IEÖ (ca. 45,6 %)
807 IEÖ	

Das Korpus beinhaltet eine deutliche Mehrheit von 63,1 Prozent von Interaktionseröffnungen, an denen sowohl Kinder mit Deutsch als Erstsprache als auch Kinder mit Deutsch als Zweitsprache teilnahmen. In 32,2 Prozent der Interaktionseröffnungen nahmen nur Kinder mit Deutsch als Zweitsprache teil und in nur 4,7 Prozent der Peerinteraktionen nahmen nur Kinder mit Deutsch als Erstsprache teil. Dieser kleine Anteil von Interaktionseröffnungen ausschließlich zwischen Kindern mit Deutsch als Erstsprache lässt sich unter anderem damit erklären - wie in Kapitel 7.1.2 bereits angemerkt - dass in der untersuchten Kitagruppe zwei Drittel der Kinder Deutsch als Zweitsprache sprechen.

Tabelle 24: Gruppenkonstellation von 807 IEÖ in Bezug auf Sprache der Kinder

Sprache	**Auftreten im Korpus**
Nur DaE	38 (ca. 4,7 %)
Nur DaZ	260 (ca. 32,2 %)
DaZ und DaE	509 (ca. 63,1 %)
807 IEÖ	

7.2.2 Interaktionsformen

Es wurden bei den Interaktionseröffnungen zwei grundlegende Arten unterschieden. Im Korpus versuchten initiierende Kinder entweder eine neue Interaktion mit einem oder mehreren potentiellen Respondenten zu eröffnen. Oder ein Initiator versuchte, eine Interaktion mit einem oder mehreren potentiellen Respondenten einer bereits bestehenden Peergruppe zu eröffnen, entweder, um sich selbst mit in deren Spiel zu integrieren, oder um einen potentiellen Respondenten zu der Bildung einer neuen Dyade und der Aufnahme

einer neuen Interaktionsform zu bewegen. Von insgesamt 807 Interaktionseröffnungen wurde 550-mal eine „neu hergestellte Dyade oder Gruppe“ kodiert und 257-mal ein „Anschluss an eine bestehende Dyade oder Gruppe“, letzteres bedeutet den Versuch eines Initiators, sich einer bestehenden Gruppe anzuschließen.

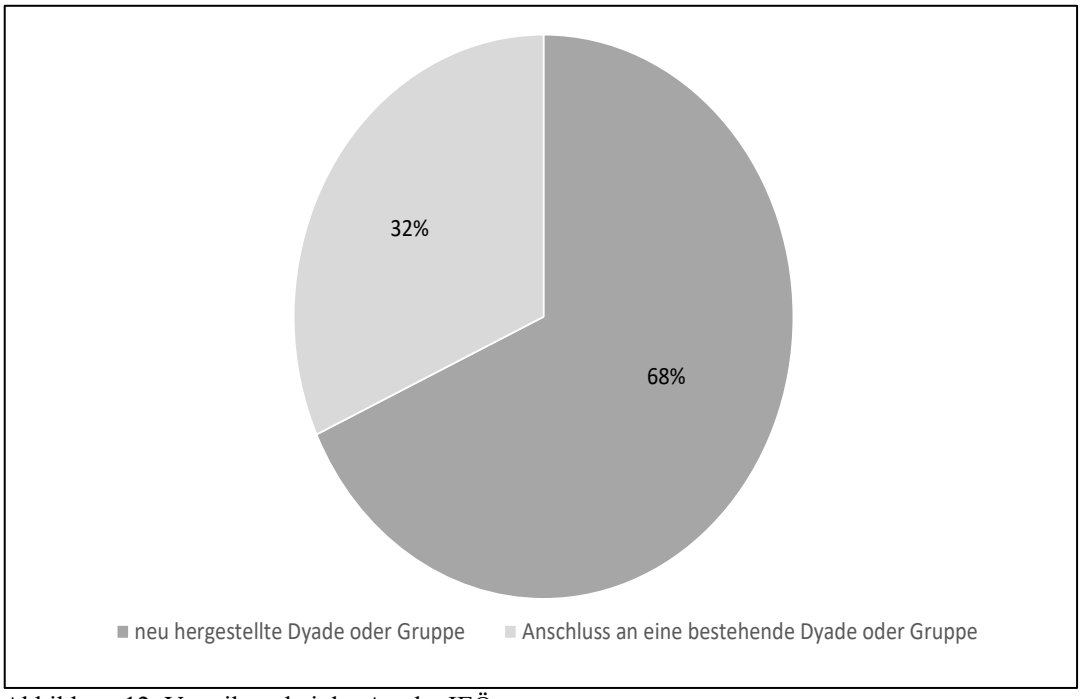


Abbildung 12: Verteilung bei der Art der IEÖ

Die Abbildung 12 zeigt diese Aufteilung der Arten von Interaktionseröffnungen im Korpus. Es wird deutlich, dass mit 68 Prozent der Interaktionseröffnungen eine neue Peergruppe gebildet werden sollte und 32 Prozent dazu dienten, in eine bereits bestehende Peergruppe einzusteigen.

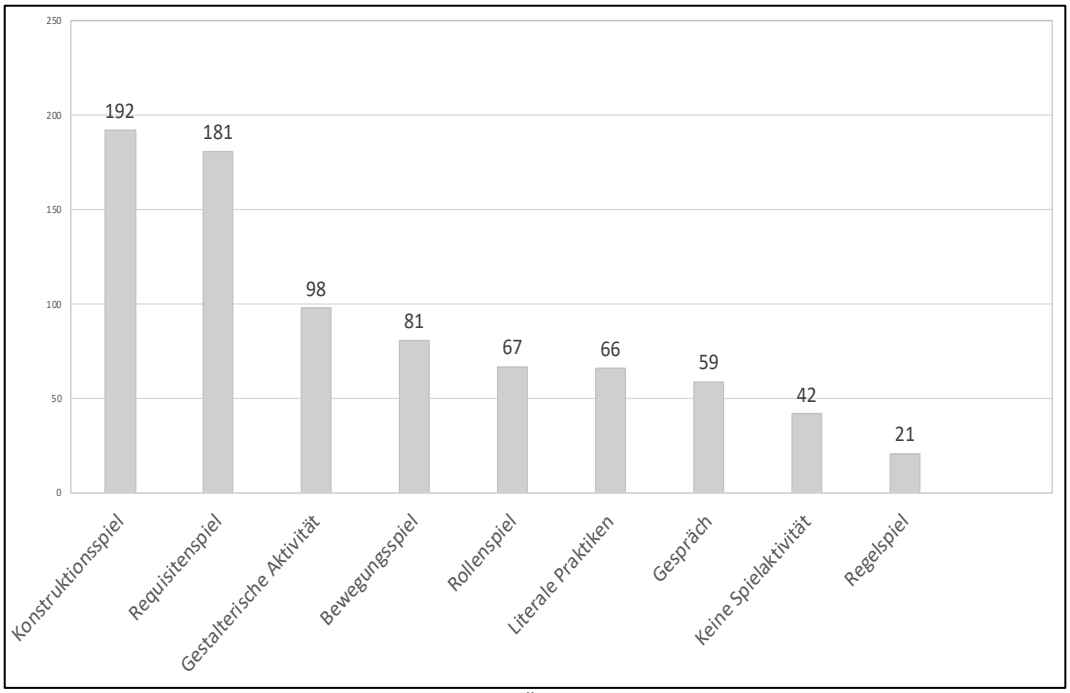


Abbildung 13: Interaktionsformen im Korpus IEÖ

In den Interaktionssequenzen wurde die (dominante) Form der Beschäftigung der in diesem Zeitraum aktiven Peergruppe kodiert, bei den Interaktionseröffnungen wurde beim Kodieren die Perspektive des Initiators eingenommen. Es wurde die Interaktionsform kodiert, in welche der Initiator a) einzusteigen versucht, b) welche Interaktionsform er neu initiieren will oder c) welche Interaktionsform er einem Respondenten aus einer bestehenden Gruppe neu vorzuschlagen versucht. Es zeigen sich aber verständlicherweise starke Parallelen bei der Verteilung der Interaktionsformen im Teilkorpus Interaktionseröffnungen. So sind auch hier Konstruktionsspiel und Requisitenspiel mit Abstand die häufigsten Interaktionsformen, gefolgt von Gespräch und gestalterischer Aktivität. Bewegungsspiele, literale Praktiken und Rollenspiele liegen zwischen acht und zehn Prozent, und weit hinten liegen mit rund zwei Prozent die Regelspiele. Abbildung 13 zeigt die Anteile der jeweils vorkommenden Interaktionsformen im Vergleich zueinander.

7.2.3 Kommunikative Strategien der Initiatoren

In 807 Interaktionseröffnungen konnten insgesamt 27 verschiedene Initiatoren identifiziert werden, das bedeutet, dass drei der insgesamt 30 Probanden in den vorliegenden Videoaufnahmen keine Interaktionen initiiert haben. Diese 27 Initiatoren werden im Folgenden kurz anhand der kodierten Merkmale Alter, Geschlecht und Sprache beschrieben. Insgesamt war mit 450 Initiatoren (65 Prozent), die Mehrheit der Initiatoren

Kinder mit Deutsch als Zweitsprache und 237 (35 Prozent), der Initiatoren erwarben Deutsch als Erstsprache. Dies ist eine recht ausgewogene Aufteilung, wenn man bedenkt, dass 20 von 30 in der Studie erfassten Kinder Deutsch als Zweitsprache erwarben. Bei den Initiatoren mit Deutsch als Zweitsprache wurde auch die Anzahl der jeweiligen Kontaktmonate mit Deutsch (zum Zeitpunkt der jeweiligen Aufnahme) kodiert. Hierbei zeigte sich, dass in der Mehrheit von 197 Interaktionseröffnungen die Initiatoren eine Kontaktdauer von anderthalb bis zwei Jahren mit dem Deutschen hatte. In 88 Interaktionseröffnungen hatten die Initiatoren eine Kontaktdauer von zwei bis zweieinhalb Jahren, in 76 eine Kontaktdauer von zweieinhalb bis drei Jahren und in 38 hatten die Initiatoren eine Kontaktdauer von null bis sechs Monaten. In 34 Interaktionseröffnungen hatten die Initiatoren eine Kontaktdauer von einem bis anderthalb Jahren und in 17 hatten die initiierenden Kinder eine Kontaktdauer von sechs Monaten bis zu einem Jahr. Dies zeigt, dass die vorliegenden Daten Einblicke in verschiedene Stadien des Erwerbs von Deutsch als Zweitsprache ermöglichen – sowohl bei Kindern, die eine relativ kurze Kontaktdauer von null Monaten bis einem Jahr haben, bei Kindern, die eine mittlere Kontaktdauer von einem bis zwei Jahren haben und von Kindern, die bereits eine längere Kontaktdauer von zwei bis drei Jahren haben. Von den Initiatoren waren 485 (60,1 Prozent) männlich und 322 weiblich (39,9 Prozent). Bei der Kodierung und Auswertung des Korpus an Interaktionseröffnungen nach den darin von den jeweiligen Initiatoren genutzten kommunikativen Strategien wurde deutlich, dass es von Seiten des Initiators immer eine Motivation dafür gab, eine Interaktionseröffnung zu versuchen. Im Kern verfolgen alle Initiatoren in den vorliegenden 807 Interaktionseröffnungen das Ziel, mit einem oder mehreren potentiellen Respondenten in eine Interaktion zu treten. Und demnach haben alle im Folgenden dargestellten kommunikativen Strategien den Zweck, Aufmerksamkeit zu signalisieren und zu lenken und dadurch gemeinsame Aufmerksamkeit zwischen Initiator und Respondenten herzustellen. Dies wird von den Kindern immer durch eine Form des Signalisierens von eigener Aufmerksamkeit und Interesse realisiert. Dabei wurden folgende vier Formen der Lenkung von Aufmerksamkeit durch Signalisierung von eigener Aufmerksamkeit und Interesse unterschieden:

- Aufmerksamkeit auf sich selbst lenken
- Aufmerksamkeit auf Ereignisse lenken
- Aufmerksamkeit auf Objekte lenken
- Aufmerksamkeit auf andere Personen lenken

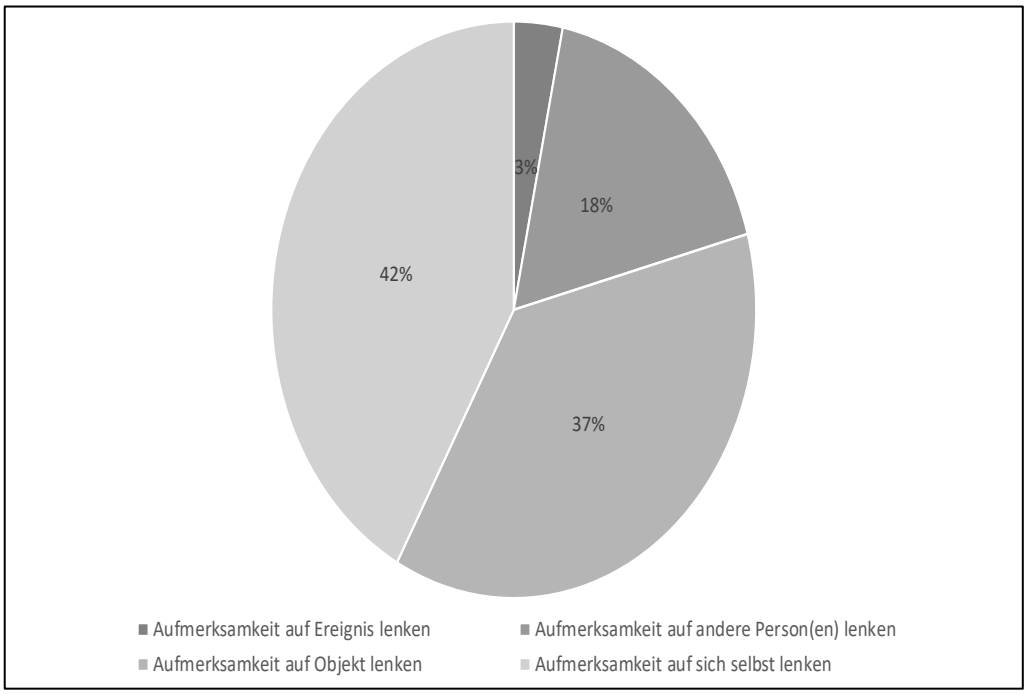


Abbildung 14: Häufigkeiten im Korpus bei der Herstellung von Aufmerksamkeit

Im vorliegenden Korpus war die am häufigsten genutzte Art, Aufmerksamkeit herzustellen, die, sie auf sich selbst zu lenken, dicht gefolgt von dem Versuch des jeweiligen Initiators, die Aufmerksamkeit des/der Respondenten auf ein Objekt zu lenken. Allerdings wurde auch hier teilweise doppelt kodiert, weil innerhalb einer Interaktionseröffnung sowohl auf sich selbst und ein Objekt die Aufmerksamkeit gelenkt wurde. Abbildung 14 zeigt die prozentualen Anteile der im Korpus von initiierenden Kindern genutzten Arten zur Herstellung von Aufmerksamkeit. Um Aufmerksamkeit herzustellen, wandten die Initiatoren konkrete nonverbale und/oder verbale kommunikative Strategien an. In Beispiel 7 nähert sich der dreijährige Gino den älteren Kindern Sheila und Marsid, die auf dem Baupodest mit Duplosteinen bauen. Er fragt sie „DArf ich MITspielen?“ (Zeile 1) und wird verbal abgewiesen, durch ein gleichzeitig von Marsid und Sheila geschrieenes „NEIN!“ (Zeile 2).

```
01 Gino: ((kommt zum Baupodest hinzu und stellt sich vor Sheila und
Marsid))
          DArf ich mITspielen?
02 Sheila und Marsid: NEIN!
03 Marsid: ((steht auf und nimmt Gino am Arm)) NEIN.
04 Gino:    BITte!
05 Marsid: ((umarmt Gino))
06 Gino:   ((umarmt Marsid))
```

Beispiel 7: Interaktionseröffnung 5_4

Aus den vorliegenden Daten wird deutlich, dass Kinder miteinander ins Spiel kommen wollen. Insgesamt wurden im Korpus in den 807 Interaktionseröffnungen aber nur sechs Initiationen mit der konkreten verbalen Äußerung „Darf ich/Kann ich mitspielen“ identifiziert. Dies zeigt, dass die explizite Formulierung des Anliegens „Ich will mitspielen“ im Vergleich zu anderen kommunikativen Strategien sehr selten vorkommt. Welche Vielfalt an kommunikativen Strategien im Korpus eingesetzt wurde, stellt Tabelle 25 dar. Die Tabelle gibt eine Übersicht über alle im Korpus verwendeten kommunikativen Strategien und ihrer jeweiligen Substrategien, die durch eine kurze Beschreibung und ein Ankerbeispiel aus dem Korpus ergänzt wird.

Tabelle 25: Set von kommunikativen Strategien zur IEÖ

Nr.	Strategiebereich	Beschreibung	Ankerbeispiel
Nonverbale Strategien			
1.	Blickkontakt etablieren	I kommt von seiner Startposition näher an potentielle/n R heran.	**Batu**: ((zu Firat blickend)) EY, wir **Firat**: AH, ((weinerlich und laut)) nEIn ((nimmt sich eine grüne Plasstikschale vom Fenstersims und legt sie aufs Spielpodest, setzt sich hin)) IEÖ 27_6
2.	Herstellung räumlicher Nähe (Proxemik)	I geht nah an einen potentielle/n R heran, oder stellt sich zu einer spielenden Gruppe von potentiellen R dazu.	**Yasemin** ((steckt unter dem Schaukelpferd und krabbelt damit auf dem Rücken herum; Rania und Josie krabbeln ihr hinterher)) **Rania**: UÄH ((lacht)) UÄH ((lacht)) UAH ((lacht)) UAH ((lacht)) UAH ((lacht)) UAH ((lacht)) IEÖ 36_4
3.	Berühren (Körperkontakt)	I berührt einen potentiellen R mit der Hand oder einem anderen Körperteil in kooperativer oder aggressiver Form.	**Steven**: ((wirft LKW auf Boden)) ((wirft Auto in Kiste)) ((geht zum Schaukelpferd, stürzt sich drauf, schubst Renas herunter)) IEÖ 73_5
4.	Einsatz von Gestik		
	Zeigegeste	I zeigt auf einen potentiellen R.	**Niklas**: Nein, der! ((zeigt mit dem Zeigefinger auf Roger)) IEÖ 22_9

		I zeigt auf das Spielzeug eines potentiellen R.	
	Drohgebärde	I nimmt eine Körperhaltung ein, setzt eine Mimik ein oder nutzt eine oder mehrere Gesten die der Abschreckung oder Einschüchterung eines potentiellen R dienen.	**Murat**: ((kniet sich zur Holzburg)) hÄÄ? WAs ((öffnet und schließt Türen von Burg)) ((dreht sich zu Niklas)) Hast du das gemacht? (zeigt auf den Boden) **Niklas**: ((schüttelt den Kopf, verneinend)) **Murat**: ((rutscht zu Niklas, holt mit dem Arm aus, wütender Gesichtsausdruck, rutscht noch näher auf Niklas zu)) **Niklas**: ((weicht zurück)) IEÖ 51_9
	Winken	I versucht einen potentiellen Respondenten durch Bewegungen besonders mit der Hand oder einem darin gehaltenen Gegenstand auf sich aufmerksam zu machen.	Güngör und Sarigül haben sich an beiden Händen gefasst. **Sarigül**: Andersrum. ((hält Güngör an den Händen und dreht sich mit ihr im Kreis)) ((singt ein türkisches Lied)) ((winkt Yasemin zu sich heran)) **Yasemin**: ((kommt angerannt)) **Sarigül**: ((nimmt Yasemins Hand)) IEÖ 50_14
5.	Manipulation von Objekten		
	5.1 Objekt selbst in der Hand		
	5.1.1 kooperativ	I nimmt Spielzeug und versucht damit einen potentiellen R zum Mitspielen zu animieren.	**Lissy**: [(dreht sich um und stubst Niklas mit dem Kuscheltier an)] [(rennt dann weiter zum Hüpfkissen wirft Kuscheltier Sarigül zu)] IEÖ 28_3
	5.1.2 konfliktär	I nimmt Spielzeug und versucht damit einen potentiellen R zu provozieren.	**Murat**: HA. Warte, lass das. Ich fang den, Mann. (bückt sich zu Resul und reißt ihm ein Spielauto aus der Hand) Das gehört nich deine! ReSUL! IEÖ 73_8

	5.2 Objekt von Respondent		
	5.2.1 kooperativ	I berührt ein Objekt eines potentiellen R.	**Nyah**: ((tippt ins Heft)) die chene, chene, die schön, die schön, die schön, die schön, die schön. **Güngör**: ((zu Sarigül)) Apfe **Sarigül**: ((hat bei Nyah und Rania zugeschaut)) warte ma, ((beugt sich über Tisch, tippt ins Heft)) Die schön, die schön, IEÖ 99_3
	5.2.2 konfliktär	I nimmt einem potentiellen R ein Objekt gegen dessen Willen weg oder I berührt ein Objekt eines potentiellen R gegen dessen Willen und ggf. In provozierender Weise.	**Steven**: ((springt auf die Drehscheibe, wo Roger gerade mit einem Auto spielt)) ((nimmt das Auto, steckt es in den Mund als würde er es auffressen und rennt dann weg)) IEÖ 22_8
6.	Ausdruck von Emotionen	I kommuniziert den eigenen Gefühlszustand verbal/ und oder nonverbal gegenüber einem potentiellen R. Meist geschieht dies unter Einbezug von Mimik, Gestik, Körpersprache und paraverbalen Phänomenen wie Prosodie, teilweise auch durch die verbale Beschreibung des eigenen emotionalen Zustands.	
		Mimik: I zeigt einem potentiellen R seine Freude durch ein Lächeln oder Lachen. Paraverbales: I setzt seine Tonlage/Prosodie, seine Lautstärke und/oder sein Sprechtempo ein, so dass sie seine fröhliche Stimmung abbilden. Verbale Äußerungen: I benennt (und beschreibt) einem potentiellen R den eigenen fröhlichen emotionalen Zustand.	**Sheila**: ((schaut zu Jules, lächelnd)) Wer hat hier eine pupsen lassen? [(wedelt mit dem Spielkarton)] **Jules**: [(dreht sich weg, geht einen Bogen und will sich aufs Spielpodest setzen) Darf ich bitte? ((setzt sich aufs Spielpodest)) IEÖ 16_9

		Mimik: I zeigt einem potentiellen R seine Traurigkeit oder seinen Schmerz durch Weinen, indem er/sie das Gesicht verzieht. Paraverbales: I setzt seine Tonlage/Prosodie, seine Lautstärke und/oder sein Sprechtempo ein, so dass sie seine traurige Stimmung abbilden. Verbale Äußerungen: I benennt (und beschreibt) einem potentiellen R den eigenen traurigen emotionalen Zustand.	**Rania**: ((hat ihren Ärmel ein Stück hochgekrempelt, zeigt ihr Handgelenk Yasemin)) Aua. **Yasemin**: AUa? ((schaut Rania an)) IEÖ 55_6
		Mimik: I zeigt einem potentiellen R seine Wut, indem er/sie die Augen zusammenkneift, den Mund zusammenpresst, die Nasenlöcher aufbläht. Paraverbales: I setzt seine Tonlage/Prosodie, seine Lautstärke und/oder sein Sprechtempo ein, so dass sie seine wütende Stimmung abbilden. Verbale Äußerungen: I benennt (und beschreibt) einem potentiellen R den eigenen wütenden emotionalen Zustand.	**Murat**: JULes, gibs, moahhh“ ((schlägt nach Jules, fängt an zu weinen.)) IEÖ 3_2
Verbale kommunikative Strategien			
7.	Themen einführen		

	7.1 objektbezogen	I spricht einen potentiellen R mit einer Äußerung zu einem objektbezogenen Thema an.	**Nyah**: ((kommt zum Tisch mit einem Buch, Rania wartet am Tisch)) **Rania**: Noch ein Buch. **Nyah**: ((setzt sich hin, schlägt Buch auf, blättert im Buch)) IEÖ 102_6
	7.2 personenbezogen	I spricht einen potentiellen R mit einer Äußerung zu einem personenbezogenen Thema an.	**Murat**: ((geht zu Resul)) meine Freund ((zeigt auf Marsid)), mein Freund. **Marsid**: Nein, **Murat**: Marsid Freund. ? **Marsid**: Nein, meine. IEÖ 73_8
	7.3 Fantasiethemen	I spricht einen potentiellen R mit einer Äußerung zu einem hypothetischen, imaginären oder unmöglichen Thema an.	**Leon**: TOT Mustafa: Bist du tot **Leon**: Bin aber Superman. **Mustafa**: Nein, du bist schon tot. Superman is auch **Leon**: AH. **Mustafa**: Das is ein, das ist ein/ das ist ein noch ma ein **Josie**: Ich bin auch tot. **Mustafa**: Das ein Vulkan, falln alle runter. Da is auch Feuer. **Josie**: ((faucht)) ((zu Leon)) Du hast hier. **Mustafa**: FEUER GROßE BOOOM. **Leon**: SUPERMAN! IEÖ 45_5
	7.4 Unkonventionelle Themen	I spricht einen potentiellen R mit einer Äußerung zu einem unkonventionellen Thema an, es kann sich hierbei beispielsweise um ein Sprachspiel, einen Witze oder den Einsatz von tabuisierten Wörtern handeln.	**Murat**: Du BABY **Niklas**: [Du (Saftsack] dort. **Murat**: Baby, bikai, bikai, [bibibi, bibibi, Baby, Baby. Bibi, bibi, bibi bibi bibi bibi bibi bibi bi bi bibi IEÖ 54_6
	7.5 Metasprachliche Themen	I spricht einen potentiellen R mit einer Äußerung zu einem metasprachlichen	**Murat**: Ja, einer hat gepupst. **Firat**: Pubu, kackee. **Murat**: BOAH, das is eine ein Böses Wort.

		Thema an, das bedeutet, dass Sprache und ihre Verwendung thematisiert werden.	**Murat**: Das darf man. Das darf man nich IEÖ 60_2
8.	Aufforderungen		
	8.1 Aufforderung zur Handlung	I fordert potentiellen R auf, eine Handlung auszuführen.	**Sheila**: ((beugt sich herunter in die Tierkiste und nimmt etwas heraus)) **Marsid**: ((nimmt auch etwas aus der Tierkiste und stellt es dazu)) **Sheila**: Du musst jetzt zählen ((nimmt ein Tier und wirft es wieder in die Kiste)) Und das reicht. **Marsid**: ((versucht die Leiste vom Spielpodest zu richten)) ((nimmt wieder am Spielgeschehen teil)) IEÖ 5_5
	8.2 Einforderung von Objekten	I fordert von potentiellem R nonverbal oder verbal ein Objekt ein. Nonverbal wird dies zum Beispiel durch das Greifen nach dem Objekt oder dem Ausstrecken der Hände und eine fordernde Mimik umgesetzt.	**Resul**: ((nimmt Auto)) **Steven**: Und geb mir das Auto. ((versucht Resul ein Auto aus der Hand zu nehmen)) Und gib mir eins zurück. IEÖ 73_8
	8.3 Einforderung von Informationen	I stellt eine Frage an potentielle/n R.	**Josie**: Was is da? ((zeigt ins Buch)) Was is das? Was is das? **Rania**: ((kommt zum Tisch)) Ne Satze. **Josie**: Ne Katze. Was is da? Raubkatz. IEÖ 36_9

	8.4 Einforderung von Hilfe	I fordert, bittet um Hilfe.	Jules steht vor dem Spielpodest, drei Schübe stehen offen um ihn herum)) **Jules**: ((stupst kurz einen Kasten mit dem Fuß an, setzt sich auf die Kante vom Kasten)) Kannst du bitte aufmachen Batu? IEÖ 8_9
9.	Wiederholung	I wiederholt das zuvor von einem anderen Kind Gesagte.	**Niklas**: Nein, der! ((zeigt mit dem Zeigefinger auf Roger)) **Roger**: Nein, der! ((zeigt mit dem Zeigefinger auf Niklas)) **Niklas**: Nein, der! **Steven**: ((greift nach Niklas)) **Niklas**: Nein, der! ((zeigt mit dem Zeigefinger auf Roger)) **Roger**: Nein, der, der, der, der, der, IEÖ 22_9
10.	Benennen		
	10.1 Person	I benennt eine anwesende oder abwesende Person und versucht damit, die Aufmerksamkeit eines potentiellen R zu erlangen.	**Josie**: Guck ma Yasemi! ((macht was mit ihren Haaren)) Musst einfach nur so machen, dann so, rein, Finger rein, raus holen, ((führt das Gesagte an ihren Haaren vor)) ((Zopfgummi geht raus)) Oah, das is kein Zopf. Muss mich erst der andre versuchen, ja? (..) Wenn du willst, kann ich dir gleich auch ein Zopf machen. Ja? **Yasemin**: ((zeigt auf ihren Zopf auf dem Kopf)) Aber der is da. IEÖ 89_4
	10.2 Objekt	I benennt ein im Raum vorhandenes oder nicht vorhandenes Objekt und versucht damit, die Aufmerksamkeit eines potentiellen R zu erlangen.	**Rania**: KAtze! ((zeigt auf ein Bild einer Katze in einem Buch)). IEÖ 36_8

	10.3 Handlung	I benennt eine aktuell stattfindende (im selben Raum oder in einem anderen Setting oder eine in der Vergangenheit vorgefallene Handlung und versucht damit, die Aufmerksamkeit eines potentiellen R zu erlangen.	**Steven**: Du schummelst! **Niklas**: ((zu Leon)) HEY, ICH BIN DRAN, LEON. LEON? IHR DECKT ALLE KARTEN AUF, HÖRT AUF, MANN! IEÖ 97_2
	10.4 Ereignis	I benennt eine aktuell stattfindendes (im selben Raum oder in einem anderen Setting oder eine in der Vergangenheit vorgefallenes Ereignis und versucht damit, die Aufmerksamkeit eines potentiellen R zu erlangen.	**Steven**: Der Dino haut gegen den Kopf. **Murat**: Der Dino is viel zu dick. **Steven**: HÄ. (.) Pass auf den Dino. Zu viel für DICH. ? **Murat**: Voll dick. IEÖ 64_2
11.	Informieren	I teilt potentiellem R ein Erlebnis oder Ereignis mit.	**Steven**: ((setzt sich auf Sofa, dabei pfeifend)) **Nyah**: ((setzt sich neben ihn aufs Sofa)) Ich hab Kaugummi. **Steven**: Kaugummi? Darf ich mal probi-iern? **Nyah**: ((hält etwas zwischen ihren Fingern)) ((hält es Steven an den Mund)) Bitteschön. **Steven**: ((lächelt)) IEÖ 83_2
12.	Kommentieren	I bezieht sich nicht nur auf einen Gegenstand, eine Handlung oder ein Erlebnis, sondern drückt zusätzlich noch seine persönliche Meinung, Erfahrung oder Wahrnehmung bezüglich des Objekts aus.	**Steven**: Ein blaus Auto. (.) Das is genau die Treppe, is auch blau. **Murat**: Cool, was IEÖ 74_22
13.	Erzählen	I erzählt einem potentiellen R ein Erlebnis oder eine	**Marsid**: Batu, ich hab jetzt auch ein Tiger Playbate **Batu**: Hey, ich will das garnicht hören, was du sagst.

		(erfundene) Geschichte.	IEÖ 3_9
14.	Imitation	I imitiert das Spielverhalten, die Mimik, die Aussprache etc. eines potentiellen R.	**Yasemin** und **Sarigül**: ((rennen lachend herum)). **Niklas**: ((kommt in den Nebenraum und schließt sich den Mädchen an)) IEÖ 28_3
15.	Person ansprechen/grüßen	I begrüßt potentiellen R mit einer Grußformel wie z.B. „Hallo“. I winkt potentiellen R zu. I ruft potentiellen R bei deren/dessen Namen.	**Sandro**: ((geht zum Baupodest zu Jules und Batu)): Halloo, ((setzt sich dazu)) IEÖ 13_4
16.	Instruieren	I gibt potentiellem R eine Anweisung bzw. erklärt ihm, wie etwas getan werden sollte.	**Niklas**: ((sitzt mit dem Po auf der Drehscheibe, schiebt sich mit den Füßen an, dreht sich)) ((zu Firat)) Du kannst auch so machen. ((dreht sich)) Ah! Ah! **Firat**: ((guckt zu zu Niklas)) Ich kann auch das. **Niklas**: ((steht auf und geht zu Firat rüber, setzt sich ans Spielpodest)) Da machen wir ein Haus! IEÖ 22_1

Nach dieser Übersicht über die im Korpus identifizierten kommunikativen Strategien und ihre verschiedenen Ausprägungen zeigt Tabelle 26 die Häufigkeitsverteilung der angewendeten kommunikativen Strategien im Korpus.

Tabelle 26: Häufigkeiten der eingesetzten kommunikativen Strategien im Korpus

Nr.	**Kommunikative Strategie**	**Häufigkeit im Korpus**
1.	**Blickkontakt etablieren**	In 780 von 807 IEÖ
2.	**Thema einführen**	In 674 von 807 IEÖ
2.1	personenbezogen[25]	In 391 von 807 IEÖ
2.2	objektbezogen	In 322 von 807 IEÖ

25 Insgesamt wurden in 807 Interaktionseröffnungen 894-mal eine der fünf Arten der kommunikativen Strategie „Thema einführen“ kodiert. Diese Zahl lässt sich dadurch erklären, dass die Themenarten personenbezogen und objektbezogen häufig doppelt kodiert wurden.

2.3	Fantasiethemen	In 49 von 807 IEÖ
2.4	Unkonventionelle Themen	In 125 von 807 IEÖ
2.5	Metasprachliche Themen	In 7 von 807 IEÖ
3.	**Herstellung räumlicher Nähe (Proxemik)**	In 663 von 807 IEÖ
4.	**Ausdruck von Emotionen**	In 807 von 807 IEÖ
5.	**Mimik**[26]	In 689 von 807 IEÖ
6.	**Paraverbal**	In 598 von 807 IEÖ
7.	**Manipulation von Objekten**	In 387 von 807 IEÖ
7.1	Objekt selbst in der Hand	In 292 von 807 IEÖ
7.1.1	kooperativ	In 237 von 807 IEÖ
7.1.2	konfliktär	In 55 von 807 IEÖ
7.2	Objekt von Respondent	In 110 von 807 IEÖ
7.2.1	kooperativ	In 56 von 807 IEÖ
7.2.2	konfliktär	In 50 von 807 IEÖ
8.	**Aufforderungen ausdrücken**	In 476 von 807 IEÖ
8.1	Aufforderung zur Handlung	In 248 von 807 IEÖ
8.2	Einforderung von Informationen	In 172 von 807 IEÖ
8.3	Einforderung von Hilfe	In 11 von 807 IEÖ
8.4	Einforderung von Objekten	In 45 von 807 IEÖ
9.	**Wiederholung**	In 297 von 807 IEÖ
10.	**Benennen**	In 208 von 807 IEÖ
11.	**Gestik**	In 346 von 807 IEÖ
11.1	Zeigegeste	In 277 von 807 IEÖ
11.2	Drohgebärde	In 43 von 807 IEÖ
11.3	Winken	In 26 von 807 IEÖ
12.	**Informieren**	In 221von 807 IEÖ
13.	**Person berühren**	In 108 von 807 IEÖ
13.1	kooperativ	In 57 von 807 IEÖ
13.2	aggressiv	In 51 von 807 IEÖ
14.	**Ansprechen mit Namen oder Du, Grußformel**	In 93 von 807 IEÖ
15.	**Instruieren**	In 66 von 807 IEÖ
16.	**Imitation**	In 44 von 807 IEÖ
17.	**Kommentieren**	In 9 von 807 IEÖ

Tabelle 26 zeigt, dass besonders häufige nonverbale kommunikative Strategien die Etablierung von Blickkontakt und die Herstellung von räumlicher Nähe waren. Bei den verbalen kommunikativen Strategien waren die Einführung eines Themas (hier vor allem personen- und objektbezogene) und das Ausdrücken von Aufforderungen sehr häufig vertreten (hier größtenteils Aufforderungen zur Handlung).

26 Der mimische Ausdruck der Kinder konnte wegen Aufnahmequalität und Position der Kinder im Raum nicht immer kodiert werden, daher sind weniger als 807 Interaktionseröffnungen kodiert, obwohl natürlich in jeder Interaktionseröffnung ein mimischer Ausdruck von Initiator und Respondenten vorhanden war.

7.2.4 Erfolg und Misserfolg

Um eine Interaktion erfolgreich zu eröffnen, muss laut den Daten aus diesem Korpus eine grundlegende Tatsache erfüllt werden: Das Erlangen der Aufmerksamkeit des potentiellen Interaktionspartners. Eine Interaktionseröffnung wurde dann als erfolgreich gewertet und kodiert, wenn sich daraus eine Interaktion von einer Mindestlänge von vier aufeinander bezogenen nonverbalen *turns* oder Redebeiträgen ergab. Von insgesamt 807 Interaktionseröffnungen im Korpus sind 220 erfolgslos, d.h. es entsteht daraus keine bzw. nicht die vom Initiator intendierte Interaktion. Der Erfolg einer Interaktionseröffnung wurde auch daran gemessen, ob das Ziel des Initiators erreicht wurde. Dieses Ziel war in allen der 807 Interaktionseröffnungen, mit einem oder mehreren Respondenten in ein Spiel oder ein Gespräch zu kommen. Auch wenn auf eine solche Eröffnung eine kurze Interaktion mit dem potentiellen Respondenten folgte, die aber nur den Inhalt hatte, das Anliegen des Initiators zu verneinen oder abschlägig zu verhandeln, so war auch diese Interaktionseröffnung erfolgslos. Diesem Anteil von rund 27 Prozent erfolgsloser Interaktionseröffnungen stehen 587 erfolgreiche Interaktionseröffnungen gegenüber, also knapp 73 Prozent. Demnach ist der Großteil der Initiationen im Korpus erfolgreich und führt zu einer kürzeren oder längeren Peerinteraktion (vgl. Abbildung 15).

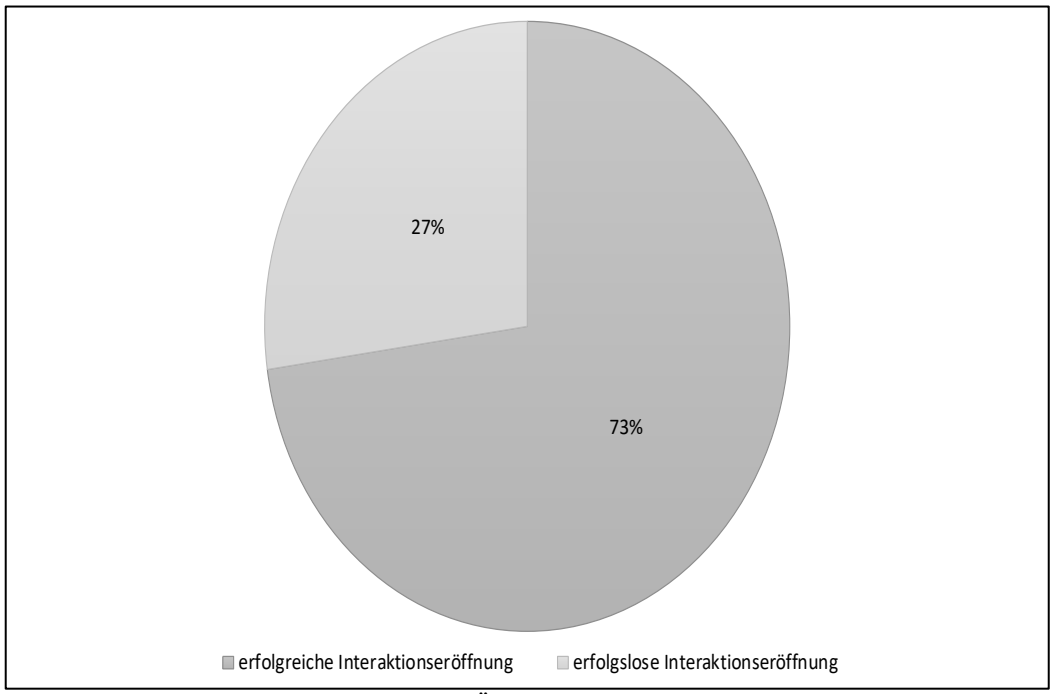


Abbildung 15: Erfolg und Misserfolg bei IEÖ

Von insgesamt 587 erfolgreichen Interaktionseröffnungen wurden 385, also gut 65 Prozent von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache initiiert und 202, also 34,5 Prozent von Kindern,

mit Deutsch als Erstsprache. 220 der Initiationen blieben erfolgslos. Davon wurden 141, also gut 64 Prozent von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache produziert und 79, also knapp 36 Prozent von Kindern mit Deutsch als Erstsprache. Da die Probandengruppe zu zwei Dritteln aus Kindern mit Deutsch als Zweitsprache bestand, gibt es hier eine recht ausgewogene Verteilung von Erfolg und Misserfolg von Interaktionseröffnungen bei Kindern mit Deutsch als Erstsprache und Kindern mit Deutsch als Zweitsprache. Abbildung 16 zeigt die Anteile der erfolgreichen und erfolgslosen Interaktionseröffnungen von Kindern nach Spracherwerbstyp.

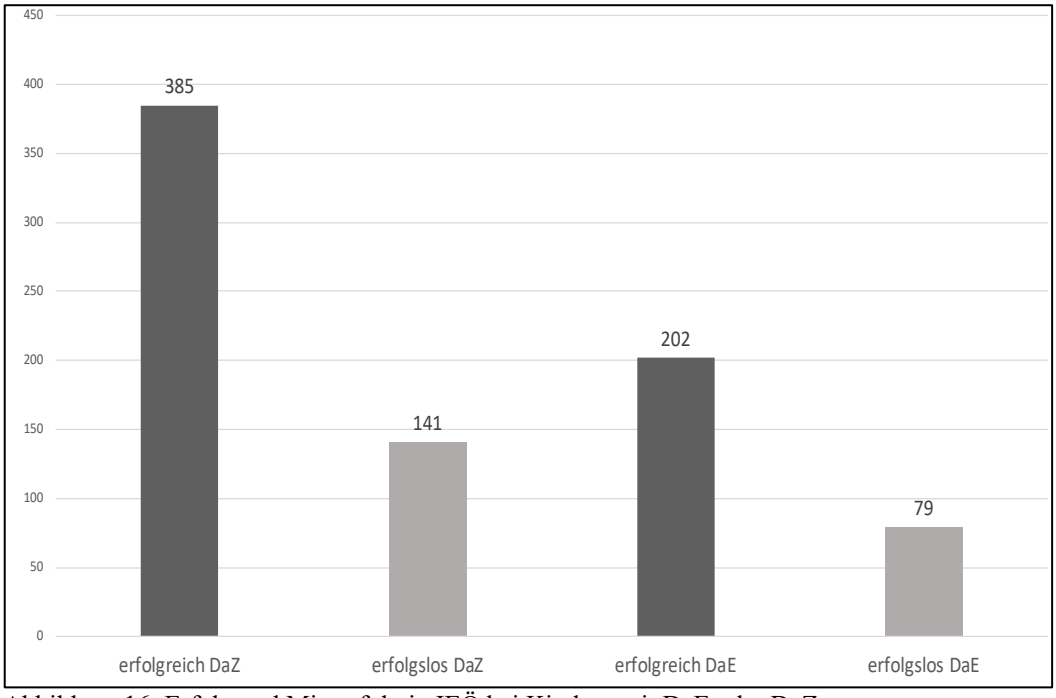


Abbildung 16: Erfolg und Misserfolg in IEÖ bei Kindern mit DaE oder DaZ

Im Korpus wurde 366-mal von einem initiierenden Kind erfolgreich eine neue Interaktion mit einem oder mehreren Peers eröffnet. In 221 Fällen integrierte sich ein Initiator erfolgreich in eine bereits bestehende Peergruppe. Von den insgesamt 220 erfolgslosen Interaktionseröffnungen entfielen 172, also rund 78 Prozent auf den Versuch eines initiierenden Kindes sich einer bestehenden Peergruppe anzuschließen und 48, also knapp 22 Prozent auf den Versuch eines initiierenden Kinder, eine neue Dyade zu bilden. Abbildung 17 visualisiert die Erkenntnis aus den vorliegenden Daten, dass Kinder deutlich seltener erfolgreich bei der Eröffnung einer Peerinteraktion waren, die sich im Nachhinein in eine bestehende Gruppe zu integrieren versuchten. Initiierende Kinder, die eine neue Interaktion eröffneten, waren dagegen deutlich häufiger erfolgreich.

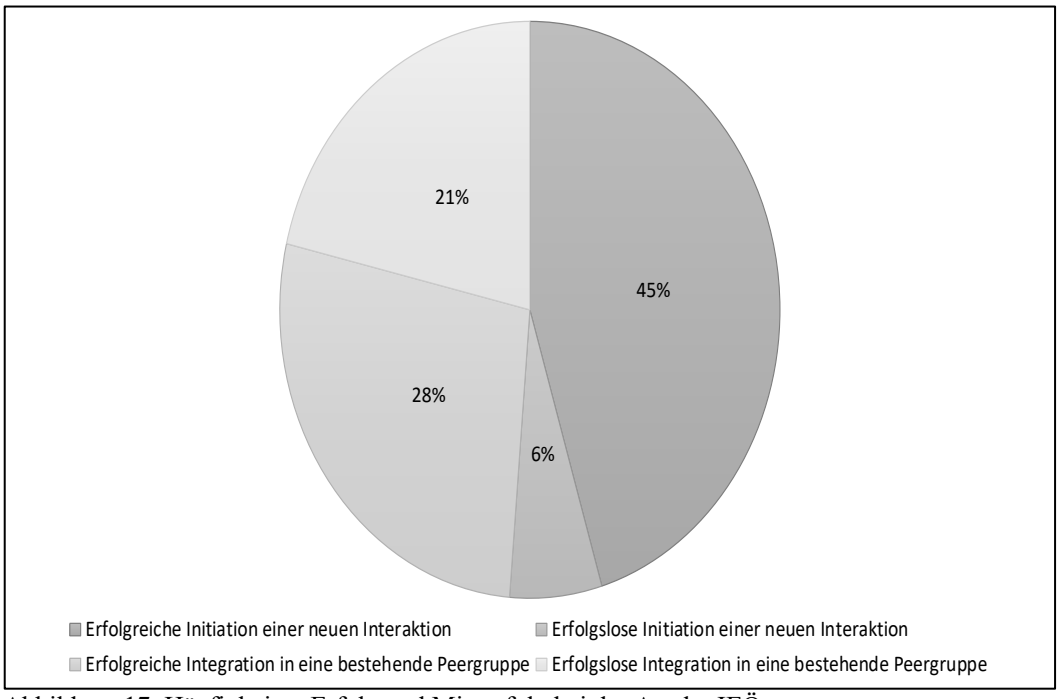


Abbildung 17: Häufigkeiten Erfolg und Misserfolg bei der Art der IEÖ

Es scheint demnach schwieriger für einen Initiator zu sein, sich einer bereits bestehenden Respondentengruppe anzuschließen, als eine neue Interaktion mit einem „freien“ Respondenten einzugehen. Vergleiche hierzu auch die in Kapitel 5.1. beschriebene Herausforderung für Kinder, sich im Nachhinein an einer Interaktion zu beteiligen. Denn dafür ist es nötig, abzuschätzen, welche kommunikativen Strategien man wann einsetzen muss. Der Initiator muss eine übergaberelevante Stelle finden, um sich der laufenden Interaktion anzuschließen. Dies fällt laut Studienlage noch vielen Kindern im Kitaalter schwer (vgl. Dohmen et al. 2009) und zeigt sich auch in diesem Korpus.

Bei der Auswertung des vorliegenden Korpus zeigt sich, dass Interaktionseröffnungen, bei denen jüngere Kinder versuchten, eine Interaktion mit einem älteren Kind zu eröffnen, in 126 Prozent von 350 Fällen erfolgreich waren. Das bedeutet in 224 Fällen waren ihre Initiationsversuche nicht erfolgreich, also in 64 Prozent der Interaktionseröffnungen zwischen jüngeren Initiatoren und älteren potentiellen Respondenten. Demnach ist es für jüngere Kinder in der untersuchten Peergruppe schwieriger als für ältere Kinder, eine Interaktion zu eröffnen. Für ältere Kinder ist es leichter, eine Interaktion erfolgreich mit einem jüngeren Kind zu eröffnen. Für gleichaltrige Kinder ergibt sich im Vergleich mit der Konstellation „jüngeres Kind initiiert Interaktion mit älterem Kind“ ebenfalls eine höhere Wahrscheinlichkeit einer erfolgreichen Eröffnung (vgl. Abbildung 18).

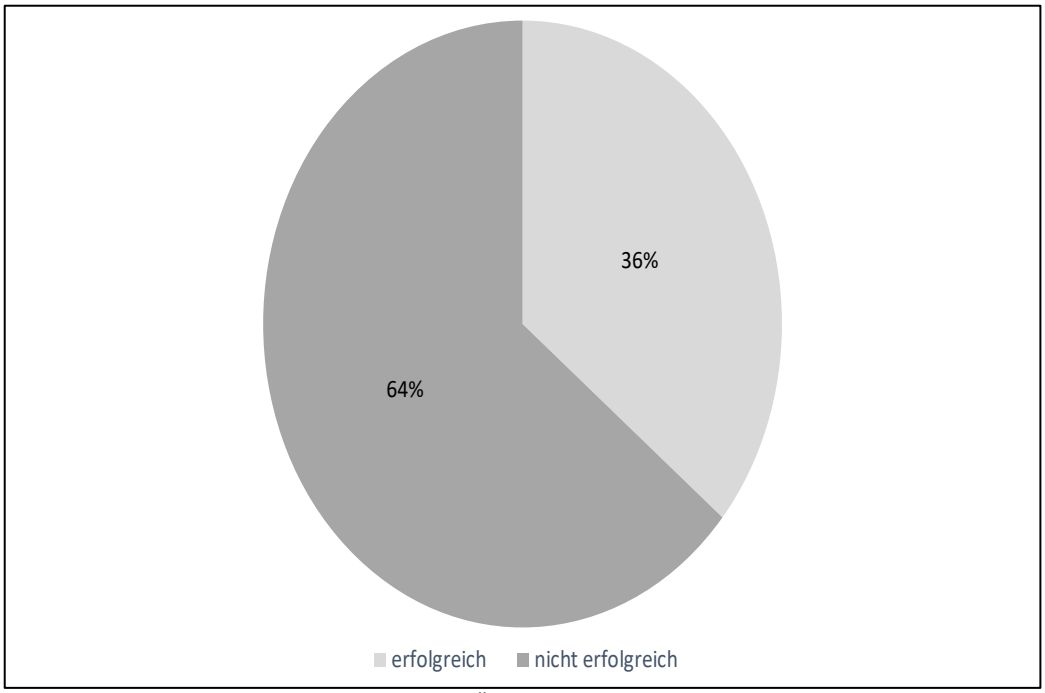


Abbildung 18: Erfolg und Misserfolg bei IEÖ jüngeres Kind/älteres Kind

Es versuchten zwar auch viele Initiatoren, in bereits bestehende Peergruppen aufgenommen zu werden; in den meisten Fällen wählten sie dafür aber gezielt eine Person aus der Gruppe aus, die sie ansprachen und die dann darauf reagierte oder nicht. Wurden die Initiatoren vom anvisierten Respondenten ignoriert, so versuchten sie es entweder noch einmal, häufig mit verstärkter Strategie oder neuer kommunikativer Strategie. Oder sie wendeten sich einem anderen potentiellen Respondenten aus der bestehenden Peergruppe zu.

Wie verhalten sich die „angesprochenen" Kinder bei einer erfolgslosen Interaktionseröffnung? Insgesamt lassen sich aus den Daten des vorliegenden Korpus die folgenden Reaktionsmuster von potentiellen Respondenten rekonstruieren:

Tabelle 27: Reaktionsmuster von potentiellen Respondenten auf Initiator

Szenario	**Beschreibung**
Szenario 1: Ignorieren der Interaktionseröffnung	Der potentielle Respondent vermeidet den Blickkontakt mit dem Initiator oder dreht sich demonstrativ vom initiierenden Kind weg. Der potentielle Respondent ignoriert auch weitere kommunikative Strategien zur Initiation einer Interaktion.
Szenario 2: Blickkontakt und anschließendes Ignorieren	Der potentielle Respondent erwidert den Blickkontakt des Initiators und schaut dann in eine andere Richtung. Daraufhin greift der potentielle Respondent wieder das bestehende Spiel auf – allein oder mit der bereits bestehenden Peergruppe.
Szenario 3:	Der potentielle Respondent erwidert den Blickkontakt des Initiators und handelt physisch (und ggf. zusätzlich

Zugang zur Peerinteraktion nonverbal (ggf. auch verbal) untersagen	verbal) konfliktär, indem er z.B. nach dem initiierenden Kind schlägt, es schubst und ggf. noch anfaucht oder beschimpft. Daraufhin greift der potentielle Respondent wieder das bestehende Spiel auf – allein oder mit der bereits bestehenden Peergruppe.
Szenario 4: Zugang zur Peerinteraktion verbal explizit untersagen	Der potentielle Respondent erwidert den Blickkontakt des initiierenden Kindes und untersagt dann verbal die Bildung einer Dyade oder die Integration in die bereits bestehende Peergruppe.

Der Forschungsstand zu Konflikt und Kooperation in Peerinteraktion sagt aus, dass Kinder mit schwächeren Sprachkompetenzen von ihren Peers häufiger ignoriert werden (vgl. hierzu Kapitel 5.2.1). Dies kann nach der Auswertung des Korpus nicht eindeutig bestätigt werden, die Situation stellt sich komplexer dar: Einerseits zeigen die Ergebnisse, dass jüngere Kinder und Kinder mit wenigen Kontaktmonaten mit Deutsch als Zweitsprache mehr erfolgslose Interaktionseröffnungen haben. Allerdings ist der Unterschied zwischen den Gruppen nicht sehr groß, und bei einer detaillierten Betrachtung der Reaktionen der Respondenten zeigt sich, dass häufig auch sprachlich sehr kompetente Kinder mit ihren elaborierten Eröffnungsversuchen scheitern. Im Gegensatz dazu eröffnen Kinder mit geringen Sprachkompetenzen im vorliegenden Korpus häufig mühelos Interaktionen mit begrenzten, oft ausschließlich nonverbalen Mitteln. Hierbei scheinen Interaktionsform, Gruppenkonstellation und die soziale Hierarchie – die in Peergruppen sehr dynamisch ist und sich teilweise schon innerhalb einer Interaktion ändern kann – eine Rolle zu spielen. Es scheint einen Zusammenhang zwischen der hierarchischen Stellung eines Kindes in der Peergruppe und dem Erfolg oder Misserfolg seiner Interaktionseröffnungen zu geben. Dass manche Kinder trotz ihrem Einsatz eines breiten Repertoires an kommunikativen Strategien häufig erfolgslose Interaktionseröffnungen hatten, kann als Beleg dafür gelten, dass die soziale Hierarchie in der Peergruppe ein wichtiger Faktor für den Zugang zu Peerinteraktionen ist (vgl. Kapitel 5.2.1). Allerdings gibt es in der Forschungsliteratur einige Hinweise darauf, dass die hierarchische Stellung in der Peergruppe auch durch die Sprachkompetenz positiv oder negativ beeinflusst wird. Es gibt hier anscheinend eine Wechselwirkung zwischen den Faktoren hierarchische Stellung in der Peergruppe, dem Repertoire an kommunikativen Strategien bzw. der allgemeinen Sprachkompetenz eines einzelnen Kindes und den dynamisch wechselnden Rahmenbedingungen des jeweiligen Situationskontexts. Welcher Faktor im vorliegenden Korpus relevanter für eine erfolgreiche Interaktionseröffnung ist, ist nicht abschließend zu klären. Je nach

Gruppenkonstellation, je nachdem, ob bereits lose oder engere Peerbeziehungen bestehen (vgl. Salisch 1991), ist das Konstrukt der sozialen Hierarchie allerdings dynamisch. Oft entscheidet einfach das „Timing“, der Zufall darüber, ob eine besonders elaborierte oder auch ganz basale kommunikative Strategie zur Eröffnung einer Interaktion erfolgreich oder erfolgslos ist. Hier unterscheiden sich kindliche Peerinteraktionen übrigens wahrscheinlich nicht deutlich von denen unter jugendlichen oder erwachsenen Peers – auch hier müssen die Interaktanten „den richtigen Moment“ abpassen, um in eine Interaktion einzusteigen oder eine neue Interaktion zu eröffnen und scheitern daran auch häufig (vgl. u.a. Mondada & Schmitt 2010). In den folgenden Transkripten werden zunächst erfolgslose Interaktionseröffnungen gezeigt, die nach mehrmals wiederholten Versuchen doch gelingen. Anhand dieser Beispiele wird die Dynamik von Erfolg und Misserfolg von Interaktionseröffnung in Peerinteraktion im Korpus exemplarisch rekonstruiert. Beispiel 8 zeigt eine zunächst erfolgslose Interaktionseröffnung in einer Dreierkonstellation in der Interaktionsform „gestalterische Aktivität“. Rania, Güngör und Marsid spielen mit Knete am Basteltisch im Nebenraum des Gruppenraumes. Die dreijährige Rania versucht eine Interaktion mit der ihr gegenübersitzenden Güngör (ebenfalls drei Jahre alt) zu eröffnen, indem sie ihren Wunsch nach deren Knetwerkzeug in unterschiedlichen Betonungen kombiniert mit Blickkontakt und Zeigegeste artikuliert (Zeile 1 und 3 und 6) und damit nach mehrmaliger Wiederholung Erfolg hat:



01 R: ich möst AUch ein.
((schaut zu G und zeigt mit dem Zeigefinger auf das Knetwerkzeug in deren Hand))

02 G: ((schaut Rania an, 2, dann piekt sie ihre Knete))

03 R: ((legt ein Stück Knete in die Tischmitte) (blickt starr darauf, während sie knetet,))
ich möcht auch EIn.

#00:00# #00:22-4#



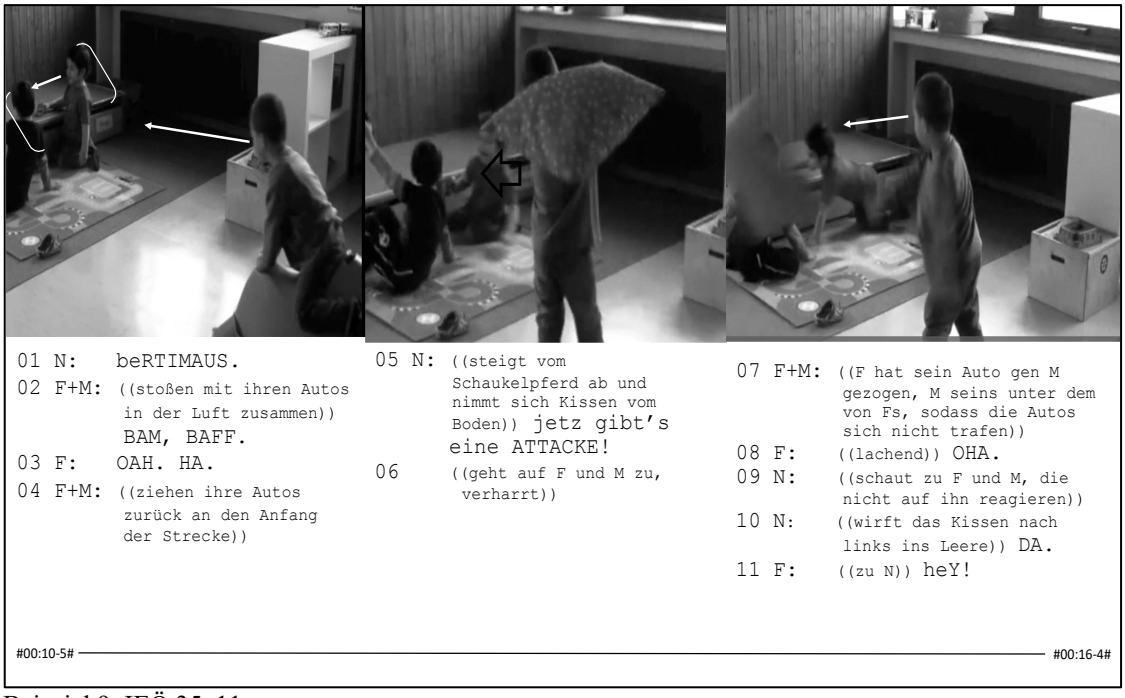
04 M: (..)Möchst dU auch ein Boot? ((hält R seine Knetfigur hin))
05 R: (...) Nein,((steht kurz auf, setzt sich wieder hin, zeigt auf das Knetwerkzeug in Gs Hand))
06 R: Ich möchte Auch EIn.
07 G: ((pickt in ihrer Knetmasse herum))
08 R: Ich mach ein/auch ein
09 G: ich mache ((lehnt sich auf den Tisch)) (.) So groß?
10 R: Ich auch.
11 G: ((lehnt sich über den ganzen Tisch rüber zu R))Dann gib. Ich mache das.
12 (..) SO (.) viele groß?

#00:00# #01:22#

Beispiel 8: IEÖ 84_2 und IEÖ 84_3

Zunächst ignoriert Güngör Ranias Initiationsversuche. Marsid geht darauf ein, obwohl Rania ihn bisher nicht fokussiert hat, bietet er ihr sein geknetetes Boot an (Zeile 4). Rania nimmt sein Angebot nicht an, sie zeigt noch einmal auf das Knetwerkzeug in Güngörs Hand und wiederholt ihre Aussage „Ich möchte Auch Ein“ (Zeile 6) wobei sie den Blickkontakt mit Güngör sucht. Diesmal gelingt die Initiation, Güngör reagiert mit Blickkontakt, lehnt sich über den Tisch zu Rania und bietet ihr an, etwas für sie zu kneten (Zeile 9 und 10). Die folgenden Beispiele 9 und 10 zeigen die in dem vorliegenden Korpus längste Reihe an Versuchen, eine Interaktion zu eröffnen. Diese beinhalten insgesamt sieben versuchte Interaktionseröffnungen – IEÖs 35_9 bis 35_15 – von dem dreieinhalbjährigen Niklas, der in allen Situationen versucht, eine Interaktion mit Mustafa (sechs Jahre alt) und Firat (drei Jahre alt) zu eröffnen, die zusammen am Baupodest mit Duplosteinen und Autos spielen. Erst bei seinem siebten Eröffnungsversuch hat Niklas Erfolg, und es entspinnt sich ein Spiel zu dritt. Die Transkriptausschnitte zeigen den langen Weg der sich wiederholenden Interaktionseröffnungen, insgesamt dauert es 22 Minuten, bis Niklas sein kommunikatives Ziel erreicht. Bei der ersten Interaktionseröffnung sitzen Firat und Mustafa vor dem Baupodest auf dem Spielteppich und spielen mit Autos. Niklas sitzt auf dem Schaukelpferd und schaukelt, er versucht Blickkontakt mit Firat und Mustafa zu etablieren, die allerdings in ihr Spiel vertieft sind und diesen nicht erwidern. Daraufhin spricht Niklas Mustafa lautstark mit dem Nonsensnamen „beRTIMAUS“ an (Zeile 8), er wird ignoriert. Da steigt Niklas von seinem Schaukelpferd ab, nimmt sich ein Kissen vom Boden und schreit

drohend „jetz gibts eine ATTACKE! während er drohend auf Firat und Mustafa zugeht (Zeile 12). Die beiden Jungen reagieren allerdings nicht auf Niklas konfliktäre Initiation und spielen ungerührt weiter mit ihren Autos ohne aufzublicken. Erst als Niklas das Kissen wegwirft und laut „DA.“ sagt (in Zeile 11 ruft ihm Firat mit empörten Gesichtsausdruck „heY“ zu, wendet sich dann aber sofort wieder Mustafa zu.



Beispiel 9: IEÖ 35_11

Beispiel 10 zeigt den weiteren Verlauf der Interaktion und wie Niklas immer wieder versucht, die Aufmerksamkeit von Mustafa und Firat zu erringen. Dafür nutzt er proxemische Strategien, wie das immer nähere Heranschaukeln an die beiden (Zeile 1 und 15)), er rollt sich vor Mustafa und Firat auf dem Boden und schreit (Zeile 2, 5 und 9) und droht ihnen mit der Faust (Zeile 11). Doch sowohl Mustafa als auch Firat ignorieren seine zunehmend wilder werdenden Bemühungen.



01 N: ((rückt ein Stück näher zu F+M mit dem Schaukelpferd)) ((schaukelt)) HOA. OAH.
02 N: ((fällt vom Schaukelpferd nach vorne zwischen F + M)) OAAHHH.
03 F+M: ((beachten N nicht und spielen weiter mit ihren Autos))
04 N: ((kugelt sich auf dem Boden, steht auf))
05 N: ((zu F)) UAAHH UAHHH.
06 ((stampft zweimal mit den Füßen)) UAH. Uh.
07 ((taumelt, lässt sich fallen))
08 F+M: ((beachten N nicht und spielen weiter))
09 N: ((liegt auf dem Boden)) BOAHHH. AH.
10 ((richtet sich auf und guckt zu M))
11 N: ((steht auf)) ((schlägt mit der Faust in die Luft)) GAH.
12 ((setzt sich auf das Schaukelpferd)) Firat//
13 F: ((spielt mit M)) ((lachend)) OAHH.
14 M: gUck
15 N: ((rückt wieder näher mit dem Schaukelpferd zu F und M)) ((lässt sich vorneüber auf den Boden zwischen F und M fallen)) OAHH.

#00:00# #00:56-9



16 F: ((lachend)) Äh ha ha ha.
17 N: ((steht auf und „fliegt" mit seinem Gummiwal durch die Luft)) Sch sch Zzschk
18 ((stößt mit dem Wal in den Rücken von F))
19 F: ((schüttelt seinen Oberkörper, um N abzuwehren, dreht sich nicht um))
20 ((winkelt seinen rechten Arm an und richtet ihn gegen N))
21 N: ((weicht zurück)) es Essen ihn AUf! ((hält sein Spielzeug in der Luft))
22 F: ((schlägt mit seinem Wal gegen das von N))
23 N: Zschk zschk zschik ((klopft mit seinem Wal an Fs Rücken))
24 F: AUuuu: ((weicht N aus, rennt davon))
25 ((wechselt mehrmals die Richtung))
26 F+N: ((lachen beide während sie hin und her gehen))
27 M: EY,
28 N: Zzz zzsch ((folgt F mit seinem Spielzeug))
29 F: ((setzt sich aufs Spielpodest)) NIKLAS, MACH das nIch! ((schlägt an Ns Bauch))
30 Niklas, mach nich!
31 N: Ich hab dich.
32 F: ((greift nach Ns Wal)) niklas, mach NIch.
33 N: ((reißt den Wal aus Fs Hand))
34 M: ((rückt zu F und greift nach Fs Spielzeug))

#00:57-0# #01:25-6#

Beispiel 10: Interaktionseröffnungen 35_13 und 35_14

Ab Zeile 16 verfolgt Niklas Firat und Mustafa mit einem Gummiwal, er greift Mustafas Auto damit an, schlägt den Wal auch gegen Firats Auto. Mit dieser konfliktären Initiationsstrategie kann Niklas endlich die Aufmerksamkeit der angestrebten Respondenten gewinnen und ein gemeinsames Spiel beginnt. Nach den ersten konfliktären Momenten entwickelt sich diese Peerinteraktion zu einem kooperativen längeren Spiel zu dritt. Seine Beharrlichkeit zahlt sich für Niklas im Endeffekt aus, und bei einem genaueren Blick auf die erfolgslosen Interaktionseröffnungen im Korpus lässt sich diese

übergeordnete kommunikative Strategie des wiederholten Versuchens mit einer Verstärkung der vorher gewählten Strategie oder auch einem Wechsel der Strategie und häufig auch einem Wechsel bei den potentiellen Respondenten, die angesprochen werden, beobachten. Diese wiederholten Versuche, Interaktionen zu eröffnen, konnten insgesamt 160-mal im Korpus identifiziert werden. Davon waren 121 von 160 erneuten Versuchen der Interaktionseröffnung erfolgreich und 39 auch nach mehrmaligem Anlauf nicht erfolgreich. Gaben Initiatoren also nicht bereits nach einem erfolgslosen Versuch auf (wie insgesamt in 60 Interaktionseröffnungen der Fall), gelang es ihnen in 121 von 160 Fällen nach mehrmaligen Versuchen doch noch eine Interaktion mit dem angestrebten Respondenten zu initiieren.

7.2.5 Kommunikative Strategien der Respondenten

In 807 Interaktionseröffnungen konnten insgesamt 19 verschiedene potentielle Respondenten identifiziert werden. Es zeigt sich, dass deutlich weniger Respondenten als Initiatoren (27) im Korpus in Erscheinung treten und bedeutet auch, dass elf der Probanden in den vorliegenden Daten nicht von Peers angesprochen wurden. Möglicherweise könnte dies ein Hinweis darauf sein, dass einige Kinder in der sozialen Hierarchie höher angesehen sind und Initiatoren deshalb häufiger versuchen, mit ihnen eine Interaktion zu eröffnen. Dies kann im Rahmen dieser Arbeit nicht geklärt werden und wäre eine Aufgabe für zukünftige Forschung (vgl. hierzu Kapitel 8.3). Diese identifizierten 19 potentiellen Respondenten werden im Folgenden anhand der kodierten Merkmale Alter, Geschlecht und Sprache beschrieben. Insgesamt waren mit 569, also 70,5 Prozent die Mehrheit der Respondenten Kinder mit Deutsch als Zweitsprache, und 238, also 29,5 Prozent der Respondenten erwarben Deutsch als Erstsprache. Auch wenn unter den Respondenten fast fünf Prozent mehr Kinder mit Deutsch als Zweitsprache sind als unter den initiierenden Kindern (vgl. Kapitel 7.2.3), ist dies noch immer eine recht ausgewogene Aufteilung, wenn man bedenkt, dass 20 von 30 in der Studie erfassten Kinder Deutsch als Zweitsprache erwarben. Die Respondenten waren in 500 Interaktionseröffnungen männlich und in 307 Interaktionseröffnungen weiblich. Demnach waren rund 62 Prozent der Respondenten männlich und rund 38 Prozent weiblich. Dies ist nicht verwunderlich, denn wie bereits beschrieben gab es sowohl mehr männliche Kinder in der Probandengruppe und dadurch auch deutlich mehr rein männliche Interaktionssequenzen.

Bei den Respondenten mit Deutsch als Zweitsprache wurde auch die Anzahl der jeweiligen Kontaktmonate mit Deutsch (zum Zeitpunkt der jeweiligen Aufnahme) kodiert. Hierbei zeigte sich, dass in der Mehrheit von 256 Interaktionseröffnungen die Respondenten eine Kontaktdauer von zweieinhalb bis drei Jahren mit dem Deutschen hatte, in 174 eine Kontaktdauer von anderthalb bis zwei Jahren und in 42 Fällen eine Kontaktdauer von null bis sechs Monaten. In 75 Interaktionseröffnungen hatten die respondierenden Kinder eine Kontaktdauer von einem bis anderthalb Jahren und in 22 Interaktionseröffnungen hatten die Respondenten eine Kontaktdauer von sechs Monaten bis zu einem Jahr.

Wie reagieren nun die Respondenten auf die oder den Initiator bzw. auf seine kommunikativen Strategien? In Kapitel 7.2.3 wurde bereits beschrieben, wie sich Respondenten im Falle einer erfolgslosen Interaktionseröffnung verhalten. Die Kinder können das initiierende Kind ignorieren, um einen unerwünschten Eröffnungsversuch abzublocken. Oder die potentiellen Respondenten weisen das initiierende Kind explizit verbal ab, indem sie ihm zum Beispiel sagen, dass es nicht mitspielen darf. Eine abweisende Reaktion auf eine Initiation kann auch rein nonverbal erfolgen zum Beispiel durch wütende oder drohende Mimik, gestische und proxemische Drohgebärden bis hin zur Anwendung von physischer Gewalt. Dennoch gab es im Korpus deutlich mehr erfolgreiche (587) als erfolgslose (220) Interaktionseröffnungen Tabelle 28 zeigt die kommunikativen Strategien, die (potentielle) Respondenten in Reaktion auf die kommunikativen Strategien eines initiierenden Kindes verwenden und ihre Häufigkeit im vorliegenden Korpus.

Tabelle 28: Kommunikative Strategien der Respondenten/nur die Strategien

Nr.	**Kommunikative Strategie**	**Häufigkeit im Korpus**
1.	**Blickkontakt erwidern**	In 605 von 807 IEÖ
2.	**Ignorieren**	In 176 von 807 IEÖ
3.	**Thema einführen**	In 524 von 807 IEÖ
3.1	personenbezogen	In 225 von 807 IEÖ
3.2	objektbezogen	In 198 von 807 IEÖ
3.3	Fantasiethemen	In 35 von 807 IEÖ
3.4	unkonventionelle Themen	In 64 von 807 IEÖ
3.5	metasprachliche Themen	In 2 von 807 IEÖ
4.	**Herstellung räumlicher Nähe (Proxemik)**	In 297 von 807 IEÖ
5.	**Wegbewegen vom Initiator**	In 146 von 807 IEÖ
6.	**Ausdruck von Emotionen**	In 807 von 807 IEÖ
7.	**Mimik**	In 634 von 807 IEÖ
8.	**Paraverbal**	In 598 von 807 IEÖ
9.	**Manipulation von Objekten**	In 286 von 807 IEÖ

9.1	Objekt selbst in der Hand	In 201 von 807 IEÖ
9.1.1	kooperativ	In 186 von 807 IEÖ
9.1.2	konfliktär	In 15 von 807 IEÖ
9.2	Objekt von Respondent	In 85 von 807 IEÖ
9.2.1	kooperativ	In 46 von 807 IEÖ
9.2.2	konfliktär	In 39 von 807 IEÖ
10.	**Aufforderungen ausdrücken**	In 247 von 807 IEÖ
10.1	Aufforderung zur Handlung	In 113 von 807 IEÖ
10.2	Einforderung von Informationen	In 97 von 807 IEÖ
10.3	Einforderung von Hilfe	In 1 von 807 IEÖ
10.4	Einforderung von Objekten	In 36 von 807 IEÖ
11.	**Wiederholung**	In 469 von 807 IEÖ
12.	**Benennen**	In 158 von 807 IEÖ
13.	**Gestik**	In 279 von 807 IEÖ
13.1	Zeigegeste	In 139 von 807 IEÖ
13.2	Drohgebärde	In 109 von 807 IEÖ
13.3	Winken	In 3 von 807 IEÖ
14.	**Informieren**	In 205von 807 IEÖ
15.	**Person berühren**	In 108 von 807 IEÖ
15.1	kooperativ	In 98 von 807 IEÖ
15.2	aggressiv	In 46 von 807 IEÖ
16.	**Ansprechen mit Namen oder Du, Grußformel**	In 52 von 807 IEÖ
17.	**Instruieren**	In 41 von 807 IEÖ
18.	**Imitation**	In 152 von 807 IEÖ
19.	**Kommentieren**	In 49 von 807 IEÖ

Es gibt in dieser Auflistung der genutzten kommunikativen Strategien zwei, die nur bei den respondierenden Kindern identifiziert wurden: Das Ignorieren des initiierenden Kindes und das Wegbewegen des potentiell respondierenden Kindes vom Initiator. Tabelle 28 zeigt auch, dass die Häufigkeiten der angewandten kommunikativen Strategien der Respondenten denen der Initiatoren in vielen Kategorien ähneln. Es lässt sich auch erkennen, dass Strategien wie „Drohgebärde“, „Imitation“, „Wiederholung“ und „Kommentieren“ deutlich häufiger von Respondenten als von initiierenden Kindern angewandt wurden. Diese Ergebnisse lassen sich als Hinweise darauf interpretieren, dass sich die Respondenten auf die kommunikativen Strategien der Initiatoren beziehen, beziehungsweise diese übernehmen – wie zum Beispiel das eingeführte Thema aufzugreifen oder eine Äußerung des Initiators zu wiederholen. In dem stärker themenorientierten Kapitel 7.3 wird detaillierter auf ausgewählte Inhalte und Anwendungsformen und Funktionen von kommunikativen Strategien in konkreten Peerinteraktionen eingegangen.

7.3 Erfolgreiche Interaktionseröffnungen und ihr weiterer Verlauf

In diesem Kapitel werden die deskriptiven Ergebnisse der vorangegangenen Kapitel durch themenbezogene Analysen der Daten aus dem Korpus vertieft. Hierbei liegt der Fokus nicht nur auf der Eröffnungsphase einer Interaktion. Darüber hinaus wird auch die weitere Entwicklung der Interaktion zwischen Initiator und Respondent im Verlauf längerer Sequenzen aufgezeigt.

7.3.1 Räumlicher Kontext und multimodale Dimensionen

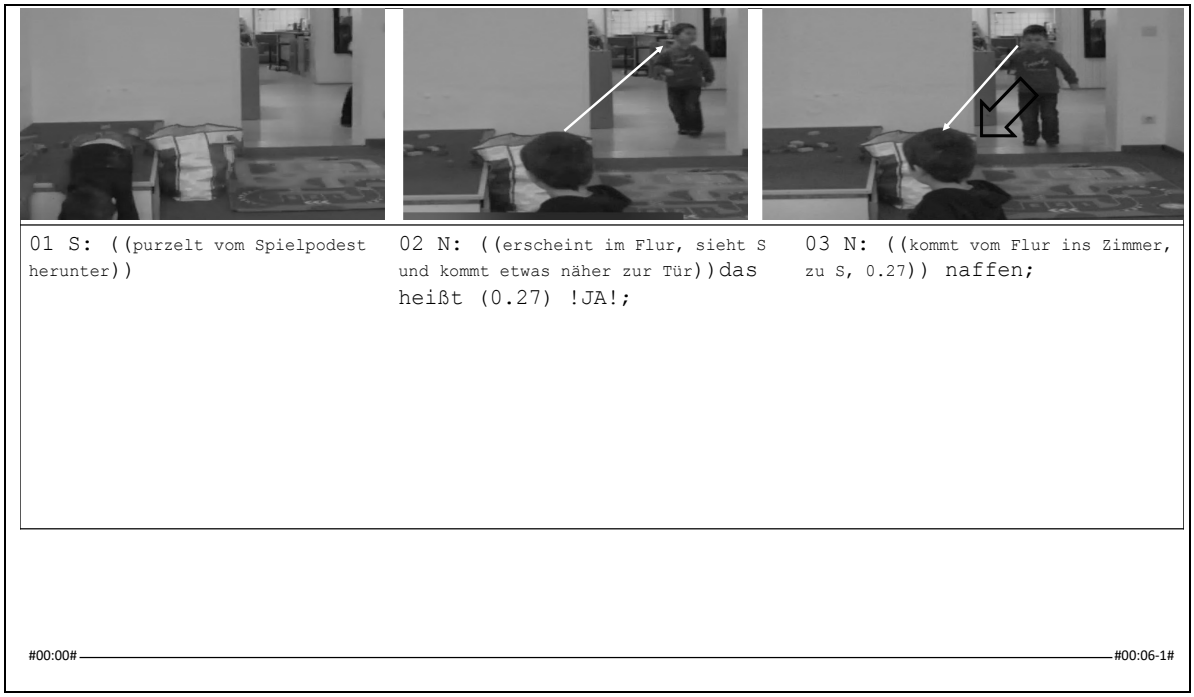
Hausendorf beschreibt die „Interaktion im Raum“ als Basis von Face-to-Face-Interaktionen, Menschen verorten sich räumlich und demnach sind auch Interaktionen zwischen anwesenden Menschen mit dem Raum verwoben und stehen in einer Wechselwirkung dazu:

> Wenn wir sprechen und zuhören, setzen wir einen umgebenden Raum fast immer voraus. In vielen Fällen ist das ein architektonisch irgendwie gestalteter, „umbauter“ oder „freier“ öffentlicher oder privater Raum; jedenfalls ein Raum, in dem sich die Interaktion abspielt. Es ist das „hier“, von dem wir keine Interaktion und kein Gespräch abstrahieren können. Sprechen und Zuhören geschieht nie raum- und ortlos, wie sehr dieses „hier“ in einer konkreteren Interaktionsepisode oder im Verlauf einer Interaktion auch immer in den Hintergrund treten mag. (Hausendorf 2009: 163)

Der kommunikative Kontext ist wichtig, denn die uns umgebenden Rahmenbedingungen und Menschen entscheiden über die Formen und Möglichkeiten, die Themen in menschlicher Interaktion. Zum kommunikativen Kontext gehören alle Informationen einer Interaktionssituation, die eine Äußerung „umgeben“ und die für die Interpretation der Bedeutung einer Äußerung mit einbezogen werden müssen vgl. u.a. Cruse 2006 und Lousaka 2007). Man denke an jüngere Kinder, die miteinander in Interaktion treten, aber noch ein geringes Sprachrepertoire erworben haben, auch hier ist der räumliche Sachkontext und die Verwobenheit der Kinder darin in vielen Interaktionen noch deutlicher zu sehen, als bei „sprachlastigeren“ Interaktionen älterer und/oder (zweit-)sprachlich kompetenterer Kinder. Dannenbauer (2001: 159) unterscheidet drei Kontextdimensionen: erstens den Sozialkontext (Status der Beteiligten, Beziehung der Beteiligten), zweitens den Sachkontext (gegenständliche Bedingungen und räumliche Aspekte der Situation und drittens den Sprachkontext (vorangegangene und noch geplante Äußerungen). Nach Dannenbauer wäre demnach dieser räumliche Kontext der „Sachkontext“, der die

gegenständlichen Bedingungen und räumlichen Aspekte einer Situation beinhaltet. In Beispiel 11 zeigt sich, dass der physische, beziehungsweise architektonische Raum die Interaktion(-sanbahnung) rahmt und beeinflusst. Niklas kommt aus der Toilette und ist unterwegs zurück zum Gruppenraum, er sieht durch die geöffnete Tür des Nebenraumes Steven, der hier alleine mit Duplo-Bausteinen spielt. Niklas fasst augenscheinlich den Entschluss, mit Steven eine Interaktion zu eröffnen. Einerseits muss Niklas dazu physisch näherkommen, in den anderen architektonisch begrenzten Raum eintreten, andererseits muss er für eine erfolgreiche Interaktionseröffnung auch einen gemeinsamen Wahrnehmungsraum mit dem potentiellen Respondenten Steven herstellen. Ein solcher gemeinsamer Wahrnehmungsraum in räumlicher Nähe zueinander erleichtert die Interaktion zwischen zwei oder mehr Aktanten. So können die Kinder beispielsweise auf Dinge zeigen oder Aussagen über die aktuelle Umgebung und deren Bedingungen treffen (wie beispielsweise die im Nebenraum vorhandenen Spielzeuge, das, was aus dem Fenster des Nebenraumes zu sehen ist etc.), den alle Aktanten können die selbe Umgebung wahrnehmen und darauf Bezug nehmen.

Niklas versucht zunächst Blickkontakt mit Steven zu etablieren und seine Aufmerksamkeit auf sich zu lenken. Diese basale kommunikative Strategie zur Eröffnung einer Interaktion gelingt nicht, Niklas befindet sich zu diesem Zeitpunkt also weder im interaktionalen noch im räumlichen Wahrnehmungsraum seines potentiellen Respondenten Steven, er muss weitere kommunikative Strategien einsetzen, um gemeinsame Aufmerksamkeit herzustellen. Niklas kommt also näher an Steven heran und beginnt dabei zu sprechen. Er murmelt zuerst „das heißt“ und schreit dann laut !JA! (Zeile 2). Steven erwidert den Blickkontakt nun, beobachtet Niklas aber zunächst nur und spricht nicht. Niklas kommt noch näher zur Zimmertür und sagt mit einer gleichzeitigen Zeigegeste auf Steven „naffen“ (Zeile 3), möglicherweise eine Abwandlung des Wortes „Affe“, zu ihm. Die drohende Körperhaltung, die Mimik und Prosodie von Niklas zeigen, dass es sich hier um einen konfliktären Einstieg in eine Interaktion mit Steven handelt. Demnach wäre „naffen“ auch als Schimpfwort zu interpretieren und Steven scheint dies auch so aufzufassen und greift das Wort anschließend auf, um wiederum Niklas zu beleidigen. In Kapitel 7.3.2 wird noch einmal ausführlicher auf dieses Beispiel eingegangen vor dem Hintergrund von Konflikt und Kooperation in Peerinteraktionen.



Beispiel 11: Interaktionseröffnung 67_1

Der Raum, die Kinder und die Objekte darin stehen in einer Beziehung zueinander, sie sind miteinander verwoben. Die Frage danach, wie Kinder die räumlichen Gegebenheiten nutzen, um eine Interaktion zu eröffnen und ihren Verlauf zu gestalten wurde bisher noch in wenigen Studien fokussiert. Bei Corsaro (u.a. 1979) und McTear (1985) und aktuell Schröder (2017) wurde dies als kommunikative Strategie zur Initiation durchaus untersucht. So zeigte beispielsweise Corsaro (1979: 322) dass nonverbale Zugangsstrategien wie das Umkreisen einer bestehenden Dyade oder das Eintreten in den Interaktionsraum eines potentiellen Respondenten von den initiierenden Peers am häufigsten genutzt wurden. In der vorliegenden Studie ist die gegebene Umgebung, in der die Videoaufnahmen aufgezeichnet wurden auf eine Etage der Kita mit insgesamt vier Räumen begrenzt (vgl. hierzu Abbildung 6). Diese Räume haben eine Tür, eine Anzahl an Fenstern und vorhandene feste oder bewegliche Objekte wie Möbel und Spielzeuge. Menschen nutzen die vorhandenen Gegebenheiten eines inneren oder äußeren Raumes (vgl. hierzu u.a. Mondada & Schmitt 2010; Scollon & Scollon 2003) er ermöglicht und begrenzt Interaktionen zwischen verschiedenen Aktanten. Die Auswertung des vorliegenden Korpus zeigt, dass die am häufigsten genutzte kommunikative Strategie aller initiierenden Kinder proxemischer Natur ist. Das heißt, die Initiierung von Interaktion ist in fast allen im Korpus dokumentierten Fällen mit einem Näherkommen des initiierenden Kindes an den potentiellen Respondenten verbunden. Die Ausrichtung des Körpers und

Körperhaltung ist fast immer mit dem Versuch verbunden, Blickkontakt herzustellen. Der Großteil der Interaktionseröffnungen mit 663 von 807 beinhalteten eine Annäherung des Initiators an den potentiellen Respondenten als erste, zweite, dritte oder vierte kommunikative Strategie. In 144 von 807 Interaktionseröffnungen wurde keine proxemische kommunikative Strategie genutzt. Die Gründe dafür waren:

- Der Initiator und Respondent sitzen bereits nebeneinander;
- Der Initiator ruft von einem anderen Ort (z.B. aus dem Nebenraum oder stehend im Türrahmen) in den Raum hinein, z.B. um den/die Respondent(en) aufzufordern, zu ihm zu kommen;
- Der Initiator ruft von einem anderen Ort, um den/die Respondent(en) zu einer Reaktion zu bewegen.

Auch die Manipulation von im Raum vorgefundenen oder mitgebrachten Objekten wurde sehr häufig eingesetzt und scheint – wie die Etablierung von Blickkontakt und das räumliche Näherkommen - eine basale kommunikative Strategie zu sein (vgl. hierzu u.a. auch Corsaro 1979; Singer & de Haan 2007). Tabelle 29 zeigt die Häufigkeit von verschiedenen Formen der Manipulation von Objekten durch die initiierenden Kinder:

Tabelle 29: Manipulation von Objekten durch Initiatoren

Manipulation von Objekten	In 387 von 807 IEÖ
Objekt selbst in der Hand	In 292 von 807 IEÖ
kooperativ	In 237 von 807 IEÖ
konfliktär	In 55 von 807 IEÖ
Objekt von Respondent	In 110 von 807 IEÖ
kooperativ	In 56 von 807 IEÖ
konfliktär	In 50 von 807 IEÖ

Es zeigt sich, dass bei einem Großteil der kommunikativen Strategien, die die Manipulation von Objekten beinhalteten, die initiierenden Kinder ein Objekt selbst in der Hand hielten (in 292 von 387 Fällen) und dies in den meisten Interaktionseröffnungen kooperativ (in 237 von 292 Fällen) und nicht konfliktär einsetzten (wie in 55 von 292 Fällen). In 110 Interaktionseröffnungen berührte der Initiator ein Objekt des potentiellen Respondenten, dabei halten sich kooperative und konfliktäre kommunikative Strategien ungefähr die Waage.

Tabelle 30: Manipulation von Objekten durch Respondenten

Manipulation von Objekten	In 286 von 807 IEÖ
Objekt selbst in der Hand	In 201 von 807 IEÖ
kooperativ	In 186 von 807 IEÖ
konfliktär	In 15 von 807 IEÖ
Objekt von Respondent	In 85 von 807 IEÖ
kooperativ	In 46 von 807 IEÖ
konfliktär	In 39 von 807 IEÖ

Tabelle 30 zeigt die wie oft und welcher Form respondierende Kinder als Erwiderung auf die ersten kommunikativen Strategien initiierender Kinder Objekte manipulierten. Es zeigt sich eine ähnliche Aufteilung wie bei den Initiatoren, in Hinsicht auf die Verteilung von kooperativen und konfliktären Strategien bei der Manipulation von Objekten.

Wenn Kinder in einer längeren Interaktionsphase ein Gespräch nicht länger aufrechterhalten können, so stellt das gemeinsame nonverbale Handeln eine wichtige Möglichkeit zur Aufrechterhaltung der Interaktion dar. Auch in den vorliegenden Daten war der Anteil an verbalen Interaktionen in ganzen Interaktionssequenzen nicht immer hoch, sondern oft durch längere Phasen des parallelen und/oder gemeinsamen Spiels unterbrochen. Anschließend konnte der „verbale Faden“ von den Kindern wieder aufgenommen werden oder die Interaktionssequenz wurde nonverbal beendet. Eine durchgehende längere verbale Interaktion, wie sie Erwachsene führen, ist für Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren noch eine große Herausforderung. Dieser begegnen sie durch den Einsatz ihres Körpers im Raum, durch die Nutzung der darin befindlichen Objekte, und ihre Mimik und Gestik. Die deskriptive Beschreibung von kommunikativen Strategien in den Kapiteln 7.2.1 bis 7.2.5 zeigte deutlich, dass die verschiedenen multimodalen Dimensionen, die Kindern in einer Interaktion zur Verfügung stehen, im Zusammenspiel genutzt wurden und dass es dabei häufig eine bestimmte Abfolge von Dimensionen bei den Strategien gab. So versuchten initiierende Kinder häufig zuerst Blickkontakt mit dem potentiellen Respondenten zu etablieren und näherten sich dann räumlich an den/die Respondenten an. Häufig wurden räumliche Annäherung und die Etablierung von Blickkontakt von den Initiatoren auch parallel vollzogen, sie versuchten Blickkontakt zu etablieren, während sie dem/den potentiellem Respondenten entgegengingen. Gesten wurden relativ selten als einzige Strategie für die Eröffnung

genutzt und wenn, waren im vorliegenden Korpus nur die folgenden drei Arten vertreten: Zeigegeste, Drohgebärden und Winken (vgl. hierzu auch Kap. 7.2.3, Tabelle 25). Einerseits ist die Überlappung der kommunikativen Dimensionen der Normalfall – so wird über paraverbale Phänomene wie die Intonation häufig das Verbale zusätzlich spezifiziert, u.a. dadurch, lauter zu sprechen, um versuchen die Aufmerksamkeit von jemanden zu erlangen oder indem Kinder eine „witzige Stimme“ machen oder die Stimme von jemandem nachmachen. In den folgenden vier Transkriptauszügen wird das Geschehen einer Interaktionseröffnung im Sachkontext von Raum, Objekten, Gruppenkonstellationen exemplarisch rekonstruiert.







01 J: ((blättert im Buch))
((zeigt ins Buch))
Was is da? (--)
02 Y: ((kommt zum Tisch))
((guckt ins Buch)) (.)
03 ((richtet sich auf, guckt herum, geht wieder))

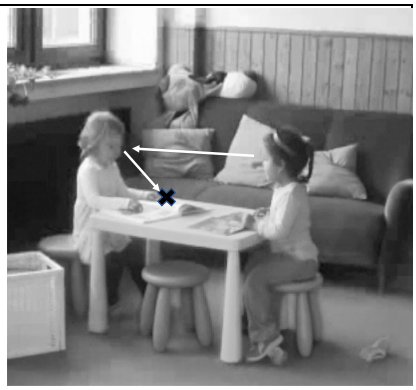
04 J: ((schaut zu R, die auf dem Sofa sitzt))was is DA? (--)

05 J: was IS das; (.)
06 J: WAS IS das- (.)
07 R: ((kommt zum Tisch))
ne satze
08 (--)

#00:00# #01:19-4#







09 J: enne katze-
10 was is DAS?
11 raub:katz;
12 (--)

13 R: to:m atze;
14 (--)
15 J: RAUBkatze- (.)

16 J: was is DAS?
17 (--)
18 R: is das?
19 J: MAUS;
20 R: MAUS;

#01:19-5# #01:33-0-#





21 J: was is DAs? (.) WOlf.
22 R: WOf.
23 J: was Is das?
24 OHRENpitschA.
25 Was is DA? FiRAt, was is dA?
26 F: ((kommt dazu)) Biene.
27 J: nEIn, Ohrenpipscha.
28 F: *äh*äh

29 J: Was is DAs?
30 F: Ähm
31 J: Was is DAs? ((zeigt ins Buch))
27 F: Flugzeug.
28 J: WAs is das? ((zeigt ins Buch))
29 F: ähm(0.1)eine
30 J: ((lachend)) Hi hi. (leise) was Is das?
31 F: Möh.
32 J: Ne MÖWe.

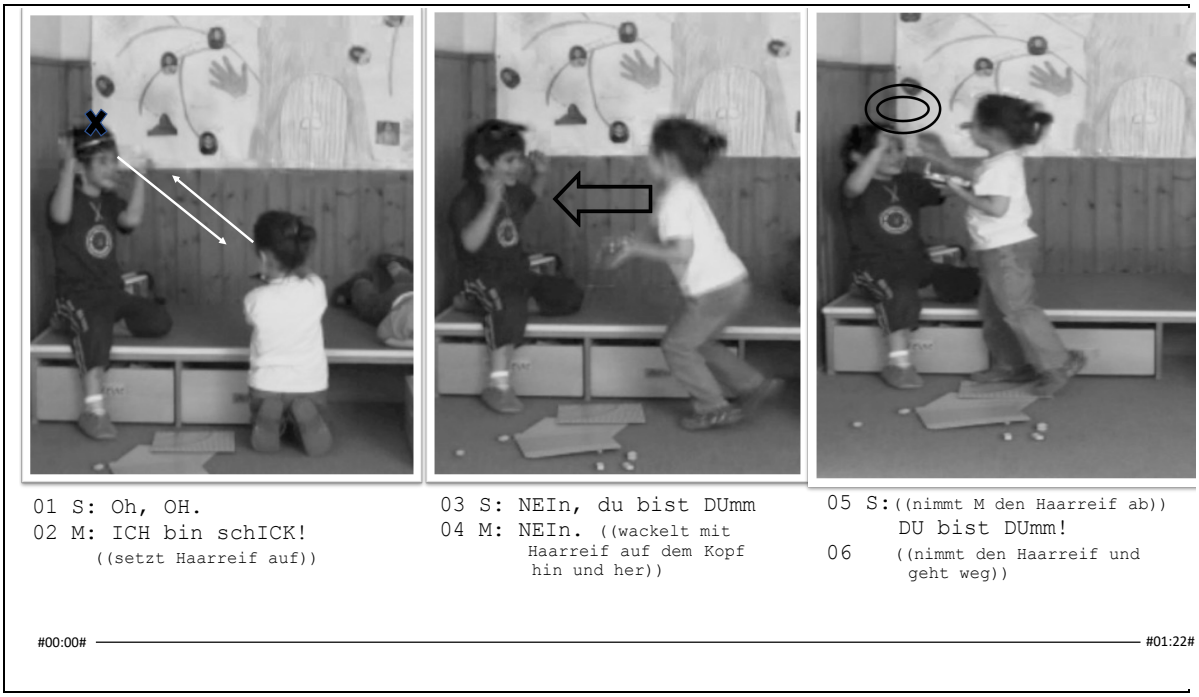
#00:01:33-1# #00:02:17-6#

Beispiel 12: Ausschnitt Interaktionssequenz 36

Der Transkriptausschnitt aus der Interaktionssequenz 36 zeigt eine längere Anbahnung gemeinsamer literaler Praktiken durch eine Initiatorin. Die dreieinhalbjährige Josie sitzt an einem blauen Tisch und nimmt sich ein Buch. Sie wiederholt insgesamt viermal die Frage „Was ist da? bzw. Was ist das? (Zeile 1, 5, 6 und 10). Zuerst kommt das dreijährige Mädchen Yasemin kurz zu ihr, dann geht sie wieder weg. Dann kommt die dreijährige Rania dazu, Josie beginnt, auf Sachen im Buch zu zeigen und Rania zu fragen „Was ist das?“ (Zeile 5) Rania holt sich auch ein Buch, wiederholt die Wörter, die Josie sagt. Dieses

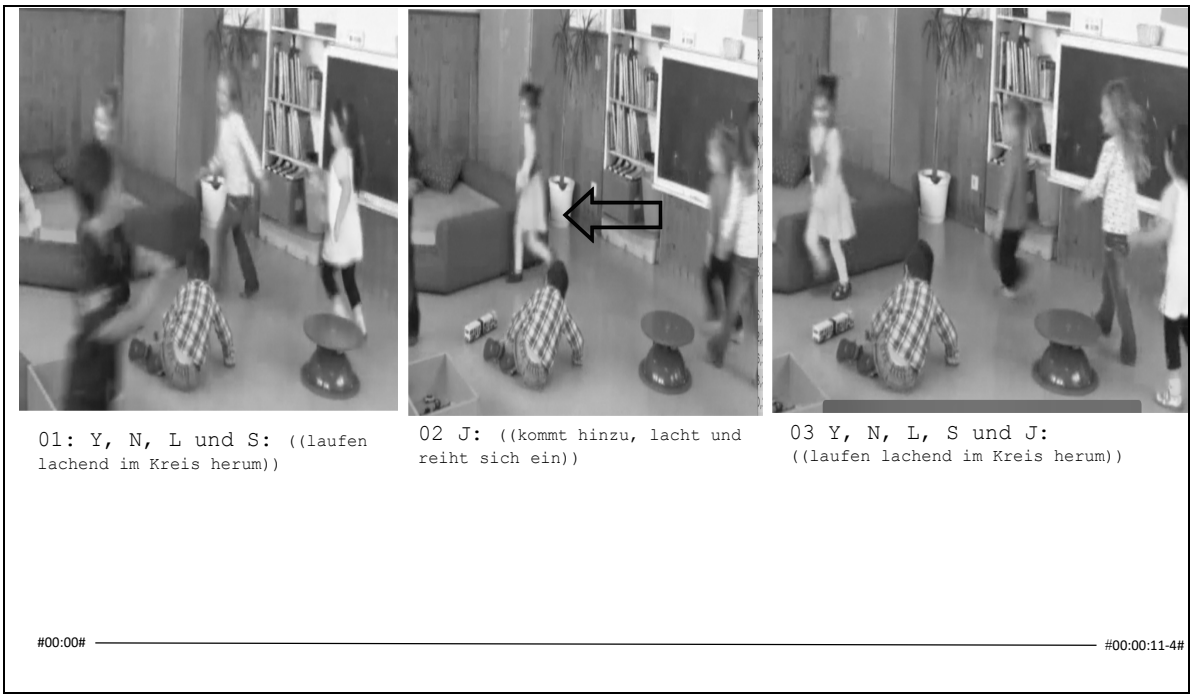
Beispiel zeigt wie initiierende Kinder ihre Eröffnungsbestrebungen adaptiv an die menschlichen und räumlichen sowie objektbezogenen Gegebenheiten anpassen. Josie selbst bleibt in der gesamten Interaktionssequenz statisch an ihrem Platz am blauen Tisch. Durch verschiedene kommunikative Strategien versucht sie einen gemeinsamen Wahrnehmungsraum mit den Kindern zu etablieren, die gerade im selben Raum anwesend sind oder neu hinzukommen. Josie versucht ihre Peers dazu zu bewegen, an der von ihr gewählten Interaktionsform, der literalen Praktik der gemeinsamen Bilderbuchbetrachtung, teilzunehmen. Josie nutzt die Manipulation von Objekten und weitere kommunikative Strategien wie die Einforderung von Informationen. Die Manipulation von Objekten ist, wie vorher bereits dargelegt, eine der im vorliegenden Korpus häufiger genutzten kommunikativen Strategien. Solche Strategien wurden vom initiierenden Kind unter anderem auch genutzt, um die anderen Kinder zu einer neuen Interaktionsform zu animieren oder das Thema zu wechseln.

Beispiel 13 zeigt den Versuch einer Initiation einer neuen Interaktion durch die Manipulation von Objekten. Der fünfjährige Marsid und die viereinhalbjährige Sheila sitzen auf dem Baupodest, Sheila hat ihren Haarreif kurz zuvor vor sich abgelegt. Die beiden Kinder und ein zweiter Junge sitzen schon seit einigen Minuten in dieser Position und spielen parallel. Sheila beachtet Marsid nicht, sie spielt auf der rechten Seite des Podests und richtet ihren Blick auf Tierfiguren, mit denen sie alleine spielt (diesem Spiel sind auch ihre Ausrufe Oh. OH! in Zeile 1 zuzuordnen). Marsid hat bereits zweimal vergeblich versucht, Blickkontakt mit Sheila zu etablieren. Nun ruft er mit affektierter Stimme „ICH bin schICK!“ (Zeile 2). Als Sheila daraufhin seinen Blick erwidert greift er nach ihrem Haarreif und zieht ihn an, anschließend wedelt er albernd mit den Händen. Marsids Kombination aus den initiierenden kommunikativen Strategien eines auf sich selbst bezogenen Kommentars, der Manipulation eines Objekts des potentiell respondierenden Kindes und unkonventioneller Prosodie und Gestik erlangt endlich Sheilas Aufmerksamkeit. Allerdings ist ihre Reaktion konfliktär, sie schaut mißbilligend auf ihren Haarreif auf seinem Kopf, steht auf und widerspricht seiner initiierenden Äußerung aus Zeile 1 „NEIn, du bist DUmm“ (Zeile 3). Schließlich nimmt sie Marsid den Haarreif weg und wendet sich wieder ihrem unterbrochenen Spiel mit den Tierfiguren zu. Es entsteht also trotz der kommunikativen Bemühungen von Marsid keine längere Peerinteraktion zwischen ihm und Sheila.



Beispiel 13: Interaktionseröffnung 3_6

Die einfachste mögliche Initiationsstrategie ist es, sich einfach zu einem potentiellen Respondenten oder einer Gruppe von potentiellen Respondenten zu setzen und zu versuchen, mitzuspielen. Dies funktionierte im vorliegenden Korpus besonders häufig bei der Interaktionsform „Bewegungsspiel“. Beispiel 14 ist exemplarisch für eine rein nonverbale Interaktionseröffnung durch „Einreihung“ in ein Bewegungsspiel. Die Situation ist folgendermaßen: Yasemin, Niklas, Lissy, Sarigül rennen lachend herum, Josie kommt hinzu und reiht sich ein, läuft mit und lacht (Zeile 2).



Beispiel 14: Interaktionseröffnung 28_4

Der Einsatz von Mimik und Gestik steht gerade bei Kindern, die erst wenige Kontaktzeit mit Deutsch hatten oft im Vordergrund ihrer kommunikativen Strategien. Kinder mit geringen Deutschkenntnissen setzen häufig eine verstärkte Mimik und Gestik ein, um (noch) fehlende verbale Mittel auszugleichen. Die Auswertung des vorliegenden Korpus zeigt, dass die natürliche Face-to-Face-Situation durch Multimodalität gekennzeichnet ist. Aber nicht nur die kommunikativen Dimensionen von Initiator und Respondent spielen hier eine Rolle, sondern auch Raum und Objekte sowie allgemeine Gruppenmerkmale und Gruppenkonstellationen. Kinder nutzen die Gegebenheiten, die im Raum vorhanden sind. Sie schauen, ob im Nebenraum andere Kinder sind, sehen Spielzeuge und nehmen diese in die Hand, sie verstecken sich hinter Möbeln und beginnen Bewegungsspiele auf Matten etc. Je nachdem, wer und was gerade wo im Raum positioniert ist oder womit potentielle Respondenten gerade spielen – all diese Kontextfaktoren können die Wahl der kommunikativen Strategien für eine Interaktionseröffnung beeinflussen.

7.3.2 Kooperation und Konflikt

Murat ist wütend. Während er im Gruppenraum war, haben andere Kinder ein von ihm gebautes Legoflugzeug wieder auseinandergebaut und in seinen Augen kaputt gemacht. Als Murat in den Nebenraum kommt und sein kaputtes Flugzeug sieht, versucht er den Schuldigen herauszufinden. Er benutzt verschiedene kommunikative Strategien, um eine Interaktion mit den anderen im Raum spielenden Jungen zu initiieren. Zuerst ist sein Handlungsmuster stark konfliktär ausgerichtet, als dies jedoch keinen Erfolg zeiget, wechselt er immer stärker in ein kooperatives Handlungsmuster, um „Verbündete“ in der bestehenden Peergruppe zu erringen. Die Situation beginnt damit, dass Murat den Nebenraum betritt und sieht, dass das von ihm zuvor gebaute Flugzeug aus Legobausteinen in Einzelteile zerlegt wurde. Er tritt näher an die auf und an dem Baupodest spielende Peergruppe aus drei Jungen heran. Seine Initiation leitet er zunächst durch eine Zeigegeste auf den potentiellen Respondenten ein in Kombination mit einem Imperativ: „DU sollst aufräum und auch nich kAputt machen “ (Zeile 1). Als Leon darauf nicht einlenkend, sondern selbstbewusst reagiert mit der Aussage „Kann`ch Eh schon alles“ (Zeile 2) verstärkt Murat sein konfliktäres Handlungsmuster und tritt gegen den Turm aus Duplosteinen, den Leon aufgebaut hat (Zeile 3).



01 M: ((kommt angelaufen, bleibt bei L stehen)) DU sollst aufrÄUm und auch nIch kAputt machen.
02 L: Kann'ch Eh schon alles/
03 M: ((tritt gegen Turm von L, der bleibt stehen))
04 L: Guck?
05 M: ((tritt noch mal gegen den Turm, so dass er umfällt))
06 L: Das kann ich Eh schon wieder aufbaun.
07: Äh der/ der Niklas kAnn das! DEr zeigt mir das
08 M: LeON, komm hEr! DU kommst her. Und bAust auf, das hast du gesegt bei
09 L: Das hat der/ das hat der au gemacht. Das macht er sElber,

#00:00# #00:24-4 #

Beispiel 15: Ausschnitt Interaktionssequenz 97

Dieses Beispiel wird vor dem Hintergrund von Peerinteraktionen als Sprachlerngelegenheiten in Kapitel 7.3.6 noch einmal aufgegriffen. Die identifizierten Interaktionseröffnungen wurden einem der folgenden sprachlichen Handlungsmuster zugeordnet: Konflikt oder Kooperation. Bei der Kodierung bestand eine Herausforderung darin, Konflikt und Kooperation voneinander abzugrenzen. Die gleichen kommunikativen Strategien können meist sowohl für das eine als auch das andere Handlungsmuster genutzt werden, auch können in Interaktionen oft kooperative und konfliktäre Elemente sehr schnell wechseln. Oft wird auch eine oberflächlich konfliktäre Handlung kooperativ genutzt, wenn sich z.B. zwei Kinder gegen ein drittes verbünden, um einen Konflikt erfolgreich zu bestehen. Im Korpus fanden sich von 807 Interaktionseröffnungen 605, also gut 75 Prozent mit kooperativem Handlungsmuster und 202, also rund 25 Prozent mit einem konfliktären Handlungsmuster. Der Großteil der Interaktionseröffnungen war demnach kooperativer Natur.

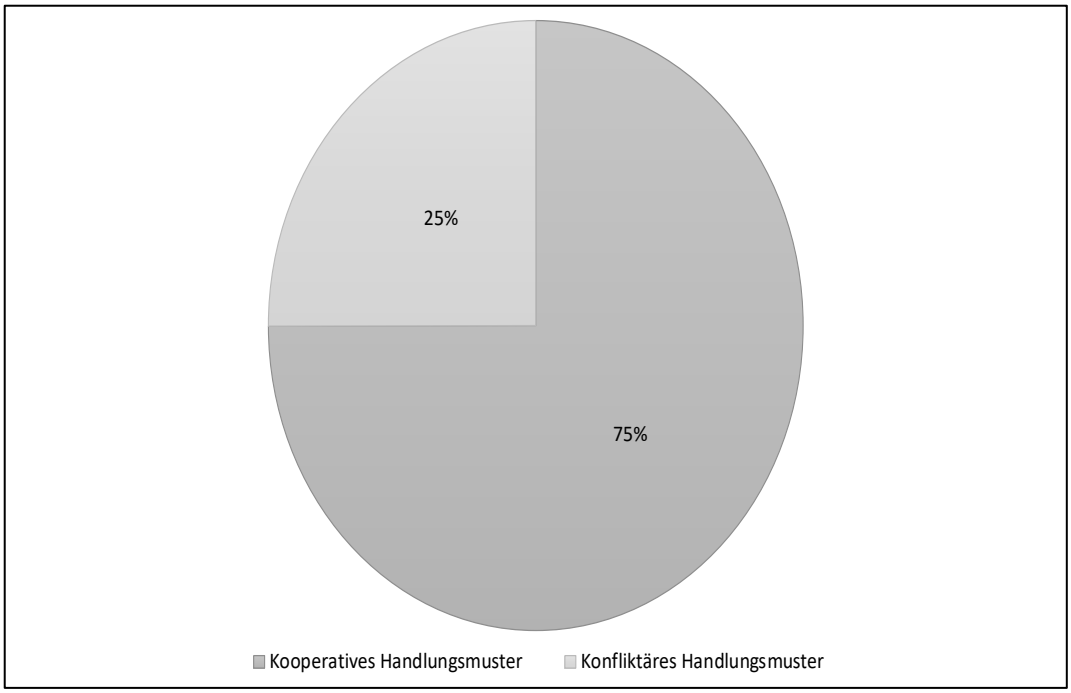


Abbildung 19: Häufigkeit von kooperativen und konfliktären Handlungsmustern

Beispiel 16 zeigt einen konfliktären Einstieg in eine Interaktion, die körperlich ausgetragen wird, dann aber verbal (von dem weniger im Deutschen kompetenten Kind) weitergeführt wird. In der vorliegenden Situation nähert sich die dreijährige Rania dem ebenfalls dreijährigen Erol. Dieser sitzt im Nebenraum vor dem Baupodest und baut mit Duplosteinen ein Haus. Rania sagt „Nein“ (Zeile 1) zu Erol und versucht ihm ein großes Duploteil wegzunehmen. Dies gelingt ihr nicht, denn Erol hält das Spielzeug mit aller Kraft und wutverzerrtem Gesicht fest, ändert Rania ihr Handlungsmuster und versucht versucht mit Erol zu kooperieren. Sie sagt „Hier EROl. Da.“ (Zeile 8) und reicht ihm ein Duploteil zurück.



01 R: ((rennt zu Erol, setzt sich hin) ERol, NEIN.
02 Ha.
03 E: ((schaut R empört und drohend an))
04 R: ((ergreift Duplohaus von E)) Eeh.
05 ((R zieht am Haus, E zieht auch am Haus)) Dei-nä!
06 Das is deine. ((nimmt sich ein Duploteil, das vor E liegt und bietet es ihm an)) Und dei-nä-h.
07 R+E: ((ziehen beide am Haus, R stöhnt zweimal angestrengt))
08 R: Erol. Eeh nIch.
09 E: ((lässt Haus los))
10 R: ((gibt E das andere Duploteil)) Hier EROl.
11 Da.
12 E: ((nimmt das Duploteil von R))

#00:00# #01:03-4#

Beispiel 16: Ausschnitt Interaktionssequenz 70

Diese Interaktionseröffnung ist für das vorliegende Korpus typisch für nonverbale, konfliktäre Eröffnung zwischen zwei Kindern die erst zwischen einem und sechs Monaten Kontakt mit der deutschen Sprache haben. Erol reagiert fast ausschließlich non- und paraverbal auf Ranias Initiationsversuche, er verwendet eine überdeutliche Mimik und eine zwischen Abwehr und Drohen wechselnde Körperhaltung. Im folgenden Transkriptausschnitt (Beispiel 17) spielt der vierjährige Steven alleine in einem Nebenzimmer des Gruppenraums. Die Tür steht offen. Niklas kommt wenig später zu Steven ins Zimmer. Niklas schaut rein und provoziert Steven, indem er ihn zunächst „naffen“ (Zeile 3) nennt. Dieser Konflikt vollzieht sich insgesamt sechs Minuten lang. Innerhalb dieser sechs Minuten versucht Niklas insgesamt fünfmal eine Interaktion mit Steven zu eröffnen. In der letzten Interaktionseröffnung in dieser Aufnahme eröffnet Steven die Interaktion - ebenfalls konfliktär und immer noch im Themenbereich der unkonventionellen Sprachhandlungen zu verorten.

Das eingangs von Niklas eingeführte Schimpfwort „naffen“ wird gleich in der ersten Interaktion von Steven aufgenommen „du NAFFE;“ (Zeile 8), dann wieder (Zeile 9) von Niklas modifiziert „DU laffe;“ und wiederum von Steven ergänzt zu „du STINKERnaffe;“ (Zeile 11 und 12). In ähnlicher Art wird dieses erfundene Wort über den gesamten Zeitraum der Interaktion immer wieder von beiden Interaktanten genutzt.



01 N: ((erscheint im Flur, sieht S und kommt etwas näher zur Tür))das heißt
02 (0.27)
03 !JA!;
04 N: ((kommt vom Flur ins Zimmer zu S)) naffen;
05 S: ((schmeißt einen Bauklotz auf das Spielpodest)) wahas?=
06 N: ja du nAffe
07: (0.29)
08 S: du NAFFE;
09 N: DU laffe;
10: (0.34)
11 S: du STINKERnaffe;
12 S: STINKERnaffe
13 N: oh ho ho,

#00:00# #00:16-#



13 ((N und S fassen sich kurz beide an den Armen, ringen miteinander, N geht einige Schritte zurück, raus aus dem Zimmer))
14 N: <<lachend> ah hA ha hA >;
15 N: ((geht wieder auf S zu))
16 S: du kigst es nIch hin,
17 N: FAng mich dOch.
18 ((N rennt aus dem Raum))
19 S ((S springt auf und rennt N hinterher))

#00:00# #00:28-0#

Beispiel 17: Ausschnitt Interaktionssequenz 67

Diese Interaktionseröffnung und der Verlauf der sich anschließenden Interaktion zeigt exemplarisch einige für das Korpus typische Merkmale von Interaktionseröffnungen und deren Verläufen in Peerinteraktion. Die Kombination von Blickkontakt, proxemischer Eröffnungsstrategie durch Annäherung des Initiators Niklas an den potentiellen Respondenten Steven und die verbale Themeneinführung wurde häufig beobachtet (vgl. Kapitel 7.3.1). Beispiel 17 zeigt, dass ein konfliktäres Handlungsmuster zu Interaktionseröffnung ebenfalls erfolgreich sein kann, denn Niklas versucht durch seine

Provokation den bisher anscheinend zufrieden allein spielenden Steven zu einer gemeinsamen Interaktion zu bewegen. Dies ist erfolgreich, es entspinnt sich eine längere Interaktionssequenz zwischen den beiden Jungen. Diese Interaktion ist immer wieder durch abrupte Abbrüche gekennzeichnet, während denen Niklas das Zimmer verlässt. Niklas initiiert die Interaktion dann erneut, indem er wiederkommt und den thematischen Faden der unkonventionellen, provokativen Sprachhandlung des Beschimpfens durch Fantasiewörter wieder aufnimmt. Steven verhält sich zunehmend physisch und verbal drohend gegenüber Niklas. Typisch ist die Interaktion auch für das in diesem Alter (die Kinder sind dreieinhalb und vier Jahre alt) noch typische Ineinanderübergehen von verbaler und nonverbaler und in vielen Fällen physischer Konfliktaustragung (vgl. Kapitel 5.2.1). Der verbal begonnene Konflikt geht immer wieder in ein physisches Kräftemessen über. Allerdings kommt Steven in Interaktionseröffnung 67_6, als Niklas ein eher kooperatives Thema einbringt, von selbst wieder auf das provozierende, unkonventionelle Thema der vorherigen Interaktionen zurück und variiert das von Niklas eingeführte Schimpfwort „Naffe“: „Du GÄffe. Du Gäbel. DU Gäbel, Niklas, de Gäbel. NIKlas.“. Niklas vollzieht im Verlauf der Interaktion immer wieder kooperative Äußerungen und Handlungen, so fragt er, womit Steven spielt, was er da macht. Aber immer wieder initiiert einer der beiden Aktanten das Konfliktthema wieder von Neuem. Dieses Beispiel zeigt, dass auch Konflikte ein wertvolles Übungsfeld für pragmatische Kompetenzen sind, in diesem Beispiel regt die provokative Eröffnung von Niklas beide Jungen zu einem längeren Sprachspiel an, dass sie immer weiter ko-konstruieren. Sie gehen dabei kreativ mit Sprache um, wiederholen und modifizieren das Ausgangsschimpfwort von Niklas und versuchen sich gegenseitig mit verbalen Ausdrücken und Androhungen sowie physischen Drohgebärden zu übertreffen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Interaktionssequenzen im Korpus stärker von kooperativen Handlungsmustern geprägt waren und dass es eine starke Dynamik zwischen kooperativen und konfliktären Handlungsmustern innerhalb einzelner Interaktionssequenzen gab.

7.3.3 Themen



01 S: (.) HÄ-ä? Wieso nimmst du für jUngs LIla?
02 eigntlich LEon!
03 He he leON! JEtz nimm ich auch!
04 Ääh der LEEon. ((nimmt lilafarbenen Stift von L))
05 Danke.
06 L: du äh jA.
07 L: (.) NÖ!
08 L: DOch hier. ((tippt auf Stifte))
09 S: bräucht mal die FArbe?
10 dann nehm ICH auch Gelb. ((öffnet Stiftkappe))((stöhnt))
11 L: Das aber'n ANdres Gelb.

#00:00# #00:36-9#

Beispiel 18: Ausschnitt Interaktionssequenz 87

In Beispiel 18 sitzen Leon und Steven am Basteltisch im Nebenraum und malen parallel an ihren Bildern. Stevens schaut zu Leon herüber und fokussiert den lilafarbenen Stift in dessen Hand. Steven initiiert, indem er Leon auffordert, ihm Informationen zu geben – er fragt seinen potentiellen Respondenten (und kommentiert innerhalb der Frage bereits die seiner Einschätzung nach „falsche" Farbwahl) „Wieso nimmst du für jUngs Lila? Eigntlich leON! (Zeile 1 und 2). Diese Thematisierung und Diskussion von „typisch" weiblichen und männlichen Farben und Interaktionsformen konnte im vorliegenden Korpus häufig identifiziert werden. Die geschlechtliche Identität scheint in Peerinteraktionen ein Thema von Interesse zu sein, besonders für die Kinder im Alter zwischen vier und sechs Jahren. Im Korpus zeigte sich, dass in insgesamt 807 Interaktionseröffnungen 674-mal ein Thema verbal eingeführt wurde. Hierbei wurde zwischen fünf Kategorien unterschieden:

1. Personenbezogene Themen
2. Objektbezogene Themen
3. Fantasiethema
4. Unkonventionelle Themen
5. Metasprachliche Themen

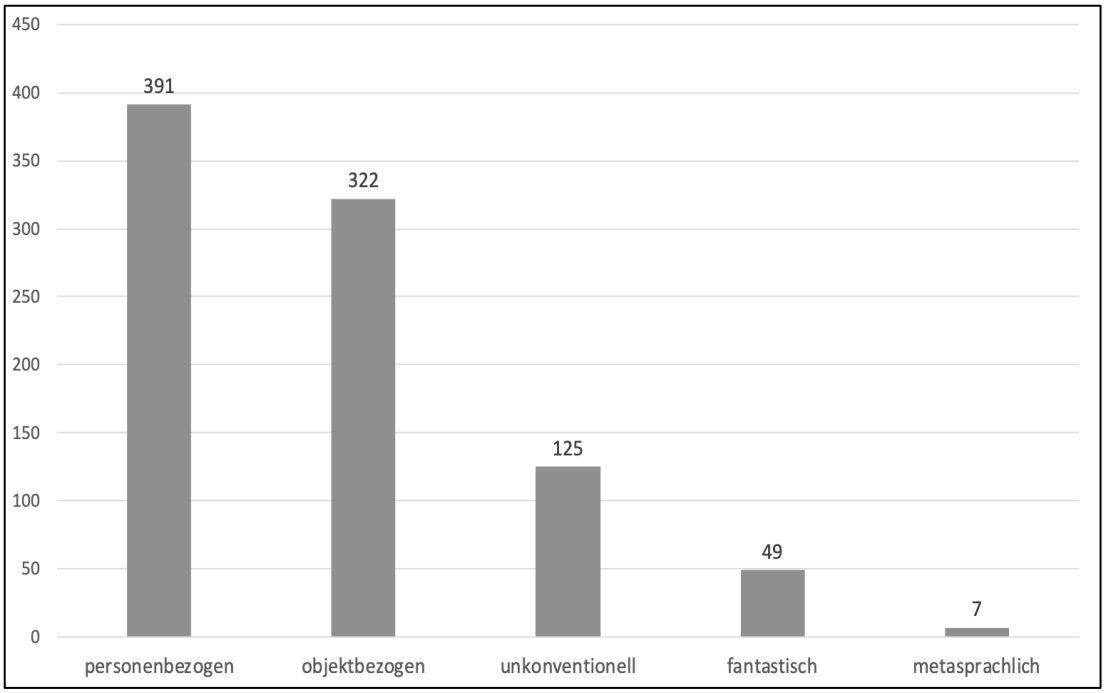


Abbildung 20: Häufigkeit der Themenarten im Korpus

Abbildung 20 visualisiert die Häufigkeit der im Korpus identifizierten Themenarten. Die Ergebnisse zeigen, dass in der untersuchten Altersgruppe von Kitakinder zwischen 2;6 bis 6;7 Jahren die verbale kommunikative Dimension bereits in einem Großteil der Interaktionseröffnungen integriert ist. Vergleiche hierzu auch die diese Erkenntnis stützenden Ergebnisse von Schröder (2017) zum Peerinteraktionsverhalten von Dreijährigen. (vgl. hierzu Kapitel 5.2.2). Die Themen in den im vorliegenden Korpus identifizierten Interaktionseröffnungen waren hauptsächlich personenbezogen, dies ähnelt den Ergebnissen der Studie von O'Neill, Main und Ziemski 2009. Allerdings wurde im Korpus fast ebenso häufig objektbezogene Themen gewählt oder auch Kombinationen von personenbezogenen und objektbezogenen Themen. Dieser Unterschied in der Häufigkeit objektbezogener Themen hängt möglicherweise mit den unterschiedlichen Settings der Studien zusammen: Während O'Neill, Main und Ziemski ein „non-play-setting" während des Mittagsessens wählten, wurden in der vorliegenden Studie Freispielsituationen videographiert. In Spielsettings, gerade wenn es um ein Requisiten- oder Konstruktionsspiel geht, spielen objektbezogene Themen eine große Rolle, denn die Kinder beziehen sich auf und verhandeln über das im Raum vorhandene oder mitgebrachte Spielzeug. Im Gegensatz zu O'Neill, Main und Ziemskis Korpus sind in diesem Korpus auch Fantasiethemen und Witze, Streiche, zusammengefasst unter dem Überbegriff „unkonventionelle Themen", wichtige verbale Initiierungsstrategien. Ein weiterer Gegensatz zu den Ergebnissen von O'Neill, Main und Ziemski ist, dass in den vorliegenden

Interaktionseröffnungen nur wenig kommentiert wurde. Die häufigste verbale Form der verbalen Initiation war die Aufforderung zur Handlung und die Einforderung von Informationen in Form von Fragen. Hier zeigen sich ebenfalls Unterschiede, die möglicherweise durch den situativen Rahmen begünstigt wurden. So könnte ein festes Setting mit gleicher Essensauswahl für alle vielleicht eher zum Kommentieren anregen, während die Möglichkeit oder der Versuch sich in eine spielende Gruppe zu integrieren oder einen neuen Spielpartner zu finden, eher veranlasst, Fragen zu stellen oder zu einer Handlung aufzurufen. Zur abschließenden Klärung dieser Unterschiede wäre eine größere Bandbreite an Studien zu Peerinteraktionen in verschiedenen Spiel- und Nicht-Spielsettings notwendig.

In 647 Interaktionseröffnungen wurden insgesamt 887 Themen kodiert, diese Mehrfachkodierung entstand dadurch, dass die Kinder häufig die Kategorien objektbezogen und personenbezogen kombinierten. Beispiel 19 zeigt eine typische Kombination von objektbezogenem und personenbezogenem Thema:

```
01 Jules: ((krabbelt auf das Spielpodest, links, nimmt ein aus
Lego
           gebautes Flugzeug in die Hand))
02 Gino: ((stellt sich auf die Knie und zeigt mit dem rechten
          Zeigefinger nach rechts und mit dem linken auf Jules,
          nach rechts in den Raum rufend zu M)) da ist dEIne
          MurAt!((setzt sich hin))
```

Beispiel 19: Kombination objektbezogenes und personenbezogenes Thema IEÖ 7_7

Auch bezogen sich unkonventionelle Sprachhandlungen, Sprachspiele oder die Verwendung von tabuisierten Wörtern häufig entweder auf Objekte oder auf Personen. Hier zeigt Beispiel 20 eine typische Kombination von personenbezogenem mit unkonventionellem Thema:

```
01 Marsid: ((sitzt auf der Couch und liest im Buch)) Hab alles
            schon aufgegessen.
02 Leon:   ((steht neben ihm an der Lehne)) EY gUck mal, mein
            StI:nkefüße. ((hält Fuß an Marsids Kopf))
```

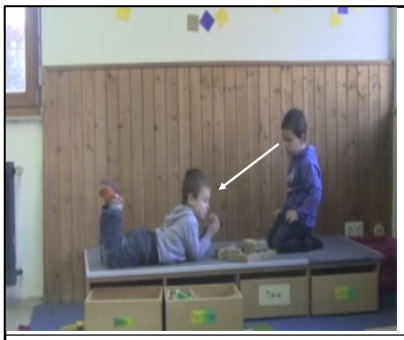
Beispiel 20: Unkonventionelles personenbezogenes Thema IEÖ 90_2

Die Ergebnisse zeigen aber auch, dass insgesamt 160 von 807 Interaktionseröffnungen durch rein nonverbale kommunikative Strategien eröffnet wurden. Bei einer genaueren Analyse der Initiatoren zeigt sich, dass rein nonverbale kommunikative Strategien zur Interaktionseröffnung von drei Gruppen von Kindern verwendet wurden. Diese rein nonverbalen Eröffnungen verteilten sich im vorliegenden Korpus auf bestimmte Kindergruppen. Größtenteils wurden rein nonverbale von den jüngsten Kindern (2;6 bis 3;6 Jahre) und den Kindern, die erst wenige Kontaktmonate mit der deutschen Sprache hatten. Dies war in insgesamt 123 von 160 rein nonverbalen Interaktionseröffnungen der Fall. In 37 Fällen von den 160 Interaktionseröffnungen wurden rein nonverbale Strategien von Kindern genutzt, die älter als vier Jahre alt waren. In diesen Fällen lag meist ein Situationskontext vor, der eine rein nonverbale zu begünstigen schien, z.B. eine Eröffnung mit engeren Peerfreunden oder die Integration des initiierenden Kindes in ein Bewegungsspiel.

Bei der näheren Betrachtung des Einsatzes von Themen wird deutlich, dass sich viele Kinder an vorherigen Äußerungen ihrer Peers orientieren und diese wiederholen oder in einer Variation wiederholen. So wurden im Korpus in 469 Fällen wiederholende Äußerungen durch Respondenten identifiziert und in 297 Fällen Wiederholungen als kommunikative Strategie durch initiierende Kinder. Dieser Unterschied in der Häufigkeit des Einsatzes der kommunikativen Strategie „Wiederholung“ scheint dadurch erklärbar, dass respondierende Kinder sich auf die vom Initiator zuvor geäußerten Redebeiträge beziehen können, während initiierende Kinder nur dann wiederholen können, wenn zuvor ein Redebeitrag eines potentiellen Respondenten gegeben war. Die gegenseitige Nachahmung und sich wiederholende sprachliche Muster sind ein typisches Charakteristikum von frühkindlicher Peerinteraktion. Im Aufgreifen der Peer- Äußerungen entsteht eine Korrespondenz, in der die Jungen geteilte Aufmerksamkeit herstellen und ihr geteiltes Wissen in der Dyade festigen. (Lüdtke und Licandro Seite 7). Dies entspricht auch den Erkenntnissen einer Vielzahl von vorangegangenen Studien im Bereich Peerinteraktion (vgl. u.a. Lüdtke & Licandro 2012: 7; Katz 2004; Cekaite & Aronsson 2010).

Beispiel 21 zeigt einen Transkriptausschnitt in dem zwei Jungen sich über ein Fantasiethema austauschen. Steven liegt auf dem Bauch auf dem Spielpodest. Niklas kniet ihm gegenüber. Zwischen ihnen liegen Bauklötze. Niklas und Steven spielen mit Holzklötzen auf dem Baupodest. Niklas hat ein von Steven gebautes Holzkonstrukt aus Versehen kaputt gemacht. Steven ist darüber verärgert und als Niklas abschwächend konstatiert „das au nich kaputt“ (Zeile 1) schimpft er „HEY, du spinnst Niklas!“ (Zeile 2).

Da wechselt Niklas die kommunikative Strategie des Abschwächens und behauptet „ich war das nicht“ (Zeile 3). Als auch Steven die Schuld für das kaputte Holzkonstrukt von sich weist (Zeile 4) erwidert Niklas „das/das war der drache“ (Zeile 5) und führt damit ein Fantasiewesen in die Situation ein, dem er die Verantwortung übergeben kann. Steven stellt zwar den neu eingeführten Drachen nicht in Frage, beharrt aber zunächst darauf, dass doch Niklas sein Holzkonstrukt zerstört hat, denn „der drache lieb“ (Zeile 6).





01 N: das au nich kaputt.
02 S: HEY, du spinnst NIklas!
03 N: ich war das nicht.
04 S: das war ich auch gar nicht.
05 N: das/ das war der drache.
06 S: nEIn, der drache lieb. DU warst das.
07 N: nein.//
08 S: nich. (.) Auch.(..)
9 Du warst das auch gar
10 nich, NIklas.
11 N: Okay.
12 S: Das war nur der drache,der is bÖse.
13 N: JA!
12 S: und der würd alle kinder verstören
13 und der/ alle kinder drache feuer machen,
14 dann gehn die alle kinder zuhause bei die ärgern, die.
15 N: NEIN, da werden die/ da werden die älteren auch drache.
16 Se große drachen.
17 S: aber NEIN. Aba sie sind unsre ELtern.

Beispiel 21: Ausschnitt Interaktionssequenz 54

In Beispiel 22 zeigt sich eine typische Kombination von objekt- und personenbezogenen Themen. In der Situation sitzen drei Jungen mit der Erstsprache Türkisch an einem Tisch im Nebenraum und malen mit Buntstiften. Murat beugt sich zu Mustafas Bild rüber, schaut sich die verwendete Farbe an und schreit: „IIiih, der malt lila“ (Zeile 1). Mustafa erwidert „ÖH lila ist doch auch für Jungs“ (Zeile 2). Aber Murat verstärkt seine Position noch: „NEE, lila is für Mädchen“ (Zeile 3). Diese Interaktionseröffnung ist exemplarisch für das im Korpus häufig vorkommende Thema „Was ist für Jungen, was für Mädchen?“. Hierbei ist es für die Jungen erstrebenswert, keine mädchenhaften Dinge zu tun oder anzuziehen. Es entspinnt sich daraus eine längere verbale Auseinandersetzung, denn Murat bemerkt zu seinem eigenen Erstaunen, kurz nachdem er sich über Mustafas Farbwahl lustig gemacht hat, dass er selbst ein lilafarbenes T-Shirt trägt. Kaum hat er selbst darauf geschaut, versucht er Lila als für Jungen nun doch kompatible Farbe darzustellen. Doch Mustafa nutzt die von Murat eingeführte Gleichsetzung von Lila und Mädchen, er tippt auf Murats

T-Shirt und schreit „MÄDchen LIla!“ (Zeile 7) und lacht. Nun versucht Murat aus dieser misslichen Lage herauszukommen, indem er argumentiert, dass sein T-Shirt ganz sicher für Jungen sei. Als Autoritäten auf diesem Gebiet führt er seine Mutter an, die das T-Shirt gekauft hat und den „Kaufmann“, bei dem sie es gekauft hat. Wie bereits im zu Anfang des Kapitels kurz beschriebenen Beispiel 18 ist die Auseinandersetzung mit der eigenen Geschlechtsidentität und der von Peers ein typisches für Kinder ab dem Alter von knapp vier Jahren (vgl. Schreiner 2003: 127).





01 M: ((zu Mustafa)) IIEH, der malt lila
02 Mu: ÖH, lila is doch auch für Jungs
03 M: NEE, lila is für Mädchen!
04 Mu: NEIN!
05 M: DOCH! ((schaut auf seinen eigenen Ärmel, trägt selbst ein lilafarbenes T-Shirt, streicht über den Stoff))
06 die Farbe haben nUr Jungs. GUck, ich hab is AUch für Jungs
07 Mu: ((tippt auf Shirt von M)) MÄDCHEN LILA!
08 M: NEE, das hat mei MamA gekauft.

#00:00# — # 00:54-0#





09 B: (guckt an sich, zieht Pullover hoch) ICH hab JUngs! Ja.
10 M: Des auch JUngs! GUck?
11 Mu: Nein, wie Mädchen PInk!
12 B: PInk!
13 M: Nee-e, mein MUtter hat mir des gekauft. Der Kaufemann //
14 B: (zu Mu) MÄDCHEN!
15 M: hat gesagt, dass/
16 der Kaufemann hat gesagt, das is für Junge! (.)
17 Der Kaufemann.
18 Kaufa.

#00:54-1# — # 01:18-5#

Beispiel 22: Ausschnitt Interaktionssequenz 87

Im vorliegenden Korpus ist eines der am häufigsten innerhalb der Peergruppe verhandelte Thema „Freundschaft“ (und eines der am häufigsten in der Interaktionsform „Gespräch“ verhandelte Thema). Hierbei wird meist darüber gesprochen, wer mit wem (nicht) befreundet ist. Der folgende Transkriptausschnitt (Beispiel 23) zeigt exemplarisch die Verhandlung des Freundschaftsthemas unter männlichen Peers. „Wer ist bei mir Freund?“ Wer ist bei wem „bubuhh?“ – dieser Ausdruck hat sich in der untersuchten Peergruppe herausgebildet und hat die Bedeutung „mit jemanden nicht befreundet sein bzw. auf jemanden sauer sein“.



01 Mu: ((bautLegoturm)) allein aufräum, ha ha!
02 Dann sag ich das.
03 N: Dann sag ich das auch.
04 Mu: Wenn du nich aufräumst.
05 Dann bin ich Rogers Freund.
06 N: Dafür is Steven bei dir buh.
07 R: Hä? ((zeigt auf N))
08 Bis du mein Freund?
09 N: Ja-a.
10 R: Warum?
11 N: ((schaut zu Mu)) Weil alle bei mir,
12 ich bin auch bei Mustafa buhbuh.
13 Mu: ((starrt N an)) Ich äh//
14 N: Und Roger is auch bei dir buhbuh.
15 Mu: ((schaut hinter sich zu R)) Roger is mein Freund, nä?
16 R: Ja.
17 Mu: Guck?
18 N: (..) Ich bin bei dir buh, aber Roger is auch Freund?!

#00:00# # 00:42-0 #

Beispiel 23: Ausschnitt Interaktionssequenz 75

Beispiel 24 zeigt unkonventionelle Sprachhandlungen zwischen drei Jungen. Roger sitzt auf einer Art kleinem Karussel und dreht sich. Steven und Niklas liegen auf dem Hüpfkissen und haben sich unter einer orangenen Fleecedecke versteckt. Niklas behauptet (aus der transkribierten Interaktion geht nicht hervor, um welches „Vergehen“ es sich handelt) „Der Rodney war das!“ (Zeile 6). Steven steckt daraufhin seinen Kopf unter der Decke hervor und schreit Roger an: „Ey BALLA! (.) Du BallA!“ (Zeile 7 und 8). Roger ist über diese konfliktäre Eröffnung mittels eines erfundenen Schimpfwortes geradezu erfreut, er ist noch neu in dieser Kita und die anderen Kinder spielen nicht häufig mit ihm. Er nähert sich lächelnd dem Hüpfkissen und lässt sich auf Steven fallen (Zeile 9). Steven kontert mit einem weiteren erfundenen Schimpfwort „ÄÄ, du grüne!“ (Zeile 10) und es entspinnt sich

eine einige Minuten andauernde Interaktion voll unkonventioneller Sprachhandlungen, die immer wieder leicht modifiziert wiederholt werden und den drei Jungen ein großes Vergnügen zu bereiten scheinen.





01 R: [((sitzt auf dem Drehteil und dreht sich um sich))]
02 S+N: [((kaspern gemeinsam unter der Decke))
03 N: ((lachend)) Ey.
04 S: Ey.
05 S+N: ((kaspern weiter unter der Decke, nicht zu sehen))
06 N: ((deckt sich auf, lacht)) ((setzt sich auf))DEr ROdney war das!]
07 S: ((steckt plötzlich seinen Kopf unter der Decke hervor)) Ey BALLA! (.)
08 Du BallA!
09 R: ((ist vom Drehteil aufgestanden und läuft rückwärts, lächelnd zum Hüpfkissen und lässt sich auf S fallen))
10 S: ÄÄ, du grüne! ((streckt R die grüne Decke hin und deckt sich dann mit der orangenen Decke zu, die N auch mit nutzt))
11 R: [((wirft die grüne Decke über S))]
12 S: [((lachend)) Äh, grüne.]
13 N: (liegt da) ((zeigt plötzlich auf R mit dem Zeigefinger)) DER WAR DAS!
14 R: [(steht auf und läuft kur auf der Matte herum, geht dann wieder zum Drehteil)]
15 S: [Ich war's nich.] ((ist von der orangenen Decke überdeckt))
16 Ey, meine grüne (.) Kissen. ((holt sich ein grünes Kissen und legt es vor sich))
17 N: Meine grüne Decke.
18 S: Uäh? (..) Grüne Popo.
19 N: Ähä? (lacht)
20 R: (lacht)

Beispiel 24: Ausschnitt Interaktionssequenz 20

Metasprachliche Themen wurden von den Probanden im vorliegenden Korpus kaum genutzt. Es konnten nur sieben initiierende kommunikative Strategien und zwei respondierende dieser kommunikativen Strategien identifiziert werden. Eines der wenigen Beispiele für metasprachliche Themen im vorliegenden Korpus wird im folgenden Beispiel gezeigt. Murat sitzt auf dem Spielpodest und Firat läuft auf ihn zu. Murat behauptet, dass jemand gepupst hat (Zeile 2), woraufhin Lissy streng kommentiert: „die darf man NICHT sagen“ (Zeile 8). Es schließt sich eine längere Interaktion an, in der Firat, Lissy und Murat tabuisierte Wörter wie *pupsen* und *Kacke* verwenden und diskutieren, welche davon man sagen darf und welches ein „Böse böses Wort“ (Zeile 5) ist.

01 Murat: Ileile. Lissy leile.	08 Lissy:((guckt vom Tisch aus rüber zu Murat)) [die darf man]NICHT sagen;	12 Lissy: [DAS klang]lustig; 13 Murat: PUPSEN; 14 Firat: ((läuft zum

02 Murat: IEH einer hat gep[upst;] 03Firat: [pupu]kacke::; 04 Murat: BO:A:H; 05 das is eine böse Böses Wort. 06 Murat: Das darf 07 Firat: (.) <<leise> das darf man aber sagen >;	09 Murat: das darf man nich (.) auch; 10 Murat: das sagst immer [meine mama;] 10 Lissy: pu[psen-] 11 Murat: [pups (.)]pupsen is keinen ä bh böses woart,	Tisch)) WAS [darf man nicht] 15 Lissy: [das is murat;] 16 Murat: PUPse:n; 16 Firat: e ba::h;

Beispiel 25: Ausschnitt Interaktionssequenz 60

7.3.4 Einsatz der Erstsprache

Bezogen auf das Gesamtkorpus wird in insgesamt 87 von 517 Peerinteraktionssequenzen Türkisch verwendet. In 55 von 807 Interaktionseröffnungen wird von initiierenden Kindern ihre Erstsprache statt Deutsch genutzt – in diesem Korpus handelt es sich dabei immer um Türkisch. Sowohl in den gesamten Interaktionssequenzen, als auch in den Interaktionseröffnungen setzen die Kinder ihre mehrsprachigen Ressourcen bewusst für kommunikative Ziele ein, sie wählen aber gezielt andere Kinder mit türkischer Erstsprachen aus, mit Kindern mit Deutsch als Erstsprache sprechen sie Deutsch. Im Vergleich zu den insgesamt 807 Interaktionseröffnungen im Korpus machen diese 55 Interaktionseröffnungen auf Türkisch nur rund 4,5 Prozent aus.

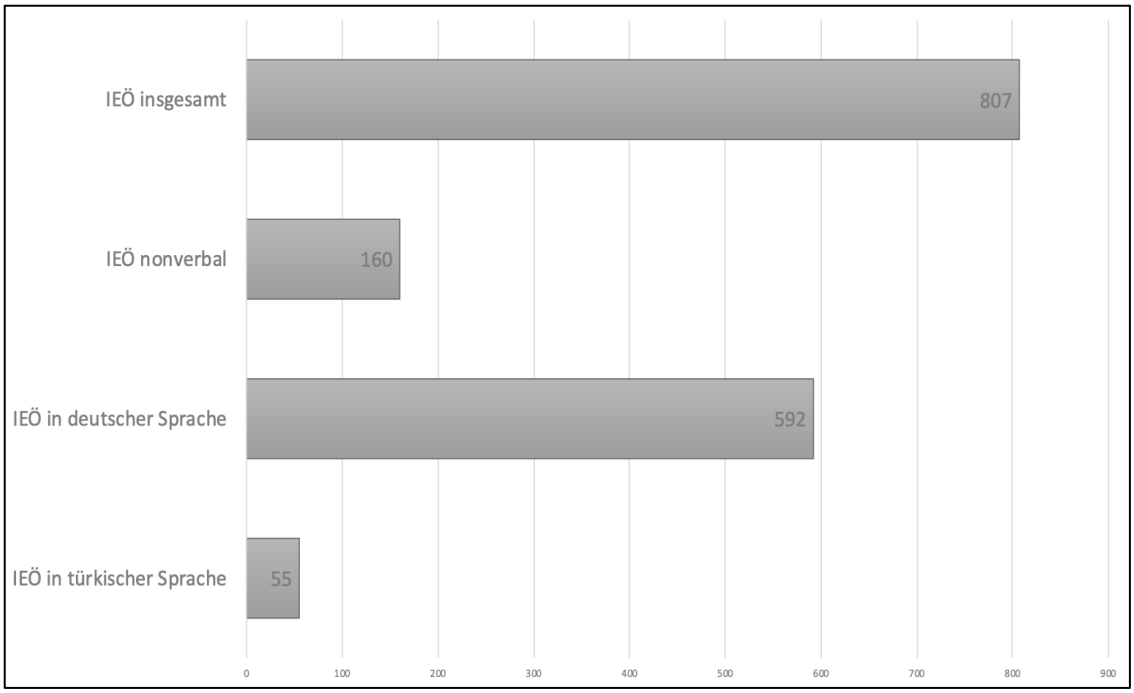


Abbildung 21: IEÖ mit Türkisch

Bei insgesamt 20 von 30 Kindern mit Deutsch als Zweitsprache und darunter zehn Kindern mit Türkisch als Erstsprache - also einem Drittel der gesamten Probandengruppe - sind dies recht wenig. Voraussetzungen für eine Eröffnung auf Türkisch im vorliegenden Korpus scheinen zu sein:

- Ansprechpartner ist ebenfalls Kind mit Türkisch als Erstsprache
- Kein Kind mit anderer L1 als Türkisch in der Gruppe
- Wird häufiger in der Konstellation „altersgemischt“ genutzt, wenn ein jüngeres Kind ein älteres mit Türkisch L1 anspricht und umgekehrt

Die Analyse der Aufnahmen - bezogen auf das Gesamtkorpus, nicht nur auf die Interaktionseröffnungen - in denen die Kinder ihre heterogenen Sprachkompetenzen und mehrsprachigen Ressourcen einsetzen zeigt, dass besonders die verschiedenen Sprachen von den Kindern für kommunikative Ziele eingesetzt werden: So wird Code-Switching zur Meisterung von Konflikten und Kooperationen und zur Hierarchieaushandlung verwendet. Beobachtet werden konnte auch der Einsatz des mehrsprachigen Repertoires beim Übergang zwischen emotionalen und weniger emotionalen Themen. Hierbei wird gerade bei jüngeren türkischsprachigen Kindern häufig in die Erstsprache gewechselt, wenn es um emotionale Themen wie Freundschaft geht (vgl. Beispiel 26). Allgemein lässt sich beobachten, dass jüngere türkischsprachige Kinder häufiger Türkisch untereinander

sprechen, als ältere. Jüngere Kinder sprechen ältere Kinder häufiger auf Türkisch an. Allerdings orientieren sie sich im Sprachgebrauch auch klar an ihnen – wenn also die älteren Kinder Deutsch sprechen, wechseln die jüngeren meist ebenfalls in diese Sprache, auch wenn ihre Kompetenzen noch nicht so gut sind, wie im Türkischen. Die türkischsprachigen Kinder wechseln (außer wenn sie das bewusst nicht wollen – und auch hier zeigt sich deutlich der strategische Einsatz von mehrsprachigen Ressourcen) in den meisten Fällen sofort zum Deutschen im Umgang mit deutschsprachigen Kindern und Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch und Türkisch. Dieser Umgang mit den erstsprachlichen Ressourcen im Korpus deckt sich mit dem bisherigen Forschungsstand (vgl. hierzu Kapitel 5.2.4). Die folgenden zwei Beispiele stellen die Nutzung der Erstsprache Türkisch und der Zweitsprache Deutsch in Peerinteraktionen im Korpus exemplarisch dar. Das erste Beispiel zeigt, wie Türkisch und Deutsch zu konfliktären und kooperativen Zwecken eingesetzt werden. Im Nebenraum zum Gruppenraum sitzen zwei Kindergruppen, die parallel zueinander spielen. Die eine Gruppe besteht aus zwei Mädchen, deren Erstsprache Türkisch ist. Die zweite Gruppe besteht aus drei Jungen, von denen zwei Türkisch als Erstsprache sprechen und einer Deutsch als Erstsprache. Türkisch wird insoweit in der Mädchengruppe als Kooperationssprache genutzt, als Sarigül sich auf Türkisch mit ihrer Freundin Yasemin „abspricht“ (vgl. Zeile 1) und dann mit einem Spielzeug immer wieder nach Firat schnappt. Dieser nutzt Türkisch als Konfliktsprache und warnt sie mehrfach, erst nonverbal und dann auf Türkisch, ihn in Ruhe zu lassen (vgl. Zeile 10):



01 S: böyle yapim mi
=soll ich so machen
02 Y: Hmm?
03 S: ((flüstert unverständlich))
04 Mu: der Niklas kann zUerst
05 N: ich will dIe hier
06 F: ((zeigt auf Autos)) dA
07 Mu: die zwei?
08 F: ja
09 Mu: nein ich mische die uups, gegen den hatte ich ja ein Wettrennen gemacht,
10 noch mal FIrat (...)
11 HAllo Niklas dU bist weil gegen den hatte ich ein Wettrennen gemacht

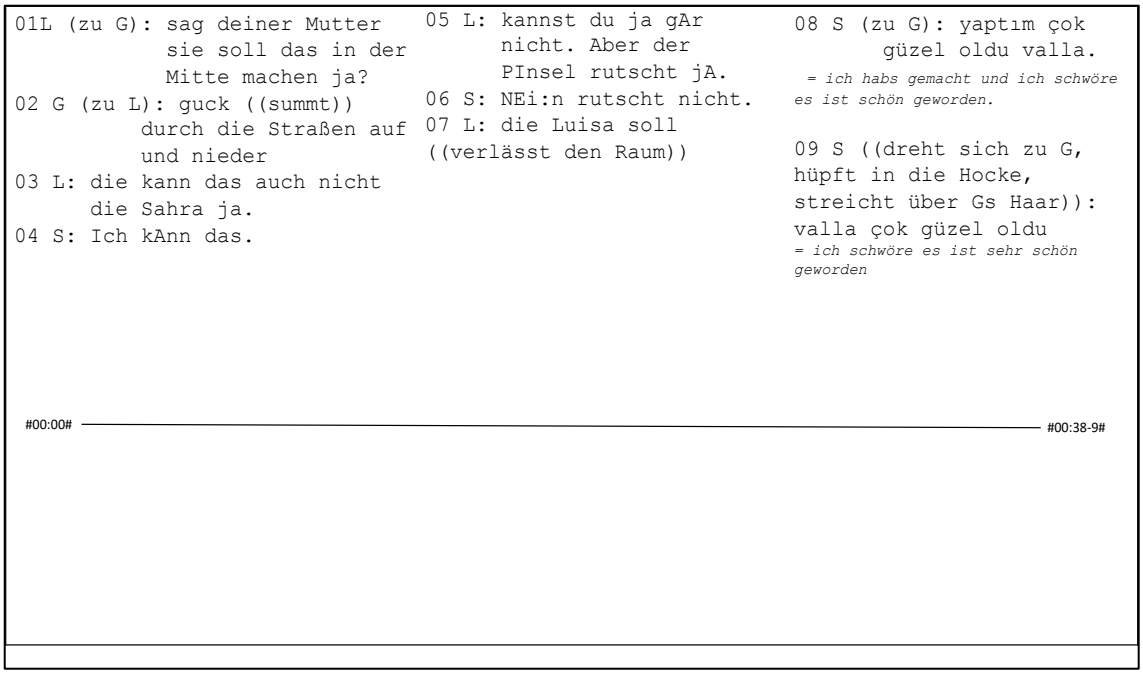
12 S: ((schnappt mit Greifspielzeug nach F))
13 F: ((schiebt das Spielzeug von sich weg)) oyuncaanı kırarım haaa
= ich werde dein Spielzeug kaputtmachen
14 S: ((schnappt wieder nach F))
15 ((F dreht sich zu S und versucht das Spielzeug wegzunehmen))
16: Mu: eY:, ich ich warte auf dich Firat (...)

17: der macht Firat der macht, der hat so gemacht
18 S: çek hadi çek (…) çek çek
= zieh komm zieh (…) zieh
19 F: ben de yapim mi *= soll (darf) ich auch machen/Mal*
20 S: yap gene yap gene yap (mach (…) *= mach noch mal mach noch mal* ((schnappt ins Leere))
21 F: yapmaaa
= hör auf
22 F: yapma bana
= mach das nicht bei mir

#00:00# #00:38-9#

Beispiel 26: Ausschnitt Interaktionssequenz 25

Die Jungengruppe spricht untereinander die gesamte Zeit Deutsch, obwohl zwei der Jungen Türkisch als Erstsprache haben und gerade der Jüngere Türkisch noch wesentlich besser beherrscht als Deutsch. Mustafa und Firat passen sich also Niklas an. Da ein monolingual deutsches Kind mitspielt, sprechen die beiden ebenfalls Deutsch. Im Konflikt mit den beiden türkischsprachigen Mädchen nutzt Firat allerdings beide sprachlichen Ressourcen, die ihm zur Verfügung stehen. Er ist folglich in der Lage zwischen den beiden Gruppen sprachlich hin- und herzuwechseln und seine mehrsprachigen Ressourcen strategisch einzusetzen. Türkisch verwendet er als sprachliche Ressource, um den Konflikt mit einem türkischsprachigen Mädchen erfolgreich zu bestehen und Deutsch verwendet er als Spielsprache in einer gemischtsprachlichen Gruppe, denn in dieser Konstellation ist es die angemessene Kooperationssprache. Im zweiten Beispiel wird Türkisch für emotionale Themen genutzt, eine Beobachtung, die sich auch in einigen anderen Szenen des Korpus gezeigt hat. Die dreieinhalbjährigen Freundinnen Güngör und Sarigül (beide sprechen Türkisch als Erstsprache) spielen miteinander. Sarigül will Güngör einen Zopf binden. Das sechsjährige deutschsprachige Mädchen Lissy kommt dazu und bietet Güngör an, ihr den Zopf zu binden. Sie sagt, dass Sarigül das nicht kann (vgl. Zeile 3). Sarigül spricht Deutsch mit Lissy (vgl. Zeile 4 und 6), um sich zu verteidigen und Türkisch mit Güngör (vgl. Zeile 8 und 9), um die Kooperation zwischen den Freundinnen zu stärken und Lissy nicht miteinzubeziehen.



Beispiel 27: Ausschnitt Interaktionssequenz 67

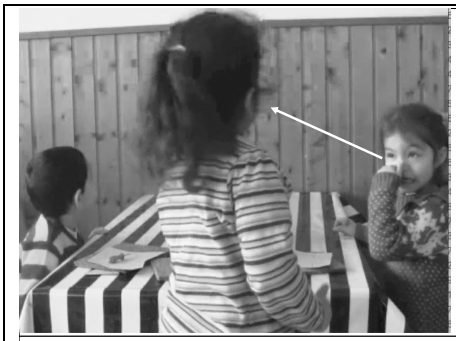
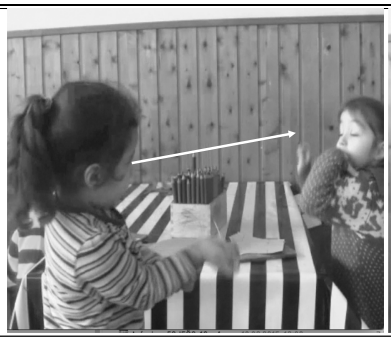
Diese Interaktion ist ein gutes Beispiel für die Nutzung des *we-code* und des *they-code* (vgl. Gumperz 1982). Türkisch wird von den beiden Freundinnen als Identitätsmerkmal genutzt, als *we-code*. Es hat dadurch eine Doppelfunktion: Die Abgrenzung nach außen und den Zusammenhalt nach innen. Deutsch ist in dieser Szene der *they-code*, den Sarigül allerdings strategisch nutzt, um sich gegenüber Lissy zu behaupten. Diese beiden Szenen zeigen beispielhaft den funktionalen Einsatz von mehrsprachigen Ressourcen in Peerinteraktion bei der Bewältigung von Konflikt- und Kooperationssituationen. Die Kinder nutzen ihre *multicompetence* gezielt. Sie sind in der Lage sich sprachlich der jeweiligen *community of practice*, in der sie sich gerade befinden anzupassen, sowie spontan zwischen verschiedenen Gruppen und deren sprachlichen Anforderungen hin- und herzuwechseln.

Eine tiefergehende Analyse der Sprachdaten des Korpus auf den Einsatz der Erstsprache Türkisch und der Zweitsprache Deutsch hin, ist im Rahmen dieser Arbeit leider nicht zu leisten und so muss es bei diesem kurzen Exkurs bleiben.

7.3.5 Peerinteraktionen als Sprachlerngelegenheiten

In diesem Kapitel wird exemplarisch gezeigt, welche Chancen und Grenzen für kognitiv anregende Interaktionen und damit auch Sprachlerngelegenheiten Peerinteraktionen bieten können. Das folgende Beispiel zeigt drei Kinder, die erst seit kurzem in der Kita sind – die

dreijährige Rania, Yasemin und Erol, ebenfalls drei Jahre alt. Alle drei Kinder sind erst seit kurzem in der Kita und haben hier ihre ersten Erfahrungen mit dauerhaftem Input in der deutschen Sprache. Rania, Yasemin und Erol sitzen am Basteltisch, sie arbeiten mit Pricknadeln und stechen Papiersterne nach. Dies ist ein exemplarischer Transkriptausschnitt für die Interaktion zwischen Kindern, mit Deutsch als Zweitsprache die erst wenige Kontaktmonate mit Deutsch hatten. Rita, Yagmur und Erol agieren hauptsächlich nonverbal, verbal setzen sie viele Wiederholungen ein um sich über stark kontextualisierte Ereignisse wie den schlechten Geruch des verwendeten Sprühschnees (vgl. Zeile 1), das Herunterfallen eines Bildes von der Wand (vgl. Zeile 12 und 17) und das „Aua“ am Handgelenk von Rania (vgl. Zeile 8 und 19) zu verständigen.


01 Y: ((hält sich die Nase zu)) ((guckt zur Wand)) ((verzieht das Gesicht)) ((guckt zu R))
02 ((tippt R an der Hand an und zeigt das Bild an der Wand))
03 R: ((nickt mit dem Kopf, bejahend)) Ja.
04 Y: ((verzieht das Gesicht und hält sich die Nase zu))
05 ((schüttelt den Kopf verneinend))
06 R:(..) Aua. ((schaut an ihr Handgelenk))
07 Y: ((guckt an die Wand))
08 R: Guck ma. (.) Aua.
09 Guck ma,
10 Y: Iieh. IIeh.
11 R: Guck ma
((Ein Bild fällt von der Wand))
12 R: GUCK. GUck, GUCK. ((zeigt auf das Blatt))
13 Y: ((lachend)) Itzitzi.
14 Er:((lacht))
15 Y: ((lacht))
16 R: men. Guck ma hier.
17 Y: ((schaut zu R)) ((zeigt auf das Blatt Papier, das runtergefallen ist))
18 ((lacht))
19 R: GUck mal. ((tippt auf ihr Handgelenk))
20 Aua.

Beispiel 28: Ausschnitt Interaktionssequenz 55

In Kapitel 7.2.3 wurde die Häufigkeit und die Bedingungen von erfolgreichen und nicht erfolgreichen Interaktionseröffnungen deskriptiv beschrieben. Es zeigte sich, dass erfolgreiche Interaktionseröffnungen im Großteil der im Korpus dokumentierten Fälle gelingen und dass es hier bei der Erfolgsquote zwischen Kindern mit Deutsch als Zweitsprache und Kindern mit Deutsch im Korpus nur wenige Unterschiede gibt. Es stellt sich allerdings die Frage, was genau sich durch eine erfolgreiche Interaktionseröffnung für die teilnehmenden Peers eröffnet. Denn die gelingende Initiation einer Peerinteraktion kann nicht gleichgesetzt werden mit einer Sprachlerngelegenheit.

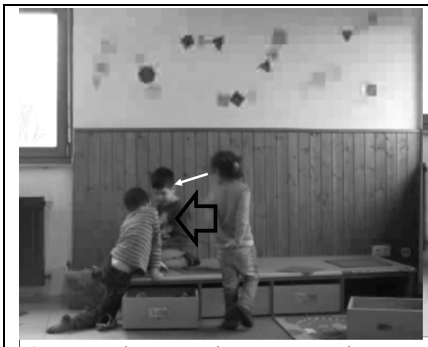
Betrachtet man nun die erfolgreich eröffneten Interaktionen im Korpus genauer, zeigt sich, dass die durchschnittliche Dauer einer Interaktion mit einer Minute und 35 Sekunden nach der Initiation nicht allzu lang ist. Nur aus 211 der erfolgreichen Initiationen (rund 36 Prozent) von insgesamt 587 erfolgreich eröffneten Interaktionen entwickeln sich längere Interaktionssequenzen von fünf bis zu 35 Minuten (siehe Tabelle 30). Die Dauer, also die Quantität einer Interaktion ist sicher nicht das einzige Maß von kognitiv und sprachlich anregenden Interaktionen. Eine längere Interaktion kann allerdings die Bedingungen für einen Austausch bieten, bei dem auch mehrere Interaktionspartner die Möglichkeit haben, sich nonverbal oder verbal einzubringen oder zumindest aus einer beobachtenden Position einen längeren interaktiven Input zu erlangen. Weitere Kriterien für sprachlich und kognitiv anregende Interaktionen sind die Komplexität und Vielfalt des eingesetzten Wortschatzes und der Satztypen und der Einsatz von *scaffolds* durch kompetentere Peers sowie allgemein adaptives Verhalten gegenüber sprachlich weniger kompetenten Kindern.

Tabelle 30: Anteil und Dauer der IAS, die sich aus erfolgreichen IEÖ entwickeln

Erfolgreiche IEÖ	517	100 %
Anteil der aus erfolgreichen IEÖ entstandenen IAS mit einer Länger von mehr als 5 Minuten	211	36 %
Anteil der aus erfolgreichen IEÖ entstandenen IAS mit einer Länger von weniger als 5 Minuten als 5 Minuten	306	64 %

Diese 211 längeren erfolgreichen Interaktionssequenzen wurden näher begutachtet und es wurden daraus einige exemplarische Interaktionssequenzen für eine detailliertere Analyse ausgewählt. Henry und Rickman (2007) konnten durch ihre Forschung belegen, dass die kognitiven und sprachlichen Kompetenzen von vierjährigen Kindern innerhalb einer Vorschulgruppe einen positiven Einfluss auf die entsprechenden Kompetenzen ihrer Peers hatten. Andresen (2011) betont daher, dass besonders heterogene Gruppen besonders positiv für die Entstehung von Lerngelegenheiten für jüngere und sprachlich weniger kompetente Kinder sind. Wie erschließen sich Kinder mit geringen (deutschen) Sprachkompetenzen Zugang zu Peerinteraktionen und somit wichtigen Sprachlerngelegenheiten in der Institution Kita? Bei Kindern, die noch über wenige verbale Strategien verfügen, werden nonverbale Strategien oft ausschließlich verwendet, um Interaktionen zu eröffnen. So werden Mimik, Gesten und räumliche Annäherung auch als

Substitution für verbale Strategien eingesetzt und begleiten diese nicht nur, wie bei Kindern mit einem größeren verbalen Strategienarsenal (vgl. hierzu auch Kapitel 7.3.1). Viele Kinder mit Deutsch als Zweitsprache und wenigen Kontaktmonaten oder Deutsch als Erstsprache und sprachlichen Kompetenzproblemen laufen sprachlich unmarkiert in Interaktionen „hinein“. Sie versuchen sich einer bestehenden Peergruppe anschließen, aber scheinen oft unsicher zu sein, wie sie dies bewerkstelligen können. Häufig war eine solche (ab-)wartende Position im Korpus durch körperliche Unruhe bei den beobachtenden Kindern gekennzeichnet. Es scheint, als würden sie die ganze Zeit abschätzen, wann der richtige Zeitpunkt für die Initiation sein könnte. Im folgenden Beispiel spielen der sechsjährige Mustafa und der sechsjährige Batu, beide Erstsprache Türkisch, am Baupodest. Die dreijährige Nyah kommt dazu, sie wächst zuhause englischsprachig auf und ist erst vor kurzem von der Krippengruppe in diese Gruppe gewechselt. Nyah steht und sitzt lange in der Nähe des Baupodestes und schaut Batu und Mustafa zu. Dies ist eine für dieses Korpus exemplarische Situation für die Konstellation eines jüngeren „Beobachterkindes“, dass sich neben älteren Peers positioniert und zuschaut und -hört. Diese Konstellation konnte im Korpus in 114 von 517 Interaktionssequenzen beobachtet werden.





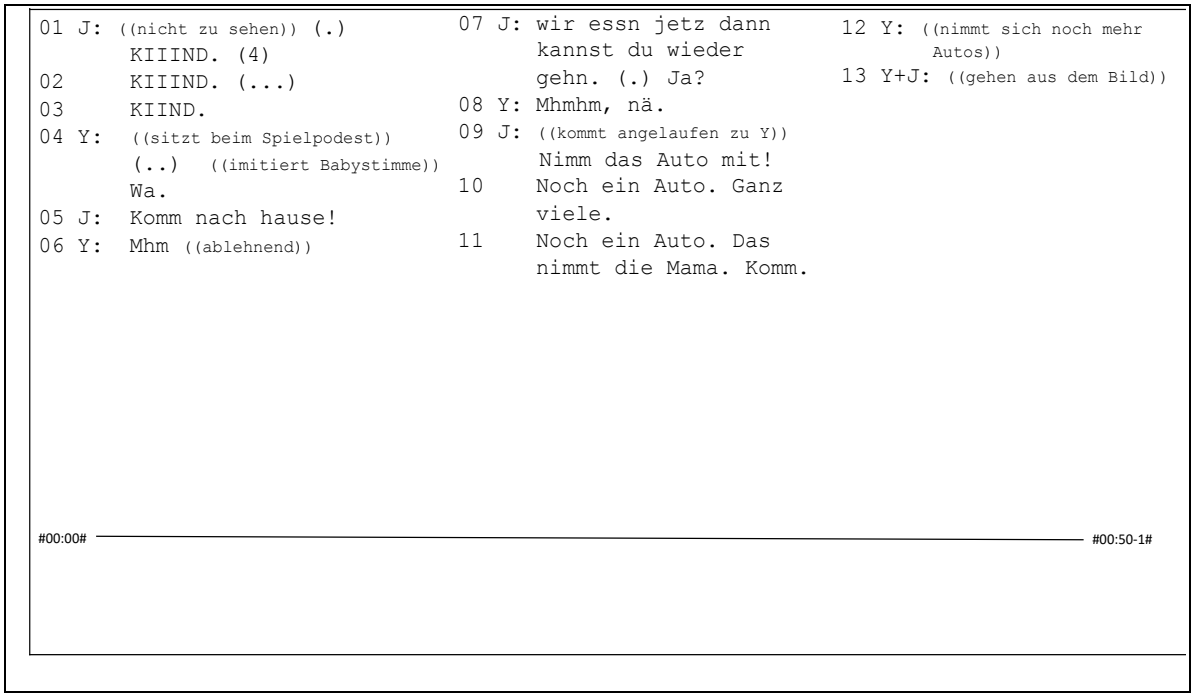
01Ba: gibt's nich. Ja, die fehlt.
02 ich hab den von mein. MeIn bruda war im Doktor runtergefAlln.
03 Der hat nE spritze gekriegt. Hat der gut gemacht.
04 Da bin ich und mein PApa nach hause allein gegangen.
05 mein MAma und mein Bruda ist in arzt.
06 Und mein papa und ich, wir warn allein.
07 ((schaut zu Ny, die daneben steht und zuschaut))((zu Ny)) WAs? Tz ((lacht kurz))
08 und danach ist mein bruder ALLE//
09 Ny:((schaut Ba an))
10: Mu: Ey, du redest zu viel!

Beispiel 29: Ausschnitt Interaktionssequenz 79

Es kann anhand der Anlage dieser Studie nicht für die aufgenommenen Probanden nachgewiesen werden. Jedoch gibt es aus der Erst- und Zweitspracherwerbsforschung ausreichend Belege dafür, dass nicht nur die eigene Sprachproduktion relevant für den

Spracherwerb ist, sondern auch die Rezeption sprachlicher Handlungen (vgl. hier u.a. Kauschke 2012; Szagun 2007). Und demnach ist auch nicht nur die eigene Produktion von Sprache, die aktive Teilnahme an einer Interaktion ein Kriterium für kognitiv anregende Interaktionen. Auch die Möglichkeit der Rezeption von pragmatischen Strategien, Rollenspielen etc. stellt eine relevante Sprachlerngelegenheit für Kinder dar. Dadurch können auch Kinder, die selten zu Wort kommen weil sie noch keine starken produktiven Sprachkompetenzen haben oder introvertiert sind, auch von der Beobachtung der Peerinteraktion anderer profitieren. Eine mögliche Studienanlage, um die verschiedenen Arten von Input – gerade bei Kindern, die neu in die Kita kommen und noch kaum Kontakt mit der deutschen Sprache hatten – wird im Ausblick vorgestellt (siehe Kapitel 8.3).

Ein typisches Rollenspiel in Peerinteraktion zwischen Mädchen ist „Mutter und Kind“. Hier konnte im Korpus beobachtet werden, dass meist ein jüngeres, sprachlich weniger kompetentes Kind die Rolle des Kindes (meist Babys) innehatte und dadurch kaum Redebeiträge produzierte. Exemplarisch dafür ist die Interaktionssequenz 78. Die gleichaltrigen Mädchen Josie (Deutsch als Erstsprache) und Yasemin (Erstsprache Türkisch, zum Zeitpunkt der Aufnahme sieben Kontaktmonate Deutsch seit Kitaeintritt) spielen im Nebenraum zusammen Mutter (Josie) und Kind (Yasemin). In der vorliegenden Interaktionseröffnung versucht Josie Yasemin zu sich zu rufen, denn diese beschäftigt sich seit einer Weile in einer anderen Ecke des Nebenraums allein und beteiligt sich nicht mehr am von Josie zuvor initiierten Rollenspiel. Josie ruft Yasemin zu sich "KIIIND“ (Zeile 1). Während Josie in der gesamten Interaktionssequenz den Großteil der verbalen Beiträge produziert, beschränken sich Yasemins Redebeiträge auf in Babystimme intonierte Laute (Zeile 4, 6 und 8).



Beispiel 30: Ausschnitt Interaktionssequenz 78

Es konnten im vorliegenden Korpus allerdings auch Gegenbeispiele zu Beispiel 30 beobachtet werden Situationen in denen das ältere und/oder das sprachlich kompetentere Kind das Baby spielt und das jüngere und/oder sprachlich weniger kompetente Kind die Mutter. Ein solches - oft spontan vorkommendes – Vertauschen der Rollen, zeigt die Dynamik von Peerinteraktionen, in denen Gruppenstrukturen und Rollen immer wieder neu ausgehandelt werden.

Bei einem genaueren Blick auf die erfolgslosen Interaktionseröffnungen im Korpus lässt sich diese Übergeordnete kommunikative Strategie des wiederholten Versuchens mit einer Verstärkung der vorher gewählten Strategie oder auch einem Wechsel der Strategie und häufig auch einem Wechsel bei den potentiellen Respondenten, die angesprochen werden. Geben Initiatoren nicht bereits nach einem erfolgslosen Versuch auf, haben sie in einigen Fällen nach mehrmaligen Versuchen einer erneuten Interaktionseröffnung doch noch Erfolg bei den angestrebten Respondenten (vgl. Kapitel 7.2.5). Das folgende Transkript zeigt exemplarisch, wie eine Vielzahl an erfolgslosen Interaktionseröffnungen eine Lerngelegenheit für kommunikative Strategien und pragmatische Handlungsmuster eröffnet. Murat initiiert zunächst konfliktär, als diese Strategien nicht zum gewünschten Ziel führen (Murat will, dass die anderen Kinder modifiziert, ändert, versucht verschiedene Respondenten einzubinden – adaptiv und zeigt die sich entwickelnde *Theory of* Mind. Diese immer wieder erneuten Versuche einer Interaktionseröffnung mit den drei anderen

Peers von Murat zieht sich über einen Zeitraum von fünfeinhalb Minuten, insgesamt versucht Murat fünfmal zu eröffnen. Murat kommt zu Niklas, Leon und Steven in den Nebenraum, die drei spielen am Baupodest. Murat beschwert sich wieder über sein kaputtes Flugzeug, dass er aus Legosteinen gebaut hatte und das einer der anderen Jungen anscheinend kaputt gemacht hat. Murat will den Schuldigen finden, er geht zu Leon und tritt dessen Turm kaputt.

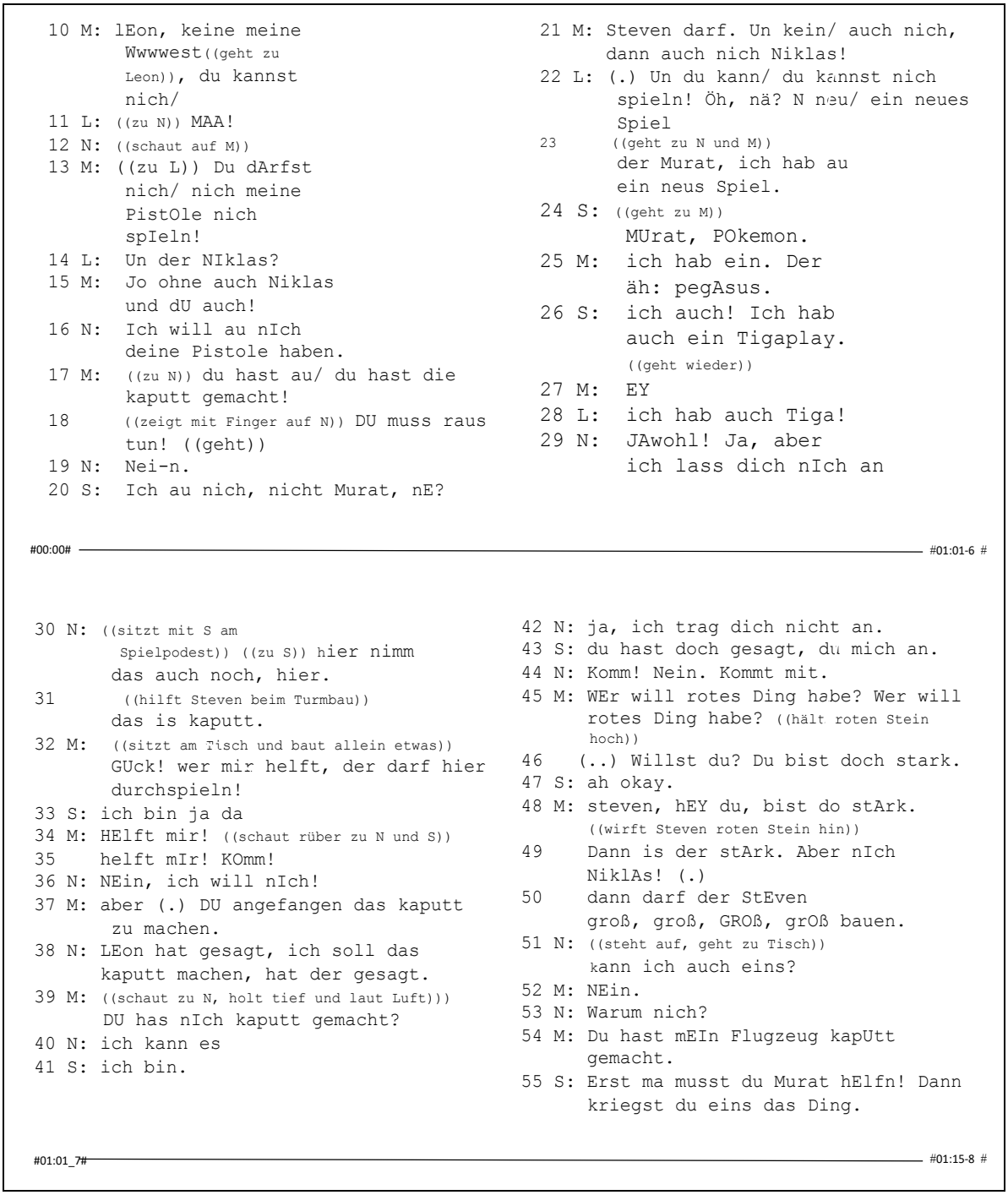


01 M: ((kommt angelaufen, bleibt bei L stehen)) DU sollst aufrÄUm und auch nIch kAputt machen.
02 L: Kann'ch Eh schon alles/
03 M: ((tritt gegen Turm von L, der bleibt stehen))
04 L: Guck?
05 M: ((tritt noch mal gegen den Turm, so dass er umfällt))
06 L: Das kann ich Eh schon wieder aufbaun.
07: Äh der/ der Niklas kAnn das! DEr zeigt mir das
08 M: LeON, komm hEr! DU kommst her. Und bAust auf, das hast du gesegt bei
09 L: Das hat der/ das hat der au gemacht. Das macht er sElber,

#00:00# #00:24-4 #

Beispiel 31: Ausschnitt Interaktionssequenz 97

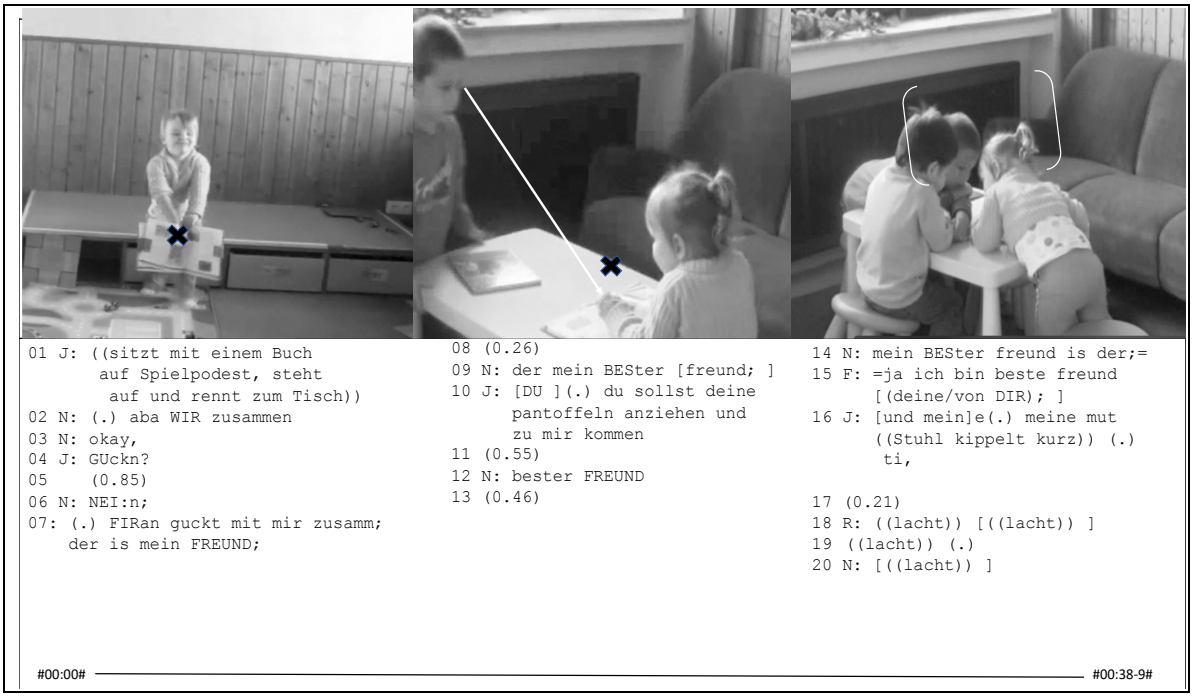
Nach dieser erfolgslosen Interaktion beginnt Murat zunächst alleine zu bauen. Er versucht allerdings immer wieder die anderen Jungen zum Helfen zu bewegen. Hierfür setzt er verschiedene kommunikative Strategien ein und wechselt zwischen kooperativen und konfliktären Handlungsmustern: Er droht und gibt an, schließlich aber versucht er Steven zur Kooperation zu bewegen, indem er ihm einen roten Duplostein anbietet (Zeile 46) und ihm mit seiner Stärke schmeichelt und gleichzeitig seinem Kontrahenten Niklas eine solche Stärke abspricht (Zeile 48 und 49). Zunächst ignorieren die drei potentiellen Respondenten Murat oder lehnen seine Angebote, Fragen und Bitten explizit ab. Doch zum Ende der Interaktionssequenz 97 kommt Steven an den Tisch und hilft Murat beim Wiederaufbau seines Flugzeugs. Nun ist auch Niklas interessiert daran, an der Interaktion teilzunehmen – wird aber zunächst von Murat abgewiesen (Zeile 52) und Steven erklärt ihm „erst ma musst du Murat hElfn!“ (Zeile 55).



Beispiel 32: Ausschnitt Interaktionssequenz 97

Und gerade diese mehrmaligen Versuche einer Interaktionseröffnung bieten ein Übungsfeld für pragmatische Kompetenzentwicklung. Denn viele Kinder versuchen, ihre kommunikativen Strategien nach einem Misserfolg besser an den angezielten Respondenten anzupassen – sie verstärken bisher genutzte Strategien durch höhere Lautstärke oder näheres Herantreten, sie wechseln Strategien, und vor allem ist ersichtlich, dass viele Kinder das generelle Handlungsmuster nach einem Misserfolg bei einer Interaktionseröffnung ändern. Sie wechseln von Konflikt zu Kooperation oder

entgegengesetzt. Kinder zeigen hier adaptive Fähigkeiten und nutzen ihre Peerinteraktion als Übungsraum. Ein Übungsraum, der sich ihnen eigentlich aus einer Verweigerung von Interaktion durch den potentiellen Respondenten bietet und dennoch als eine Art Zone der nächsten Entwicklung fungiert. Sie verkehren also eine per se nicht kognitiv anregende Interaktion – da sie nicht stattfindet – in eine zumindest für sich selbst kognitiv anregende Situation. Zur Einschätzung der Frage, ob bestimmte Interaktionsformen eine kognitiv anregendere Umgebung für Peerinteraktionen bieten als andere, wurden die Verlaufsprotokolle des Gesamtkorpus daraufhin betrachtet. Es zeigte sich, dass in den Interaktionsformen gestalterische Aktivitäten, Gespräch, Rollenspiel, literale Praktiken und Regelspiel die verbalen Anteile der Kinder im Vergleich zu Konstruktionsspiel, Requisitenspiel und Bewegungsspiel häufig höher waren und dass in diesen Interaktionsformen ein vielfältigerer Wortschatz eingesetzt wurde. Für eine stichhaltige Beantwortung dieser Frage wäre allerdings ein anderes Studiendesign nötig und diese Beobachtung kann demnach nur als Tendenz für das Forschungsfeld der frühkindlichen (Sprach-)Bildung angesehen werden.



Beispiel 33: Ausschnitt Interaktionssequenz 40

Man würde anhand der Forschungslage (vgl. Studien zu dialogischem Lesen u.a. von Ennemoser & Hartung 2017 oder Studien zu Peer-Tutoring im Bereich literale Praktiken vgl. u.a. Licandro 2016) davon ausgehen, dass besonders literale Praktiken sich als Sprachlerngelegenheiten anbieten. Allerdings handelt es sich bei diesen Studien um entweder vollständig durch Erwachsene angeleitete Lernangebote wie dialogisches Lesen

oder zumindest um ein strukturiertes und begleitetes Peer-Programm. Ob sich Peers im Freispiel während literalen Praktiken ähnliche Lernräume eröffnen lässt sich anhand der vorliegenden Studie nicht beantworten. Es lassen sich aus den Beobachtungen der Interaktionssequenzen nur Tendenzen ableiten.

		
08 J: enne katze- 09 was is DAS? 10 raub:katz; 11 (--)	12 R: to:m atze; 13 (--) 14 J: RAUBkatze- (.)	15 J: was is DAS? 16 (--) 17 R: is das? 18 J: MAUS; 19 R: MAUS;

Beispiel 34: Interaktionseröffnung 36_9

Das Beispiel 34 zeigt, wie Josie anhand einer gemeinsamen Bilderbuchbetrachtung Wörter und ihre Aussprache mit Rania einübt, einem Mädchen mit Deutsch als Zweitsprache, das erst seit kurzem die Kita besucht. Josies „Abfragen" einzelner Wörter passt in dieser Peerkonstellation sehr gut zu Ranias Kompetenzniveau im Deutschen. Rania ist zum Zeitpunkt der Aufnahme erst seit zweieinhalb Monaten in der Kita und fragt häufig nach Wortbedeutungen, sowohl die Erzieherinnen als auch ihre Peers. Wenn Rania ein neues deutsches Wort erfährt, wiederholt sie dieses daraufhin immer wieder. Eine solch längere Übungssequenz, angeleitet durch die in der deutschen Sprache kompetentere Josie, ist für Rania eine wichtige Sprachlerngelegenheit, die sie interessiert nutzt. Beispiel 35 zeigt einen Ausschnitt aus dem weiteren Verlauf der Interaktionssequenz 36. Firat, ein dreijähriger Junge mit Türkisch als Erstsprache, aber bereits anderthalb Jahren Kontakt mit der deutschen Sprache in der Kita, kommt zu Josie und Rania an den Tisch. Firat ist deutlich kompetenter im Umgang mit der deutschen Sprache als Rania, aber Josie verbleibt in ihrer anleitenden Rolle und fragt ihn gleichermaßen einzelne Wörter ab (u.a. Zeile 20, 24, 25, 28 und 30).



16 J: Was is DAs? (.) WOlf.
17 R: WOf.
18 J: Was is das?
19 OHRENpitschA.
20 Was is DA? FiRAt, was is dA?
21 F: (kommt dazu) Biene.
22 J: Nein, Ohrenpipscha.
23 F: *äh*äh



24 J: Was is DAs?
25 F: Ähm
26 J: Was is DAs? (zeigt ins Buch)
27 F: Flugzeug.
28 J: WAs is das? (zeigt ins Buch)
29 F: ähm(0.1)eine
30 J: (lachend) Hi hi. (leise) Was is das?
31 F: Möh.
32 J: Ne MÖWe.

#00:01:33-1# #00:02:17-6#

Beispiel 35: Ausschnitt Interaktionssequenz 36

Daher ist die Interaktionssequenz 36 exemplarisch für die Chancen und Grenzen von Peerinteraktion als Sprachlerngelegenheiten. Einerseits bieten sich hier wertvolle Lern- und Übungsräume, gerade für sprachlich (noch) weniger kompetente Kinder. Allerdings scheint die Adaptivität und der Einsatz von passenden *scaffolds* in Peerinteraktionen geringer zu sein, als in vergleichbaren Erwachsenen-Kind-Interaktionen (siehe Tabelle 10 zu den Charakteristika von Erwachsenen-Kind-Interaktion und Peerinteraktion). Diese These müsste durch geeignete Studien allerdings noch stärker empirisch belegt werden (vgl. hierzu Kapitel 8.3 zu zukünftigen Forschungsthemen).

7.4 Ergebnisse: Beantwortung der Fragestellungen und Status der Hypothesen

In den vorangegangenen Kapiteln wurden das Gesamtkorpus der Interaktionssequenzen und das Teilkorpus der Interaktionseröffnungen zunächst deskriptiv beschrieben. Anschließend wurde anhand ausgewählter Beispiele aus dem Korpus gezeigt, welche inhaltlichen Schwerpunkte sich in den Daten ausmachen ließen. Zu Beginn der Studie wurden fünf Fragestellungen an die Daten formuliert, die im Folgenden auf der Basis der Auswertung des Korpus beantwortet werden. Weiterhin wurden fünf Hypothesen aufgestellt, deren Status in diesem Kapitel überprüft wird. Im Folgenden werden die

Befunde der quantitativen und der qualitativen Analyse der Daten zusammengefasst und es wird versucht, aus den Ergebnissen typische Szenarien von Eröffnungen in Peerinteraktion zu rekonstruieren.

Es soll diesem Kapitel vorangestellt werden, dass die Grenzen dieser Studie eng sind; ihre Methodik und der Umfang der Stichprobe erlauben nur Schlussfolgerungen in Form von Tendenzen für das Forschungsfeld der kindlichen Entwicklung pragmatischer Kompetenzen.

Forschungsfrage 1
Wie initiieren Peers untereinander eine Interaktion?

Die im Korpus identifizierten kommunikativen Strategien sollten dem Initiator dazu dienen, eine Interaktion mit dem/den potentiellen Respondenten zu eröffnen. Die Botschaft hinter allen eingesetzten kommunikativen Strategien zur Eröffnung einer Peerinteraktion war im Kern demnach immer die folgende:

Ich will mit dir/mit euch Kontakt aufnehmen und gemeinsame Aufmerksamkeit herstellen.

Diese gemeinsame Aufmerksamkeit wurde für unterschiedliche Zwecke benötigt, die nonverbal oder nonverbal und verbal kommuniziert wurden:

Ich will mit dir/mit euch Kontakt aufnehmen und gemeinsame Aufmerksamkeit herstellen,

- *um x zu spielen/zu bauen/zu malen/anzuschauen etc.;*
- *um dir/euch x zu sagen;*
- *um dich/euch x zu fragen;*
- *um dich/euch zu provozieren;*
- *um dein/euer Interesse für x zu wecken*
- *etc.*

Die deskriptive Beschreibung von kommunikativen Strategien zeigte deutlich, dass die verschiedenen multimodalen Dimensionen im Zusammenspiel genutzt wurden und dass es dabei häufig eine bestimmte Abfolge der zur Verfügung stehenden multimodalen Dimensionen bei den kommunikativen Strategien gab.

> Die Eröffnung wird nicht allein durch den Wortwechsel vollzogen, vielmehr wird sie durch multimodale Praktiken eingeleitet. Die Organisation der Gehrichtungen der Teilnehmer und damit die Strukturierung des öffentlichen Raumes spielen in diesem Zusammenhang eine besonders wichtige Rolle. (Mondada & Schmitt 2010: 105)

Dieser Beobachtung von De Stefani und Mondada entsprechen die Erkenntnisse dieser Studie, dass Interaktionen meist weit vor dem ersten verbalen Signal eingeleitet werden. Im Korpus bleiben die kindlichen Interaktionseröffnungen häufig auch nur in der proxemischen, nonverbalen Phase. Allerdings wurden Gesten (fast nie) allein zur Eröffnung von Interaktionen unter Peers genutzt, Ausnahmen sind Winken und Drohgebärden. Doch in fast allen Fällen, in denen eine gestische kommunikative Strategie gewählt wurde, wurde diese mit einer verbalen kommunikativen Strategie kombiniert. Die Erkenntnisse der vorliegenden Studie zur multimodalen Konstitution von Interaktionseröffnungen in Peerinteraktion zeigen, dass es bei der Analyse wichtig ist, alle interaktiven Dimensionen zu berücksichtigen. Denn gerade in der kindlichen Interaktion laufen viele Prozesse noch nonverbal ab. Demnach lässt sich das Zusammenspiel in Interaktionseröffnungen von Initiator und Respondent nur adäquat beschreiben und verstehen, wenn räumliches Verhalten, mimische, gestische und verbale Strategien erfasst werden. Denn auf all diesen Ebenen versuchen Kinder auch, ihre kommunikativen Strategien in Hinblick auf die potentiellen Respondenten zu adaptieren.

Die verwendeten Strategien der Initiatoren wurden in einer Tabelle von kommunikativen Strategien zur Interaktionseröffnung und einer Tabelle zu den in Reaktion auf die Initiation verwendeten kommunikativen Strategien der Respondenten zusammengefasst (vgl. hierzu Kapitel 7.2.3).

Die möglichen Handlungsmuster lassen sich durch die folgenden Szenarien zusammenfassen:

Szenario 1

Der Initiator setzt eine nonverbale Strategie(n) wie Etablierung von Blickkontakt und räumliche Annäherung durch den Initiator. Es geschieht demnach eine erfolgreiche Interaktionseröffnung, es wird nonverbal eine Peerdyade zwischen Initiator und Respondent gebildet oder der Initiator wird nonverbal in eine bestehende Peergruppe aufgenommen.

Szenario 2

Der Initiator eröffnet die Interaktion durch eine beliebige kommunikative Strategie, der/die Respondenten reagiert darauf kooperativ. Dies kann zu einer Interaktion führen, muss aber nicht auch eine kooperative Reaktion und die dadurch kurzzeitig hergestellte gemeinsame

Aufmerksamkeit von zwei Peers kann nach zwei turns (z.B. Frage des Initiators und Antwort dem/den Respondenten) beendet sein.

Szenario 3

Der Initiator setzt eine verbale Strategie ein wie z.B. die Ansprache mit dem Namen des/der Respondenten. Die Eröffnung verläuft erfolgslos. Daraufhin wiederholt der Initiator dieselbe Strategie in verstärkter Form, z.B. durch lauteres Sprechen, indem er näher an den/die potentiellen Respondenten herangeht oder den/die Respondenten zusätzlich zur namentlichen Ansprache anfasst.

- 3.a = Erfolgreiche Interaktionseröffnung, es wird eine Peerdyade zwischen Initiator und Respondent gebildet oder der Initiator wird in eine bestehende Peergruppe aufgenommen.
- 3.b = Erfolgslose Interaktionseröffnung, es wird keine Peerdyade zwischen Initiator und Respondent gebildet oder der Initiator wird in nicht eine bestehende Peergruppe aufgenommen. Daraufhin erfolgt der Rückzug des Initiators.

Szenario 4

Der Initiator setzt nonverbale und/oder verbale kommunikative Strategie(n) ein, wie z.B. räumliche Annäherung und die Etablierung von Blickkontakt durch den Initiator. Der/die potentiellen Respondenten reagieren nicht oder nur konfliktär, um den Zugang des Initiators zur Interaktion verbal oder nonverbal zu verweigern. Es handelt sich demnach um eine erfolgslose IEÖ, es wird keine Peerdyade zwischen Initiator und Respondent gebildet oder der Initiator wird in nicht eine bestehende Peergruppe aufgenommen. Daraufhin erfolgt der Rückzug des Initiators keine Bildung einer Dyade bzw. keine Aufnahme in die Gruppe. Daraufhin erfolgt der Rückzug des Initiators.

Auf Basis der vorliegenden Daten werden die im Korpus vorgefundenen Szenarien von Interaktionseröffnungen in Peerinteraktion im folgenden Handlungsmuster in ihrer Struktur visualisiert. Dadurch soll eine vom Einzelfall losgelöste Rekonstruktion interaktiver Prozesse zwischen Initiator und dem/den potentiellen Respondenten geleistet werden.

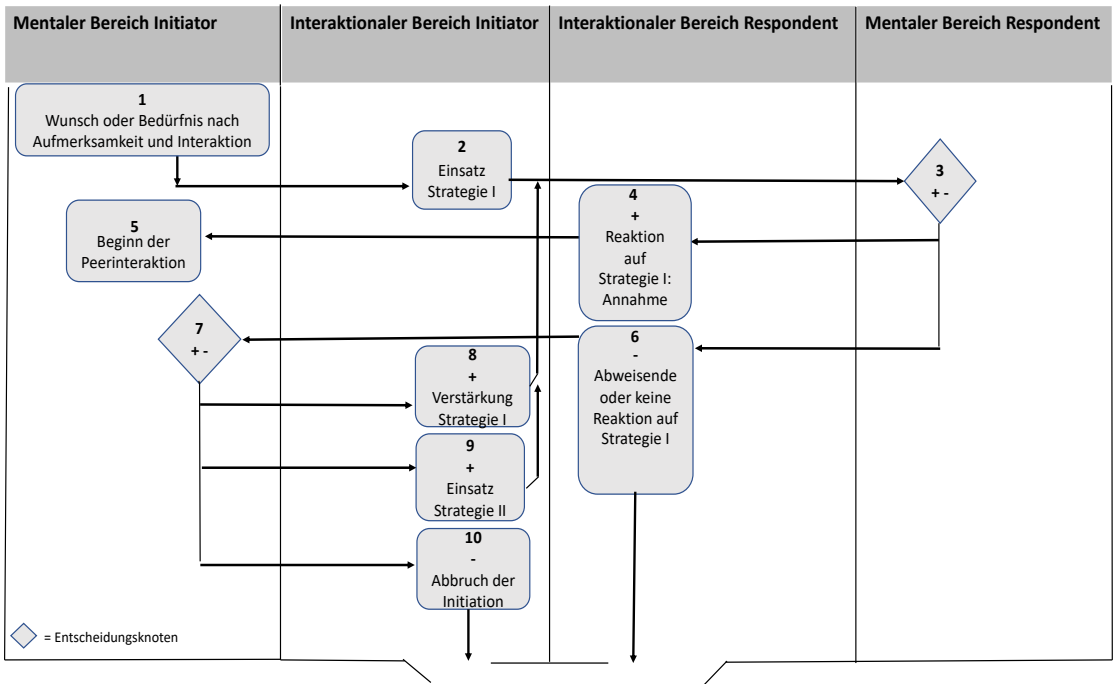


Abbildung 22: Handlungsmuster Interaktionseröffnungen in Peerinteraktion

Das Handlungsmuster in Abbildung 22 stellt den Zusammenhang der Handlungsmöglichkeiten von initiierendem und respondierendem Kind bei einer Interaktionseröffnung vereinfachend dar und ist durch den Strukturvergleich aller analysierten Interaktionseröffnungen des Korpus entstanden. Das Handlungsmuster „Interaktionseröffnung“ beginnt durch den Wunsch oder das Bedürfnis des initiierenden Kindes nach Aufmerksamkeit und Interaktion mit einem potentiellen Respondenten (1). Im interaktionalen Bereich wird das Handlungsmuster durch eine nonverbale und/oder verbale kommunikative Strategie von Seiten des initiierenden Kindes eröffnet (2). Das potentiell respondierende Kind muss nun entscheiden, wie es reagiert (3). Es kann auf die kommunikative Strategie des Initiators eingehen und diese mit einem eigenen verbalen und/oder nonverbalen *turn* erwidern (4), hiermit wäre der Beginn einer Peerinteraktion markiert (5). Das potentiell respondierende Kind kann auf aber auch abweisend reagieren oder die Initiative des Initiators ignorieren und das Muster somit verlassen (6). Das initiierende Kind muss nun entschieden, wie es reagiert (7). Es kann seine zuerst genutzte kommunikative Strategie wieder einsetzen, diesmal verstärkt zum Beispiel durch lauteres Sprechen oder physisches Näherkommen (8). Oder das initiierende Kind wechselt die kommunikative Strategie (9). Nun muss das potentiell respondierende Kind wieder entscheiden, wie es darauf reagiert (3) und das Handlungsmuster wiederholt sich. Der Initiator hat aber auch die Möglichkeit, das Muster „Interaktionseröffnung“ ebenfalls zu verlassen und sich einer anderen Tätigkeit zuwenden (10).

Forschungsfrage 2
Gibt es kommunikative Strategien, die besonders häufig zu erfolgreichen Interaktionseröffnungen führen?

Es ließen sich im Korpus häufiger und weniger häufig verwendete kommunikative Strategien ausmachen (für eine detaillierte Beschreibung siehe Kapitel 7.2.3 bis 7.2.5). Häufig genutzte kommunikative Strategien, wie die Etablierung von Blickkontakt und die kooperative Manipulation von Objekten waren zwar auf häufiger erfolgreich, als weniger häufig genutzte kommunikative Strategien, wie das Kommentieren einer Handlung oder eines Objekts. Das methodische Design und die Datenmenge der vorliegenden Studie sind allerdings nicht ausreichend, um zu erforschen, ob Kinder bestimmte kommunikative Strategien häufiger auswählen, weil sie für Interaktionseröffnungen erfolgsversprechender sind. Der Befund dieser Studie bleibt daher zunächst, dass sich die Erfolgswahrscheinlichkeit einer Interaktionseröffnung zwischen Peers nicht per se an einzelnen Arten von kommunikativen Strategien festmachen lässt. Ob eine genutzte kommunikative Strategie erfolgreich war oder nicht, schien mit Blick auf das vorliegende Korpus eher an den Rahmenbedingungen zu liegen, in denen sie eingesetzt wurde. Es gibt keine kommunikative Strategie im vorliegenden Korpus, die immer erfolgreich war und auch keine kommunikative Strategie, die nie erfolgreich war. Tendenziell haben Kinder mit kooperativen Handlungsmustern häufiger Erfolg bei ihren Interaktionseröffnungen; solche kooperativen Handlungsmuster setzen sich jedoch aus einer Vielzahl von modalen Dimensionen zusammen und sind nicht als einzelne kommunikative Strategie zu werten.
Die Mehrheit der Interaktionseröffnungen war erfolgreich. In der Mehrheit der Fälle benutzten die Kinder kooperative Strategien und passten ihre kommunikativen Strategien an die der anderen Kinder an – dies zeigt unter anderem den starken Willen der Kinder, zu interagieren und auch ihre (beginnenden) Fähigkeiten zur verbalen und nonverbalen Adaptivität in Bezug auf das Verhalten und die Äußerungen ihrer Peers. Nonverbale und verbale Kooperation gelingt den Kindern im Alter von zweieinhalb bis sechseinhalb Jahren in diesem Korpus bereits häufig; dies zeigt sich deutlich ebenfalls daran, dass die Mehrheit der Interaktionseröffnungen im Korpus erfolgreich war. Auch das teilweise mehrmalige wiederholen und modifizieren ihrer kommunikativen Strategien nach einer ersten erfolgslosen Interaktionseröffnung führte Kinder häufig zum Ziel einer erfolgreichen Interaktionseröffnung. Die Aufrechterhaltung einer solchen Peerinteraktion ist allerdings

eine komplexere Entwicklungsaufgabe – von 587 erfolgreichen Interaktionseröffnungen führten nur 183 zu Interaktionssequenzen, die länger als fünf Minuten andauerten.

Forschungsfrage 3
Gibt es Unterschiede zwischen Kindern mit Deutsch als Zweitsprache und Kindern mit Deutsch als Erstsprache in der Wahl der kommunikativen Strategien?

Lengyel beschreibt, wie Kinder mit Deutsch als Zweitsprache die Kita als Lernraum und Interaktionen mit pädagogischen Fachkräften und Peers annehmen. Sie betont den funktionalen Charakter des Zweitspracherwerbs in der Kita: „Die Aneignung der ZS dient in dieser Phase kommunikativen Zwecken und dem Aufbau sozialer Beziehungen. Sie eröffnet dem Kind die Chance, Zugang zu vielfältigen Sprachlerngelegenheiten in seiner ‚community of practice' zu erhalten." (Lengyel 2009: 146). Diese Studie zeigt für eine solche Perspektive auf den (Zweit-)Spracherwerb noch einmal detaillierter, welche nonverbalen und verbalen Mittel in welcher Kombination eingesetzt werden und wie Peers unter anderem in Interaktionseröffnungen bereits Übungsräume für die Adaption ihrer eingesetzten kommunikativen Strategien auf die potentiellen Respondenten ko-konstruieren. Dies alles – der Einsatz der kommunikativen Strategien, ihre Wiederholung, ihre Adaption – dient dem Zwecke der Interaktion mit wechselnden *communities of practice*, also dem Aufbau und der Aufrechterhaltung sozialer Beziehungen. Kinder mit Deutsch als Zweitsprache, die erst wenige Kontaktmonate mit der deutschen Sprache hatten, nutzten insgesamt mehr nonverbale Ressourcen substitutiv. Kinder mit Deutsch als Zweitsprache haben aber nicht häufiger erfolgslose Interaktionseröffnungen – hier scheinen andere Variablen wie Alter, Gruppenkonstellation etc. ausschlaggebend zu sein.
Kinder mit Deutsch als Zweitsprache verwenden mehr nonverbale Strategien, sie gleichen dadurch mangelnde verbale Kompetenzen aus. In den vorliegenden Daten gibt es nur wenige Unterschiede in der Wahl und dem Einsatz von kommunikativen Strategien zur Interaktionseröffnung zwischen den Kindern mit Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Erstsprache; dies könnte als Beleg dafür gelten, dass sich erstens der frühe Zweitspracherwerb und der Erstspracherwerb noch sehr ähnlich sind (vgl. hierzu Kapitel 4.3) und zweitens, dass der sozioökonomische Hintergrund eine stärkere Auswirkung auf die Sprachkompetenz hat, als die Ein- oder Mehrsprachigkeit eines Kindes. Unterschiede im Strategienrepertoire und -einsatz bemerkt man z.B. bei Kindern, die noch ganz neu in der Kita sind und noch kein Deutsch sprechen. Aber bei den älteren Kindern mit Deutsch als Zweitsprache, die bereits länger in der Kita sind, liegen in den kommunikativen

Strategien, die zur Eröffnung von Interaktionen genutzt werden, keine gruppentypischen Unterschiede zum Repertoire monolingual deutscher Kinder im gleichen Alter vor. Kinder mit Deutsch als Zweitsprache haben durch ihre Erstsprache zusätzliche sprachliche Ressourcen, die sie in „passenden" Konstellationen einsetzen. Es zeigte sich deutlich, dass Kinder mit Deutsch als Zweitsprache nur dann Ressourcen aus ihrer Erstsprache für eine Interaktionseröffnung oder auch innerhalb einer Interaktionssequenz einsetzten, wenn die Konstellation dafür gegeben war – das heißt, wenn mindestens ein Respondent mit der gleichen Erstsprache vor Ort war. Deutsch war im gesamten Korpus die dominante Umgangssprache der Kinder untereinander, häufig sogar dann, wenn nur Kinder mit türkischer Erstsprache zusammen spielten.

Jüngere Kinder und Kinder mit Deutsch als Zweitsprache und wenigen Kontaktmonaten verwendeten häufiger rein nonverbale Strategien und überproportional häufig nur Blickkontakt und Annäherung an Respondenten/gruppe. Wenn zusätzlich verbale Strategien eingesetzt wurden, waren dies meist kurze Äußerungen und meist auf den konkreten Kontext bezogene Themen: Objekte, anwesende Personen (deren Namen), man selbst und häufige Wiederholungen von bisher Gesagtem. Mimik und Gestik waren bei diesen Kindern oft überdeutlich, wohl um die im Deutschen noch fehlenden verbalen Kompetenzen auszugleichen und die gewählte kommunikative Strategie deutlich zu definieren. Bei älteren Kindern, sowohl mit Deutsch als Erstsprache als auch als Zweitsprache, unabhängig davon, wie altersgerecht ihre sprachlichen Kompetenzen waren sowie bei jüngeren, im Deutschen sprachlich kompetenteren Kindern zeigte sich eine größere Vielfalt des Repertoires an kommunikativen Strategien. Hier zeigt sich mit zunehmender Sprachkompetenz und steigendem Alter eine größere Individualisierung im Einsatz von kommunikativen Strategien. Diese Kinder können sich stärker auf die vorliegende Situation, den Kontext und den/die potentiellen Respondenten einstellen und sind dadurch auch adaptiver und variieren ihre kommunikativen Strategien stärker als jüngere Kinder und Kinder mit Deutsch als Zweitsprache und nur wenig Kontaktzeit mit der deutschen Sprache. Weiterhin zeigt sich, dass ältere Kinder fast immer verbale Strategien nutzen, allerdings wird auch – im passenden Kontext – nonverbal initiiert. Das bedeutet, dass ab einem gewissen Entwicklungsplateau eine zunehmende Differenzierung des Repertoires an kommunikativen Strategien beginnt und auch dessen Einsatz- und Modifikationsmöglichkeiten sich verbreitern und variabler und dadurch adaptiver in Bezug

auf andere Peers werden. Die Abbildung 23 visualisiert diese Entwicklungstreppe von basalen hin zu komplexen kommunikativen Strategien.

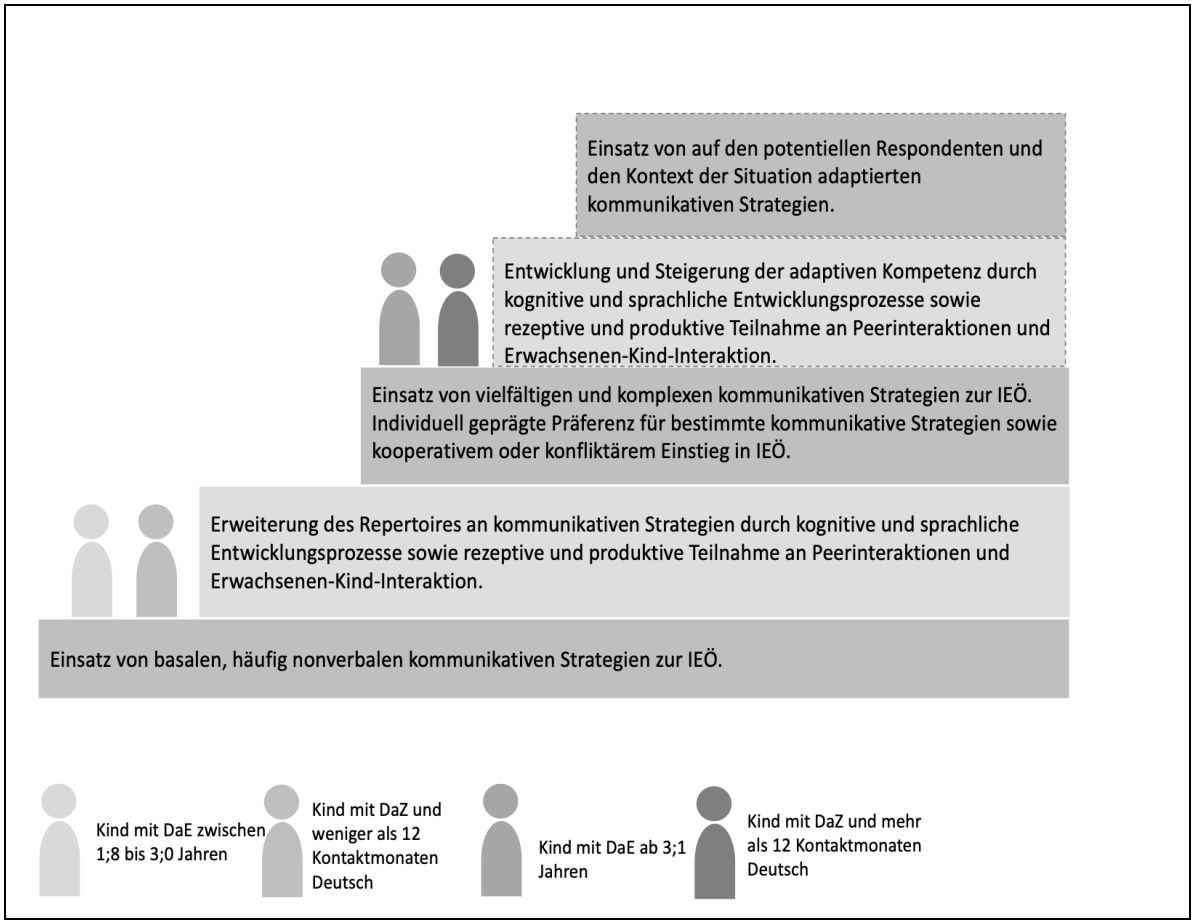


Abbildung 23: Entwicklungstreppe kommunikative Strategien

Forschungsfrage 4
Welche Rückschlüsse lassen sich aus dem Gebrauch kommunikativer Strategien auf die kognitive Entwicklung der Kinder ziehen?

Interaktionseröffnungen in Peerinteraktion sind eine Lupenstelle, in der sich pragmatische Kompetenz in ihrer angewandten Form als kommunikative Strategien zeigt. Die eingesetzte(n) kommunikative(n) Strategie(n) sind die Schnittstelle zwischen pragmatischer Kompetenz als innerer, kognitiver und externer, sprachlicher Handlungskompetenz. Die Ergebnisse der Datenanalyse zeigen, dass bei den Kindern im Alter von 2;6 bis 6;7 Jahren insgesamt ein starkes Bedürfnis nach Interaktion mit ihren Peers besteht und dass sie diesem Bedürfnis durch verschiedene kommunikative Strategien zur Eröffnung von Interaktionen miteinander Ausdruck verleihen. Allein die Mehrheit erfolgreicher Interaktionseröffnungen im Korpus zeigt, dass die Kinder sich in ihre Peers hineinversetzen und gemeinsame Aufmerksamkeit mithilfe kommunikativer Strategien

herstellen können. Dies wird auch durch das Ergebnis der Datenauswertung gestützt, das zeigt, dass deutlich mehr kooperative als konfliktäre Interaktionseröffnungen vorlagen. Die meisten Themen in Interaktionseröffnungen waren personenbezogen, allerdings dicht gefolgt (und oft in Kombination mit) objektbezogenen Themen. Diese beiden Ergebnisse zeigen, dass bei allen untersuchten Kindern – und mit steigendem Alter verstärkt – eine *Theory of Mind* entwickelt. Allerdings brachten die untersuchten Kinder in der Studie von O'Neill, Main und Ziemski (2009) vergleichsweise mehr personenbezogene Themen ein und sie verwiesen auch häufiger auf mentale Zustände von sich oder anderen Kindern. Diese Referenzen auf mentale Zustände kamen in den vorliegenden Daten nur selten vor. Dies kann mit den unterschiedlichen Interaktionskontexten zusammenhängen – O'Neill, Main und Ziemski untersuchten bewusst ein „non-play-setting", während die Kinder in dieser Studie in Freispielsituationen gefilmt wurden. Die Unterschiede in den Ergebnissen der vorliegenden Studie zu derjenigen von O'Neill, Main und Ziemski könnten als Beleg für deren These gelten, dass non-play-settings Peers stärker dazu anregen, personenbezogene Themen zu besprechen, denn in Spielsituationen beziehen sie sich viel stärker auf die vorhandenen Spielobjekte.

Je älter und je sprachkompetenter die Initiatoren waren, desto häufiger versuchten sie, ihre kommunikativen Strategien, zum Beispiel bei einer erfolgslosen Interaktionseröffnung, auf den potentiellen Respondenten und dessen Interessen und Bedürfnisse hin zu adaptieren. Es ließ sich bei den respondierenden Kindern erkennen, dass sie sich auf die kommunikativen Strategien der Initiatoren beziehen, beziehungsweise diese übernehmen – wie zum Beispiel das eingeführte Thema aufzugreifen oder eine Äußerung des Initiators zu wiederholen. Dies kann als Beleg dafür gelten, dass Kinder in Peerinteraktionen lernen können, sich auf andere Peers, mit unterschiedlichem Alter, Sprachkompetenzen und Temperament einzustellen und dadurch ihre adaptiven Kompetenzen trainieren.

Die geteilte Aufmerksamkeit in Peerinteraktion zeigt sich daran, dass Kinder ihre Strategien aufeinander anpassen, wenn sie mit der zuerst gewählten nicht weiterkommen; sie ko-konstruieren gemeinsam die Interaktion und erproben dadurch ihre pragmatischen Kompetenzen – in Form von höherer Adaptivität, Empathiefähigkeit und *Theory of Mind* auf der inneren, kognitiven Ebene und in Form von verbalen und nonverbalen kommunikativen Strategien auf der äußeren Ebene.

Diese Studie illustriert somit, dass Freispiel unter Peers ein fruchtbarer Kontext für deren pragmatische Kompetenzentwicklung in der Erst- und Zweitsprache sein kann (zu den

Einschränkungen siehe die Beantwortung der nächsten Forschungsfrage und den Ausblick) und damit untrennbar verbunden mit ihrer sozialen und kognitiven Entwicklung.

Forschungsfrage 5
Bieten Peerinteraktionen einen Raum für kognitiv anregende Interaktionen? Wenn ja, gibt es dafür bestimmte Voraussetzungen, zum Beispiel die Kinderkonstellation, die vorliegende Interaktionsart und deren Anforderungen?

Kurz gefasst lässt sich diese Frage folgendermaßen beantworten: Ja, Peerinteraktionen bieten Raum für kognitiv anregende Interaktionen und dadurch auch für Sprachlerngelegenheiten. Aber sie haben auch deutliche Grenzen und sollten in der Kita für einen reichhaltigen sprachlichen Input immer in Kombination mit den Pädagogische-Fachkraft-Kind-Interaktionen gesehen werden. Die Dynamik zwischen Rollen (Experte und Novize) ist in der Peerinteraktion größer als in der Kind-Erwachsenen-Interaktion, dies ist ein wertvoller Übungsraum für pragmatische Kompetenzen. Stude (2013) sieht genau in dieser Dynamik von Peerinteraktionen den „sprachsozialisatorischen" und damit auch kognitiven Mehrwert. Youniss (1980) führt aus, dass Kinder zwischen sechs und zwölf Jahren im Umgang mit Gleichaltrigen für die soziale Entwicklung wichtige Erfahrungen in der Koordination des Handelns mit anderen sammeln. Die Kinder lernen, sich gegenseitig Vertrauen zu schenken, Wertmaßstäbe aufzustellen, die für alle Beteiligten gelten, und durch den Umgang mit der Gleichartigkeit und der Verschiedenartigkeit der Peers Empathiefähigkeit und *Theory of Mind* zu schulen. Die größere Asymmetrie und dadurch Dynamik in Peerinteraktionen kann also für Kinder Zonen der nächsten Entwicklung bieten.

> In Peerinteraktionen sind Beziehungskonstitutionen somit wesentlich dynamischer als in Erzieherin-Kind-Interaktionen, bei denen die Beteiligten ein bestimmtes, nämlich asymmetrisches Rollenverständnis durchgängig aufrechterhalten. Unter dieser Perspektive betrachtet, müssen Kinder, um innerhalb von Peerinteraktionen temporäre Ungleichheiten als solche herzustellen, einen größeren Aufwand betreiben als in Interaktionen mit Erzieherinnen. In den hierfür erforderlichen ‚Zusatzaktivitäten' verbirgt sich nach Ansicht der vorliegenden Untersuchung der sprachsozialisatorische Effekt von Kind-Kind-Interaktionen. In dem Maße, in dem sich Kinder aus ihrem Bedürfnis zur Teilhabe an sozialer Interaktion heraus, auf kompetitive Kontexte wie den oben beschriebenen einlassen, schaffen sie sich damit gleichsam einen anspruchsvollen ‚Übungsraum', in dem sie ihre sprachlichen Kompetenzen anwenden und ausbauen können. (Stude 2013: 241f.)

Kinder können sich eigene Lernkontexte für den Erwerb und die Erprobung pragmatischer Kompetenzen herstellen (vgl. hierzu auch Stude 2013: 242). Ein wesentlicher Befund ihrer

Arbeit ist, „dass sich Kinder den Lernkontext für den Erwerb und die produktive Nutzung von metasprachlichen Kompetenzen innerhalb von Kind-Kind-Interaktion selbst schaffen." Gerade für die produktive Seite von Sprache bei jüngeren Kindern und Kindern, die noch wenige Kontaktmonate mit der deutschen Sprache haben, sowie Kindern, die eine schwächere hierarchische Position in der Peergruppe haben, scheint es einen Einfluss der Gruppengröße auf Sprachlerngelegenheiten zu geben. Allgemein zeigte sich bei der Analyse der Verlaufsprotokolle der Interaktionssequenzen, dass in größeren Gruppen häufig nur eine kurze Aufrechterhaltung von Interaktionen zu beobachten war. Es gab einen schnelleren Wechsel von Kinderkonstellationen und Interaktionsformen als in Dyaden, die häufig länger dauern.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der Einfluss der Kinderkonstellation positiv für Sprachlerngelegenheiten von gleich zu gleich sein kann, aber gerade für jüngere Kinder mit Deutsch als Zweitsprache oder auch Kinder, die eine schwächere hierarchische Position in der Peergruppe einnehmen, auch die Problematik beinhalten kann, sie in wenig anspruchsvollen Settings und einer Beobachterposition „zu halten".

Wenn die Initiation erfolgreich ist, dann beginnt nach der Eröffnung die mittlere Phase der Interaktion und damit die eigentliche Herausforderung. Oft ist diese Phase bei Kindern aber vergleichsweise kurz und endet abrupt. Eine Endphase der Interaktion wird von den Kindern häufig gar nicht markiert. Kognitiv anregende Interaktionen, gemeinsames Handeln, Denken und *Scaffolding* entstehen aber meist erst bei längerer Interaktionsdauer und durch eine längere gemeinsame Aufmerksamkeit auf ein Thema oder eine Aktivität. Dabei wird vor allem vorausgesetzt, dass alle Interaktanten eine Möglichkeit zur aktiven Teilhabe und Ko-Konstruktion der Peerinteraktion haben.

Ein interessantes Ergebnis der Analyse ist, dass die Eröffnung per se von Peers bereits als Sprachlerngelegenheit genutzt werden kann. Gerade für die pragmatische Kompetenz der Interaktionseröffnung sind zunächst erfolgslose Versuche von diesen ein gutes Übungsfeld, denn häufig werden die Kinder gerade durch die Zurückweisung angeregt. Allerdings muss betont werden, dass die häufige Zurückweisung durch Peers auch bei Kindern zu Rückzug auf eine Beobachterrolle und einer stärkeren Orientierung an Erzieherinnen führen kann. Ein Handeln in der Zone der nächsten Entwicklung ist in Peerinteraktionen möglich, besonders wenn die Rahmenbedingungen wie zum Beispiel eine längere Interaktionsdauer, eine altersgemischte Gruppe und ggf. eine geschlechtergemischte Gruppe und ggf. eine bestimmte Interaktionsform gegeben sind. Diese Möglichkeiten sind aber viel weniger absehbar, und das Zeitfenster dafür kann sich schnell wieder schließen oder für manche

Kinder selten bis gar nicht öffnen. Wie auch im Forschungsfeld bereits vielfach als Befund von Peerinteraktionen angesehen, ist es für Peers schwieriger als in der Erwachsenen-Kind-Interaktion, eine längere Interaktion untereinander aufrechtzuerhalten (vgl. hierzu u.a. Komor 2010: 315). Dies zeigt sich auch in dieser Studie; Kinder müssen durch die unklaren Rollenverhältnisse teilweise große Anstrengungen unternehmen, um erfolgreich eröffnete Interaktionen auch über einen längeren Zeitraum aufrechtzuerhalten. Dies zeigt die relativ kurze Dauer des Großteils der insgesamt 517 erfolgreich eröffneten Interaktionen im Korpus.

Andresen (2011) beschrieb bereits, dass mit steigendem Alter die Spielinteraktionen komplexer und somit anspruchsvoller werden. Ältere Kinder, die sprachlich bereits kompetenter sind, können solche komplexeren Spielinteraktionen über metasprachliche Äußerungen lenken oder auch die Gruppe anleiten/instruieren. Dies zeigt, dass sich eine altersgemischte Gruppenzusammensetzung positiv auf elaboriertere verbale Interaktionen und kreativere Entwicklung von Spielszenarien wie Rollenspielen auswirkt. Das lassen auch erste (qualitative) Stichproben in dieser Arbeit erkennen. Dieser Einfluss zeigt sich auch in den vorliegenden Daten – altersgemischte Interaktionen waren im Schnitt 1,5-mal länger als Interaktionen zwischen gleichaltrigen Kindern. Allerdings sollten die Ergebnisse von Albers mit Bezug auf DaZ-Kinder und Initiationen berücksichtigt werden:

> Während die Fallstudien auf eine Vielzahl an kommunikativen Strategien bei den Kindern nachweisen (sic!), denen hohe sprachstrukturelle Kompetenzen zugesprochen werden, sind auch im sozialen System des Kindergartens Verhaltensweise erkennbar, die der Aufrechterhaltung komplexer Spiel- und Interaktionssituationen zwischen sprachlich kompetenteren Peers bei gleichzeitiger Exklusion weniger kompetenter Sprecher dient. Dieses auch in der Integrationsforschung beobachtete Verhalten von Kindern, mit dem der soziale Status innerhalb der Peergroup zugewiesen wird (vgl. Ytterhus 2008,112), wird in der Spracherwerbsforschung bisher nicht aufgegriffen. Die Rolle des Erwachsenen bei der Förderung inkludierender Spielhandlungen stellt sich deswegen so komplex dar, weil gerade das Eingreifen von Erwachsenen in Peerinteraktion vielfach zu Spielabbrüchen führt. (Albers 2009: 261)

Überprüfung des Status der Hypothesen

Basierend auf der vorhandenen Forschungslage zu den Themen Spracherwerb, (früh-)kindliche Entwicklung und Peerinteraktion (vgl. Kapitel 3, 4 und 5) wurden vier Hypothesen entwickelt, die durch die Analyse der Daten geprüft werden sollten.

Hypothese 1
Die präferierten kommunikativen Strategien der Kinder unterscheiden sich individuell voneinander.

Diese Hypothese lässt sich einerseits verifizieren, denn jedes Kind im Korpus scheint ein individuelles Strategienrepertoire zu nutzen. Hier spielen verschiedene Faktoren eine Rolle, etwa Temperament, Alter, Geschlecht, Gruppenkonstellation und Interaktionsform. Dies zeigt, dass es verschiedene Lernertypen im (Zweit-)Spracherwerb gibt und auch dass verschiedene Situationen und deren spezifische Anforderungen Auswirkungen auf die Wahl der kommunikativen Strategien haben können. Allerdings zeigten sich auch gruppenspezifische Präferenzen beim Einsatz kommunikativer Strategien, und dies besonders deutlich bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache, die nur wenige Kontaktmonate mit dem Deutschen hatten und deutlich häufiger nur nonverbale kommunikative Strategien einsetzten. Wichtig ist auch, dass der Einsatz von kommunikativen Strategien dialogisch angelegt ist. Das bedeutet, dass die Kinder kein statisches Strategienrepertoire haben, sondern in der Interaktion und zum Beispiel durch Wiederholung und Modifizierung der kommunikativen Strategien von anderen Peers dieses adaptiv übernehmen und ihr eigenes Strategienrepertoire dadurch ausbauen.

Hypothese 2
Kinder mit Deutsch als Zweitsprache gleichen sprachliche Defizite und Verständigungsschwierigkeiten in der Kommunikation stark durch non- und paraverbale Mittel aus.

Die Daten aus dem Korpus geben Hinweise darauf, dass jüngere Kinder mit Deutsch als Zweitsprache und geringeren Deutschkenntnissen im Vergleich zu ihren einsprachig deutschen Altersgenossen häufiger nur nonverbale kommunikative Strategien zur Eröffnung von Interaktionen mit Peers nutzen. Dies deckt sich mit den Erkenntnissen von Tabors (2003; 2008), zu einer vierschrittigen Abfolge der Anfänge des kindlichen Zweitspracherwerbs (vgl. hierzu auch Kapitel 4.4). Demnach befinden sich die Kinder mit Deutsch als Zweitsprache in der zweiten Phase nach Tabors. Sie haben erkannt, dass ihre Erstsprache in der neuen Zweitsprachumgebung nicht funktioniert und treten zunächst in eine non-verbale Phase ein.

Hypothese 3
Verbales und nonverbales Scaffolding wird von den sprachlich kompetenteren Kindern für die sprachlich schwächeren Kinder geleistet, besonders altersgemischte Peergruppen bieten dadurch Gelegenheiten für kognitiv anregende Interaktionen zwischen Kindern.

Diese Hypothese lässt sich auf der Grundlage des vorliegenden Korpus nicht eindeutig verifizieren. Einerseits scheinen die Peerinteraktionen in altersgemischten Gruppen Gelegenheiten für sprachliches und aktionales *Scaffolding* zu bieten – ältere Kinder korrigieren jüngere tatsächlich häufiger und kommentieren deren Aktivitäten, instruieren auch bei Tätigkeiten und versuchen adaptiv auf sie einzugehen, z.B. indem sie langsamer sprechen, Sachverhalte erklären, praktische Hilfe anbieten. Andererseits werden jüngere Kinder von älteren Kindern auch häufig ausgeschlossen und dadurch gar nicht erst in eine Peerinteraktion hineingelassen. Hier scheinen auch oft Rahmenbedingungen und Gruppenkonstellationen (wer ist bereits im Raum, welche Kinder sind gerade da, welche Kinder haben ein begehrtes Spielzeug etc.) ausschlaggebend für einen längeren Austausch zwischen älteren und jüngeren Kindern zu sein. Inwieweit „Beobachterkinder", häufig sind dies jüngere Kinder mit geringeren Sprachkompetenzen (im Deutschen), allein durch ihr Beobachten einer Peerinteraktion profitieren, kann bei der vorliegenden Studie nur gemutmaßt werden. Dies wäre ein interessantes Feld für zukünftige Forschung. In den Daten wurden zudem auch einige Beispiele von *Scaffolding*-Handlungen zwischen gleichaltrigen Peers identifiziert; dies zeigt, dass nicht nur die Kombination von altersgemischten Gruppen vielversprechend für kognitiv anregende Interaktionen und Sprachlerngelegenheiten ist, sondern auch die Kombination von sprachlich kompetenteren Kindern mit Gleichaltrigen. Dies könnte auch die Relevanz von Peer-Tutoring-Ansätzen in der frühkindlichen (Zweit-)Sprachförderung (vgl. u.a. Licandro 2016) stärken.

Hypothese 4
Kindern, die nur über ein geringes Repertoire an kommunikativen Strategien verfügen/bzw. die sprachlich eine geringere Handlungskompetenz aufweisen, gelingen weniger erfolgreiche Interaktionseröffnungen.

Diese Hypothese lässt sich auf der Grundlage des Korpus falsifizieren. Es konnte kein Zusammenhang zwischen mangelnder sprachlicher Kompetenz im Deutschen und häufigeren erfolgslosen Interaktionseröffnungen nachgewiesen werden. Hier scheint die dynamische soziale Hierarchie in der Peergruppe einen stärkeren Einfluss zu haben.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Peerinteraktionen ein wichtiger Rahmen für die Entwicklung pragmatischer Kompetenz sind. Die Kinder zeigen durch den – häufig ko-konstruktiv entwickelten – Einsatz von verschiedenen kommunikativen Strategien ihre Fähigkeiten zum Perspektivwechsel und dadurch ihre kognitive Kompetenz einer

(beginnenden) *Theory of Mind*. Anhand der Ergebnisse dieser Studie lässt sich sagen, dass Kinder ein Bedürfnis nach Peerkontakt haben. Sie wollen kooperieren, miteinander interagieren. Dies deckt sich mit der Forschungslage aus Entwicklungspsychologie, Pädagogik und Linguistik sowie Spracherwerbsforschung (vgl. hierzu Kapitel 3, 4 und 5). Das Eröffnen und vor allem das Aufrechterhalten von Interaktionen ist aber keine simple (Sprach-)Handlung: Mehr als die Hälfte der 47,5 Stunden Videomaterial von Freispielsituationen zeigt Kinder, die parallel zueinander spielen und nicht miteinander. Von 807 IEÖ sind 220 erfolgslos, d.h. es entsteht daraus keine Interaktion. Auch diese Erkenntnisse aus den vorliegenden Daten decken sich mit bisherigen Forschungsergebnissen (vgl. hierzu Kapitel 3, 4 und 5). (Erfolgreiche) Interaktionseröffnungen sind also nicht selbstverständlich in Peerinteraktion, allerdings deutlich häufiger als misslingende Interaktionseröffnungen – was zeigt, dass auch die Respondenten in den meisten Fällen Interesse an einer gemeinsamen Interaktion haben. Es scheint, dass nicht unbedingt der Erfolg der Eröffnungen wichtig ist, nicht nur der Zugang eines Kindes zur Peergruppe, sondern das, was danach beginnt, die Interaktion. Die weitaus größere Herausforderung ist nämlich das Aufrechterhalten einer begonnenen Interaktion. Trotz der vielfältigen Bemühungen, ihre Interaktionen aufrechtzuerhalten, bieten Peers einander doch deutlich weniger *Scaffolding* an, als dies Erwachsene bei Kindern meist intuitiv tun. Gerade jüngere Peers ziehen sich dann häufig immer wieder auf die aktionale Dimension zurück und spielen parallel, müssen dadurch allerdings auch wieder neu eröffnen, wenn sie wieder in eine Interaktion kommen möchten. Allerdings ist vielleicht gerade dieses „Immer wieder-Eröffnen“ ein wertvolles Übungsfeld für pragmatische Kompetenzen wie den Einsatz von kommunikativen Strategien. Darüber hinaus birgt auch nicht jede Interaktion zwischen Peers kognitiv anregendes Potential und eine Sprachlerngelegenheit. Hier scheinen Kinderkonstellation und Interaktionsform einen Einfluss zu haben, der allerdings in weiteren Studien noch eindeutiger herausgearbeitet werden müsste.

TEIL IV: SCHLUSSFOLGERUNGEN UND AUSBLICK

8. Diskussion

In diesem abschließenden Teil der Arbeit werden die Ergebnisse der Studie in den Forschungskontext gestellt und auf ihre Bezüge zur sprachwissenschaftlichen Forschung und zur frühkindlichen Pädagogik hin überprüft. Abschließend wird ein Ausblick auf Desiderata und zukünftige Forschungsfragen gegeben. Leitend sind hierbei die Erkenntnisinteressen dieser Studie:

1. Erarbeitung von Wissen über Inhalt und Struktur von Interaktionseröffnungen in Peerinteraktionen auf mehreren kommunikativen Ebenen durch eine multimodale Analyse von Videoaufnahmen.

4. Erlangung von Erkenntnissen zur Rolle von Peerinteraktion für (Zweit-)Spracherwerb und Sprachentwicklung, im Besonderen für die pragmatische Kompetenzentwicklung.

5. Untersuchung des Freispiels in der Institution Kindertagesstätte als situativer Rahmen, in dem verschiedene Sprachhandlungsmuster vor allem in Peergruppen eingesetzt, erworben und gemeinsam entwickelt werden und inwieweit Peerinteraktionen Gelegenheiten für kognitiv anregende Interaktionen bieten.

Wie bereits im Kapitel 7.4 soll auch diesem Kapitel vorangestellt werden, dass die durch die Analyse des Datenkorpus gewonnenen Erkenntnisse nur eine geringe Reichweite haben - da die vorliegende Stichprobe der Kinder vergleichsweise klein ist und keine Vergleichsgruppe vorliegt - und daher nicht verallgemeinert werden können. Im Abgleich mit dem aktuellen Forschungsstand lassen sich aber Tendenzen feststellen.

8.1 Erkenntnisse für die Spracherwerbsforschung

> Conversational and Discourse skills are concerned not so much with the mastery of the grammaticized and conventional aspects of a language, but more with the mastery of strategies for using those constructions to manage the flow of information across turns in a developing conversational interaction. (Tomasello 2003: 244)

In diesem einleitenden Zitat beschreibt Tomasello eine der Grundannahmen der von ihm geprägten gebrauchsbasierten Spracherwerbstheorie. Er betont, dass die Beherrschung grammatischer und konventioneller Sprachstrukturen nicht im Mittelpunkt von pragmatischen Kompetenzen stehen, sondern die Beherrschung von Strategien, um solche

sprachlichen Konstruktionen für den Austausch von Informationen mit anderen Menschen anzuwenden. Sprache ist kein Selbstzweck und all die sprachlichen Formen und Strukturen, die Menschen im Verlauf ihrer Entwicklung und Sozialisation erwerben, lassen sich nicht losgelöst von interaktivem Austausch betrachten, im Erstspracherwerb und im Zweitspracherwerb gleichermaßen. Die vorliegende Studie zeigt, dass die Kita Kindern hierfür einen idealen Lern- und Übungsraum bieten kann. Im (deutschen) Elementarbereich steht die wechselseitige, spielerische Interaktion noch im Vordergrund und es bieten sich zahlreiche Möglichkeiten, die eigene pragmatische Kompetenz in vielfältigen Situationen auszubauen und zu erproben. Anders als bereits in der Grundschule, in der ein Großteil der Zeit durch strukturierte Unterrichtsangebote eingenommen wird, die begrenztere Redeanteile für das einzelne Kind und Peers untereinander bieten.

(Zweit-)Spracherwerb in der Kita

Die grundlegenden Faktoren sowohl für Erst- und Zweitspracherwerb sind zum einen die Qualität der sprachlichen Anregung und zum anderen die Quantität des sprachlichen Kontakts mit der Zielsprache (vgl. u.a. Kauschke 2012; Szagun 2007). „Learning ist the interaction between input and the self-organizing system [...]“ (de Bot 2008: 171). Nach dem gebrauchsbasierten Ansatz zum Spracherwerb spielt die Erstsprache eine wichtige Rolle für den Zweitspracherwerb, denn der Lerner bringt Wissen aus dem Prozess des Spracherwerbs mit (vgl. u.a. Verspoor & Behrens 2011: 30). Lerner bringen im Zweitspracherwerb daher Wissen des linguistischen Systems mit, wie z.B. die Struktur der Konzeptualisierung. Die vorliegenden Daten zeigen, dass das Repertoire an kommunikativen Strategien von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache und einer geringen Anzahl von Kontaktmonaten mit Deutsch dem Repertoire von deutlich jüngeren Kindern mit Deutsch als Erstsprache ähnelt. Allerdings zeigte die Analyse der Daten, dass Kinder mit Deutsch als Zweitsprache innerhalb kurzer Zeit ein größeres und elaborierteres Repertoire an kommunikativen Strategien erwerben können, was dafür spricht, dass sie auf ihrem konzeptuellen Wissen der Erstsprache aufbauen können. Gleichwohl zeigt sich bei dem Fokus auf einzelne Initiatoren auch, dass sich beim Einsatz kommunikativer Strategien auch individuelle Persönlichkeitsunterschiede besser erkennen lassen. Die dreijährige Rania, neu zugezogen aus Tunesien mit der Erstsprache Arabisch und ohne deutsche Sprachkenntnisse, geht von Anfang an aktiv auf andere Peers zu und erweitert ihr Strategierepertoire innerhalb von neun Monaten in der Kita deutlich. Bei dem gleichaltrigen und gleichzeitig neu in die Kita eingewöhnten Mädchen Yasemin ist dies

nicht der Fall, sie verhält sich in den ersten Monaten sehr zurückhaltend, obwohl sie schon etwas Deutsch spricht und viel versteht. Yasemin geht selten von sich aus auf andere Peers zu und wenn, wendet sie sich zumeist an ebenfalls türkischsprachige Kinder.

> Sprachliche Interaktionen im Kindergarten, sowohl mit pädagogischen Fachkräften als auch mit Peers, dienen demnach nicht nur als Hauptquelle für den deutschsprachigen Input, sondern als Ort selbstbestimmten zweitsprachlichen Lernens und Handelns. Die vielfältigen authentischen Kommunikations- und Interaktionssituationen des Kindergartenalltags sind dabei „ein Erfahrungsfeld zweitsprachlichen Lernens, das die Zweitsprachlerner täglich zu Sprachhandlungen auffordert und ihnen im Vorbild anderer Sprecher eine Fülle sprachlicher Muster und Formen anbietet“ (Röhner & Hausmann 2008: 88f.). So werden lexikosemantische und morphosyntaktische Kompetenzen in der Zweitsprache in den verschiedenen Spiel- und Aktivitätssituationen des Kindergartenalltags quasi nebenbei erworben (Lengyel 2009: 89).

Sprachliche Heterogenität hat viele Gesichter: Es handelt sich in der untersuchten Kita nicht um eine Gruppe von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache und Kindern mit Deutsch als Erstsprache, sondern um eine sprachlich heterogene Gruppe. Die sprachlichen Kompetenzen der Kinder sind allgemein heterogen: dialektal, mehrsprachig, mit oder ohne Sprachförderbedarf, durch die Altersspanne zwischen drei und sechs Jahren in unterschiedlichen sprachlichen Entwicklungsstadien sowie mit Eltern, die unterschiedliche Bildungsbiographien und berufliche Hintergründe mitbringen. Die Peergruppe ist dabei eine *community of practice* (Eckhert & McConnell-Ginet 1992: 464), und Spracherwerb wird in dieser Studie ausgehend von diesem Konzept als eine Form sozialer Praxis betrachtet. Die Peers haben in dieser Gemeinschaft die Möglichkeit, Sprachlerngelegenheiten für ihren Erst- oder Zweitspracherwerb in vielfältigen Kinderkonstellationen und mit unterschiedlichen Interaktionsformen zu ko-konstruieren.

> In der untersuchten Stichprobe erwiesen sich ältere Peers (hier sieben Monate älter) als bedeutende Interaktionspartner, durch die die Zielkinder in Symbol- und Fantasiespiele involviert waren. Eine gewisse Vielfalt an Peers mit beispielsweise unterschiedlichen sprachlich-kommunikativen Kompetenzen wird als sinnvoll erachtet, um auch die besonders anregenden Peerinteraktionen in der Zone der nächsten Entwicklung zu ermöglichen. (Schröder 2017: 215).

Dieses Ergebnis von Schröder deckt sich mit den Ergebnissen der vorliegenden Studie. Im Korpus fanden sich deutlich mehr erfolgreiche Interaktionseröffnungen als erfolglose. Es scheint also nicht das Problem zu sein, eine Peerinteraktion zu eröffnen. Ein detaillierter Blick in die Daten zeigt, dass es eher eine Herausforderung zu sein scheint, eine längere Interaktion zwischen Peers aufrechtzuerhalten. Dieses Aufrechterhalten von (verbaler)

Interaktion ist vor allem für jüngere Kinder und Kinder mit Deutsch als Zweitsprache mit wenigen Kontaktmonaten mit der deutschen Sprache schwierig.
Wie oft einzelne Kinder Zugang zu Peerinteraktionen und damit zu dem in dieser *community of practice* gemeinsam akkumulierten sprachlichen Repertoire erhielten, war individuell und je nach Kinderkonstellation unterschiedlich. Manche Kinder waren – Gründe dafür scheinen in ihrem niedrigen Status in der sozialen Hierarchie der Kindergruppe zu liegen und auch in persönlichen Unterschieden im Temperament, d.h. ob ein Kind eher introvertiert oder extrovertiert war, und nicht zuletzt auch an den jeweiligen Sprachkompetenzen – weniger häufig erfolgreich bei der Eröffnung von Interaktionen mit Peers. Hier war allerdings eine gewisse Dynamik gegeben.

Ergebnisse mit Bezug zu pragmatischer Kompetenzentwicklung
Ihre pragmatischen Kompetenzen zu entwickeln und zu erproben ist für Kinder ein wichtiger Bestandteil ihres Erst- und des Zweitspracherwerbs und für eine erfolgreiche Interaktion mit Erwachsenen und Peers unerlässlich. Erfolgreiche Interaktionseröffnungen sind der Einstieg für Sprachlerngelegenheiten mit Erwachsenen und anderen Kindern und dafür bedarf es kommunikativer Strategien. Kinder bauen in Peerinteraktionen ihre grundlegende Fähigkeit aus, ‚common ground' zwischen sich und einer oder mehreren anderen Gleichrangigen herzustellen. Wie komme ich mit einem Peer meiner Wahl ins Gespräch oder ins Spiel, wie integriere ich mich in eine bereits bestehende Gruppe? Welche Themen, Äußerungsformen, Gesten und mimische Ausdrücke, welcher Grad von Nähe und Distanz, kooperativem oder konfliktärem Handeln, kurzum, welche Strategien sind nötig, um erfolgreich in eine Interaktion zu kommen? Die bisherige Studienlage zu Peerinteraktion sieht diese als „crucial site for pragmatic development" (Blum-Kulka & Snow 2004: 294).

In Kapitel 3.5 wurde beschrieben, dass Interaktionseröffnungen eine Lupenstelle sind, in der sich pragmatische Kompetenz als kommunikative Strategien in einer ihrer angewandten Formen zeigt. Malinowski (1972: 150) beschreibt das Eröffnen von Interaktionen als *phatic communion* und diese als wichtige kulturelle Errungenschaft:

> The breaking of silence, the communion of words is the first act to establish links of fellowship [...]. The modern English expression „Nice day today" […] [is] needed to get over the strange and unpleasant tension which men feel when facing each other in silence.

Dieses „Brechen der Stille“ ist intuitiv im Menschen angelegt, wir sind eine Spezies, die den Kontakt mit ihren Mitmenschen braucht und sucht. Die konventionalisierten Formen von Interaktionseröffnungen sind allerdings nicht selbstverständlich angelegt, sondern werden in verschiedenen Gruppen und Institutionen erlernt und ko-konstruiert.
Interessant ist, dass das Schweigen die Kinder anscheinend weniger „anspannt“ als Erwachsene; sie können ohne Probleme lange Phasen parallel spielen, ohne sich ersichtlich unwohl zu fühlen – diese „unpleasant tension“, wie Malinowski sie beschreibt, scheint ebenfalls etwas kulturell Erlerntes zu sein, etwas, was Kinder erst im Laufe ihrer Sozialisierung erwerben. Aber der Ablauf einer Interaktion zwischen Erwachsenen unterscheidet sich zwischen dem Ablauf einer Interaktion zwischen Erwachsenem und Kind und dem Ablauf einer Interaktion zwischen kindlichen Peers.
In der Gesprächsanalyse (vgl. u.a. Deppermann 2008) wird der Ablauf eines Gesprächs prototypisch in folgende vier Phasen eingeteilt:

1. Gesprächseröffnung
2. Gesprächsanliegen bearbeiten
3. Vorbereitung der Gesprächsbeendigung (*Opening up closing*)
4. Gesprächsbeendigung

Eine solche Abfolge ist aber bereits stark konventionalisiert und typisch für eine Interaktion zwischen zwei erwachsenen Menschen. Die Phase der Gesprächseröffnung ist bei erwachsenen Sprechern typischerweise von konventionellen Grußformeln und -ritualen sowie Small Talk gekennzeichnet. Diese Hinführungen zum Gesprächsanliegen, der mittleren Phase einer Interaktion, fällt bei (jungen) Kindern häufig weg. Stattdessen beginnen diese häufig mit der mittleren Phase des Gesprächs, indem kindliche Initiatoren gleich zu Beginn ihr Gesprächsanliegen einführen und versuchen, es mit dem potentiellen Respondenten zu bearbeiten. Im Laufe der Entwicklung wird eine stärker ritualisierte Eröffnungssequenz erworben (vgl. hierzu auch Strähle 2013). Interaktionseröffnungen sind demnach ein interaktionales Handlungsmuster, das Kinder erlernen müssen, es entwickelt sich nicht von alleine, sondern wie Strähle (2013) darstellt, mit und durch die Unterstützung von erwachsenen Bezugspersonen.
Wenn Peers untereinander Interaktionen eröffnen, können sie nicht auf diese Unterstützung von erwachsenen Interaktanten zurückgreifen. Wie Komor (2010: 330) betont, ist es für Peers untereinander eine große Entwicklungsaufgabe, miteinander zu kommunizieren,

wenn keine Erwachsenen ein auf sie zugeschnittene *scaffolds* bieten. So schreibt sie, dass diese Anstrengungen der Kinder, Interaktionen zu eröffnen, zu organisieren und in Gang zu halten, zeigen, dass der Spracherwerb im Alter von fünf Jahren „keineswegs abgeschlossen ist“ (Komor 2010: 330). Auch betont Komor (2010: 330) die erheblichen Unterschiede zwischen den kommunikativen Kompetenzen von Kindern und Erwachsenen:

> Die kommunikativen Fähigkeiten eines Kindes sind von denen eines Erwachsenen noch weit entfernt. Kinder nutzen diejenigen sprachlichen Mittel, die ihnen tatsächlich zur Verfügung stehen, also solche, die sie nicht nur durch ‚fast mapping‘ oberflächlich erworben, sondern deren Funktionen sie bereits durchdrungen haben. Für solche kommunikativen Zwecke, für die sie noch keine adäquaten Mittel der Zielsprache zur Hand haben, entwickeln sie (neue) kinderspezifische Formen und setzen diese zweckgerichtet ein.

Dass Kinder in der Kita ein Lern- und Übungsfeld durch die hohe Anzahl von Freispielzeiten vorfinden, hält sie dazu an, gemeinsam Interaktionen zu ko-konstruieren, gemeinsam Konflikte und Kooperationen auszuhandeln und bewältigen.

Interaktionseröffnungen als Tor zur Sprachlerngelegenheiten?

Die vorliegende Studie hat die Annahme, dass ein Zusammenhang von sprachlicher/pragmatischer Kompetenz des Kindes und der Anzahl erfolgreicher Peerinteraktionen besteht, nicht belegen können; hier scheint eher soziale Hierarchie ausschlaggebend zu sein – aber: die längere Aufrechterhaltung von Interaktion, komplexe verbale Strategien und *Scaffolding*, das Peers ein Agieren in der Zone der nächsten Entwicklung ermöglicht – dazu bedurfte es in den aufgezeichneten Interaktionen mindestens eines sprachlich kompetenteren Kindes in der Dyade oder Gruppe.

Wie eröffnen Kinder Peerinteraktionen? Und welche Strategien verwenden sie dazu? Wer ist besonders erfolgreich, und hat die Sprachkompetenz im Deutschen darauf einen Einfluss? Mit diesen Ausgangsfragen begann diese Arbeit. Diese Fragen konnten durch die Analyse der erhobenen Daten von Peerinteraktionen auf der Grundlage des erhobenen Korpus beantwortet werden (siehe Kapitel 7.4). Allerdings lässt sich zum Abschluss sagen, dass es wichtiger zu sein scheint, welche Sprachlerngelegenheiten sich Kindern **durch** erfolgreich initiierte Peerinteraktionen eröffnen. Denn eine weitere wichtige Frage, die auf der Grundlage des erhobenen Korpus analysiert wurde war: Eröffnen sich Kindern durch Peerinteraktion kognitiv anregende Interaktionen? Gibt es Gruppenkonstellationen und Interaktionsformen, die günstiger als andere sind, für kognitiv anregende Interaktionen?

Wie bereits Brandes (2008: 180) konstatierte, weisen Kindergruppenprozesse „bereits bei Drei- bis Sechsjährigen eine Komplexität und Vielfältigkeit auf […], die Gruppen von Erwachsenen in nichts nachsteht." Diese Beobachtung lässt sich auch durch die Daten dieser Studie belegen: Kinder im Alter zwischen zweieinhalb und sechseinhalb Jahren setzen vielfältige kommunikative Strategien ein, um Interaktionen mit ihren Peers zu initiieren. Viele – egal ob jünger oder älter – versuchen, sich nach einem erfolglosen ersten Versuch durch eine Verstärkung oder Änderung/Modifizierung der kommunikativen Strategie wieder „ins Spiel zu bringen". Dabei zeigen sie häufig auch, dass sie über eine *Theory of Mind* verfügen, denn sie versuchen sich in das andere Kind hineinzuversetzen, beobachten, ob sie mit konfliktären oder kooperativen Handlungsmustern mehr Erfolg haben und justieren im Fall eines Misserfolgs neu. Andererseits gibt es auch Unterschiede, z.B. darin, dass die Dauer von (anhaltender) Peerinteraktion deutlich kürzer zu sein scheint. Welche Gruppenkonstellationen und welche Interaktionsformen sind günstiger für kognitiv anregende Interaktionen? Die vorliegende Datenlage und die methodische Anlage der Studie genügen nicht, um hier eindeutige Schlüsse zu ziehen. Im Kapitel 7.3.5 wurde allerdings beschrieben, dass die Kinder in den zwei Fallbeispielen (Rania und z.B. Josie und z.B. Murat) Tendenzen dafür zeigen, dass gemischtgeschlechtliche und altersgemischte Gruppen den höchsten Anteil an längeren verbalen Interaktionen (länger als 3 Minuten) in diesem Korpus ausmachten. Unterschiedliche Interaktionsformen haben wahrscheinlich auch ein unterschiedlich hohes Potential für sprachlich und kognitiv anregende Interaktionen. Besonders geeignet erscheinen nach der Analyse des vorliegenden Korpus literale Praktiken und Rollenspiele. Allerdings sind besonders Gespräche Sprachlerngelegenheiten für Peers, und jene ergeben sich im Korpus meist spontan vor dem Hintergrund einer anderen spielerischen Interaktionsform.

Lernpotenzial von Kindergruppen vs. Grenzen von Peerinteraktion

Durch die größere Dynamik in Peerinteraktionen im Vergleich zu Erwachsenen-Kind-Interaktionen können die Rollen von Novize und Experte je nach Thema und Interaktionsform und Kinderkonstellation häufiger wechseln. Durch diese Dynamik können pragmatische „Übungsräume" entstehen, in denen sich Peers abwechselnd in der Zone der nächsten Entwicklung ausprobieren. Kinder können spielerisch in Rollen schlüpfen, die sie noch nicht ganz ausfüllen und müssen durch die nicht vorhandene Strukturierung der Interaktion durch einen Erwachsenen in Peerinteraktionen interaktiv deutlich mehr leisten. Stude (2013: 242) sieht genau in dieser Dynamik von

Peerinteraktionen den „sprachsozialisatorischen“ und damit auch kognitiven Mehrwert für den Erwerb pragmatischer Kompetenz, und auch Youniss (1980) beschreibt, dass Kinder zwischen sechs und zwölf Jahren im Umgang mit Gleichaltrigen für die soziale Entwicklung wichtige Erfahrungen in der Koordination des Handelns mit anderen sammeln.

Brandes (2008: 179f.) betont, dass Peerinteraktionen „ein besonderes und eigenständiges Lernpotenzial darstellen“ das „von Eltern wie von pädagogischem Fachpersonal bislang weitgehend unterschätzt“ wird. Die Kapitel 7.3 bis 7.7 haben bereits Einblicke darin gewährt, wie kindliche Peerinteraktionen nach einer erfolgreichen Eröffnung verlaufen können und welche Chancen auf kognitiv anregende Interaktionen, aber auch Herausforderungen hierin enthalten sind. So wurde zum Beispiel anhand multimodaler Rekonstruktion von Interaktionseröffnungen gezeigt, dass Interaktionseröffnungen als Lerngelegenheiten für Adaptivität in der Nutzung von kommunikativen Strategien dienen können: **Gerade** bei erfolgslosen Eröffnungen – wenn der Initiator nicht aufgibt – entsteht ein Lern- und Übungsraum für adaptives (Sprach-)Handeln in Bezug auf den Einsatz von kommunikativen Strategien zur Eröffnung von Peerinteraktionen.

Weitere Forschung für ausführlichere Analysen der hier angeschnittenen Phänomene wären nötig, um bestehende Desiderata im Bereich der Peerforschung und der (Zweit-)Spracherwerbsforschung zum kindlicher Erwerb pragmatischer Kompetenzen und Zugang zu Sprachlerngelegenheiten von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache wie auch monolingualen Kindern mit geringeren sprachlichen Kompetenzen zu bearbeiten. Dennoch gibt es auch klare Grenzen des Potenzials von Peerinteraktion für die sprachliche Entwicklung, gerade bei Kindern, die Deutsch als Zweitsprache lernen, so schreiben Blum-Kulka und Snow (2004: 296):

> Thus, while peers can be powerful sources of language input and information, they are not helpful to learners in the earliest stages of acquiring the target language. Some social engineering, both of the peer capacities and of the newcomer’s communicative attempts, is necessary to ensure optimal effectiveness. Educational structures designed to use peer talk to promote second language learning are more effective than those designed to rely entirely on adults as a source of the second language.

Es zeigte sich, dass Peergruppen einerseits wertvolle Sprachlerngelegenheiten bieten können, andererseits sind gerade größere Kindergruppen auch „risikoreich“ und bieten für einzelne Kinder kaum Gelegenheit zur Interaktion mit Peers. Hier kommen gerade jüngere Kinder allgemein und besonders jüngere Kinder mit Deutsch als Zweitsprache nur wenig zum Sprechen. Gerade in größeren Gruppen fällt es manchen Kindern schwer, sich

einzugliedern und verbal teilzunehmen. Dyaden sind besser geeignet für längere Beiträge des einzelnen Kindes und ermöglichen auch *Scaffolding* zwischen sprachlich kompetenteren Kindern und Kindern mit sprachlichen Defiziten. Eine weitere interessante Frage ist, ob „Beobachterkinder" aus Peerinteraktion etwas für ihre rezeptiven Fähigkeiten „mitnehmen" und wenn ja wie viel, denn auch das Beobachten könnte sich positiv auf produktive Fähigkeiten auswirken. Inwieweit ist eine „stille Teilnahme" an einer Interaktion weniger gut als Sprachgelegenheit – hier ist die Kategorie „erfolgreiche" vs. „erfolgslose" Interaktionseröffnung zu diskutieren –, und ist eine Interaktionseröffnung nur dann erfolgslos, wenn das Kind „vertrieben" wird, also auch nicht als Beobachter teilnehmen kann? Hier wären Langzeitstudien mit Fokuskindern eine Möglichkeit, um zu erheben, welche kommunikativen Strategien und anderes nonverbales und verbales interaktives Handlungswissen Kinder aus Peerinteraktionen und welche aus Erwachsenen-Kind-Interaktionen übernehmen (siehe konkrete Ausformulierung dieser Idee im Ausblick).

8.2 Erkenntnisse für die frühkindliche Bildung

Der Theorie-Praxis-Transfer ist ein relevantes Thema für den Elementarbereich. Die Herausforderung eines solchen Transfers besteht in dem Vermitteln zwischen dem hohen theoretischen und konzeptionellen Anspruch zum Beispiel von Bildungsplänen und (Sprach-)Förderprogrammen und dem häufig von Personalmangel und mangelnden Ressourcen geprägten Kita-Alltag. Benötigt wird eine praxisnahe Forschung auf der einen und aufgeschlossene, weiterbildungsinteressierte pädagogische Fachkräfte auf der anderen Seite. Da es sich bei der vorliegenden Studie um qualitative Grundlagenforschung handelt, können keine eindeutigen Handlungsempfehlungen für die pädagogische Praxis abgeleitet werden. Doch auch Grundlagenforschung kann Impulse für sinnvolle Sprachfördermöglichkeiten entwickeln. Das Primat der aktuellen Sprachförderung im Elementarbereich liegt auf der sogenannten „alltagsintegrierten Sprachförderung", aber die Inhalte und Methoden dieser Förderung bleiben oft recht schwammig. Was genau passiert denn im Kitaalltag? Und was würde ein Mehr an Wissen über die tatsächlichen sprachlichen Handlungsstrukturen in verschiedenen Peergruppen zu einer Weiterentwicklung der Sprachförderung beitragen? Zu diesen Fragen müsste es noch mehr grundlegende Erkenntnisse geben und dazu trägt die vorliegende Studie bei.

Pro und Contra Freispiel

„Unstrittig ist, dass Kinder ein offensichtliches Bedürfnis nach gemeinsamem Handeln haben." (Komor 2010: 309). Diesem Bedürfnis muss ein institutioneller Raum verschafft werden; so betont Schäfer (2011: 249):

> Ebenso wichtig [wie die Kommunikation mit den Erzieherinnen] ist es, die Kommunikation der Kinder untereinander zu unterstützen. Sie kann durch eine Gestaltung der Innen- und Außenräume intensiviert werden, die die selbstständige Bildung von kleinen Gruppen erlaubt.

Allerdings wäre vielleicht eine kritische Beurteilung nötig, in welcher Form, in welcher Quantität Freispiel gut für die kognitive und sprachliche Entwicklung ist. Im vorliegenden Korpus zeigt sich, dass einige Kinder abseits stehen und nicht ins Spiel integriert werden, was langfristig zu sozialem und emotionalem Rückzug führen kann. Auch kann man beobachten, wie Kinder ungeeignete Strategien, wie Schubsen oder Hauen, verwenden, um Zugang zu Interaktionen zu bekommen. Auch Bosshart (2011: 42) beschreibt in ihrem Beitrag zu Aufgabenstellungen im Freispiel, dass es in Peerinteraktionen in Freispielzeiten auch häufig zu anregungsarmen Interaktionsformen kommt:

> Beim Rollenspiel kommt es öfters vor, dass die Kinder stereotyp die gleichen sinnentleerten Handlungen spielen, wie beispielsweise ein Kind ist die Mutter und alle anderen Mitspielenden sind Hunde und tollen auf dem Boden herum. Nach einer Phase der Beobachtung wird sich die Kindergartenlehrperson entscheiden, ob sie durch Mitspiel die Handlung auf ein anders Thema lenken will. (Bosshart 2011: 42)

Im vorliegenden Korpus fiel zum Beispiel auf, dass spracharme Rollen wie etwa das „Baby" im Mutter-Kind-Spiel oft an jüngere Kinder mit mangelnden Sprachkompetenzen vergeben wurden. Wie kann man diese Settings und Konstellationen aufbrechen, damit eine anregungsreichere Situation entstehen kann/das Freispiel stärker sprachförderlich gestaltet werden kann? Eine Möglichkeit ist es, „Regie zu führen" (vgl. Lengyel 2017), um erstens den Zugang zu Sprachlerngelegenheiten für möglichst viele Kinder in der Gruppe zu ermöglichen und zweitens kognitiv anregendere Interaktionen zu initiieren. Dafür ist es laut Lengyel (2017) wichtig, das Interesse der Kinder an einer Person bzw. einem Thema systematisch einzubeziehen, Situationen zu schaffen, in denen besondere kommunikative Notwendigkeiten entstehen und die mündliche Literalität von Kindern anzuregen. Bosshart (2011: 43) empfiehlt eine „aktive Spielbegleitung" um das kindliche Freispiel zum Beispiel durch die Stellung von Aufgaben zu steuern:

> Durch die Kindergartenlehrperson im Spiel gestellte Aufträge können für ein intensiveres Spiel sorgen, weil sie die Spielhandlungen koordinieren und in der Gruppe ein gemeinsamer Prozess angebahnt wird. Über Aufgaben kann die Kindergartenlehrperson weitere Kinder ins Spiel einer Gruppe integrieren. Zudem kann sie mit Aufgaben stereotype Spielhandlungen unterbrechen oder die Kinder zu längerem Verweilen an einem Spielort führen. (Bosshart 2011: 43)

Das Freispiel und darin die vorherrschende Peerinteraktion könnten stärker als Möglichkeit für kognitiv anregende Interaktionen wahrgenommen, unterstützt und vorbereitet werden; das „Regieführen" könnte Impulse geben und Gruppenstrukturen aufbrechen. Durch eine gewisse Regieführung der pädagogischen Fachkraft – die im pädagogischen Konzept des Freispiels ohnehin vorgesehen ist – würden sich möglicherweise (häufig bisher ungenutzte) Chancen für kognitiv anregende Interaktionen in Peerinteraktionen bieten. Allerdings ist es hier wichtig, eine Balance zwischen Anregung und Bevormundung zu erreichen, zwischen ungesteuertem Selbstlernen und angeleitetem Lernen durch anregende Bildungsangebote. Denn, wie Albers bereits kritisch anmerkte, bewirken Eingriffe von Erwachsenen in Peerinteraktionen häufig den „Abbruch der Peerinteraktion" (Albers 2009: 258). So schreibt auch Schröder in ihren Handlungsempfehlungen für pädagogische Fachkräfte, dass diese möglichst selten in Peerinteraktionen eingreifen sollen – auch in ihren Daten von Kindern im dritten Lebensjahr werden Peerinteraktion durch eine Intervention der pädagogischen Fachkraft häufig abgebrochen. Schröder empfiehlt pädagogischen Fachkräften den Einsatz von „Redirects", das heißt, „die Anfrage eines Kindes wird durch die Fachkraft an ein anderes Kind weitergeleitet, so dass es im Idealfall zum Austausch zwischen den Kindern kommt." (Schröder 2017: 215)

Weiterhin empfiehlt Schröder (2017: 215f.), dass pädagogische Fachkräfte Peerinteraktionen als wertvolle Lerngelegenheit erkennen und ermöglichen sollen und sie als Beobachtungsgelegenheit nutzen sollen, um kindliche Sprachkompetenzen einschätzen zu können. Abschließend soll mit Brandes (2008: 7) noch einmal die Relevanz von Peergruppen in der Kita für das kindliche Lernen zusammengefasst werden:

> Kaum jemand, der sich praktisch oder wissenschaftlich mit Kindern befasst, stellt grundsätzlich infrage, dass sich Kinder im Umgang mit anderen Kindern entwickeln und damit in Gruppen und durch Gruppen (Damit ist nicht in Abrede gestellt, dass Kinder natürlich auch lernen, wenn sie alleine in ein Spiel vertieft sind oder mit Gegenständen hantieren und selbstverständlich auch im Umgang mit Erwachsenen). Die Kindergruppe hat demgegenüber aber noch einen anderen Stellenwert, weil Kinder sich hier untereinander und quasi „auf gleicher Augenhöhe" in ihrer eigenen Welt treffen, miteinander auf ihre Art und Weise kommunizieren, fantasieren und Spaß daran haben, sich ihre Kompetenzen zu

bestätigen und ungezwungen voneinander zu lernen. Besonders deutlich wird dies beim Übergang in den Kindergarten.

Damit ein Transfer dieser durch mittlerweile zahlreiche Forschungsergebnisse belegten Relevanz von Peerinteraktionen für die sprachliche und besonders die die pragmatische Kompetenzentwicklung möglich wird und damit daraus ableitbare Anregungen und Handlungsempfehlungen für die pädagogischen Fachkräfte in die pädagogischen Konzepte von Kitas einfließen können, sollten sie noch stärker in den Bildungsplänen der Bundesländer für den Elementarbereich berücksichtigt werden.

Alltagsintegrierte Sprachbildung für neu zugewanderte Kinder?

Kindertagesstätten sind die ersten gesellschaftlichen Institutionen, die pädagogische Antworten und Konzepte auf neue Einwanderungsbewegungen finden müssen. Neu zugewanderte Kinder sind jedoch eine heterogene Gruppe mit ganz unterschiedlichen Bedürfnissen, sozioökonomischen Hintergründen und Herkunftssprachen. Ihre größte Gemeinsamkeit ist, dass sie keine oder nur geringe deutsche Sprachkenntnisse haben. Je nach Länge des Kitabesuches, sprachlichen Kompetenzen sowie sozialem Hintergrund kann es sein, dass die vorherrschende alltagsintegrierte Sprachförderung nicht ausreicht, um auf die sprachlichen Anforderungen der Schule vorzubereiten und daher eine additive Förderung notwendig ist.

Dies gilt gerade mit Blick auf neu zugewanderte Kinder in Kitas. Die grundlegenden Faktoren sowohl für Erst- und Zweitspracherwerb sind zum einen die Qualität der sprachlichen Anregung und zum anderen die Quantität des sprachlichen Kontakts mit der Zielsprache (vgl. u.a. Kauschke 2012; Szagun 2007). Hier ist bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache der Zeitfaktor sehr wichtig: Wie viel Zeit haben sie, um welche Kompetenz in der deutschen Sprache zu erwerben? Für neu zugewanderte Kinder, die im Alter von ein bis drei Jahren in die Kita kommen, ist häufig keine additive Sprachförderung neben der alltagsintegrierten Sprachbildung der jeweiligen Einrichtung nötig. Für Kinder, die erst mit vier bis sechs Jahren in die Kita kommen, ist die Zeit, um die deutsche Sprache ausreichend zu erwerben, sehr kurz. Für diese Zielgruppe ist sicherlich häufig konkrete additive Sprachförderung nötig (vgl. hierzu u.a. Rothweiler & Ruberg 2011: 22). Insgesamt ist in diesen Fällen die alltagsintegrierte Sprachbildung für den erhöhten Förderbedarf in kurzer Zeit vermutlich nicht ausreichend. Wichtig ist der Übergang zwischen Kita und Grundschule. Hier sollte es eine Regelung geben, die es neu zugewanderten Kindern erlaubt, weiter als Lerner der deutschen Sprache zu gelten. Sie können, je nach

Kontaktdauer mit Deutsch als Zweitsprache, nicht am gleichen Maßstab gemessen werden wie die anderen Kinder. Für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche ist deshalb die Relevanz von Bildung hervorgehoben worden:

> Viele junge Flüchtlinge haben hohe Bildungsaspirationen. Jüngeren Kindern bietet die Kita bzw. die Schule zudem angesichts der allgemein unsicheren Lebensumstände oft einen sicheren Raum und Halt im Alltag; (...). Frühkindliche Bildung für Flüchtlingskinder verbessert den Spracherwerb und ist damit eine Voraussetzung für den späteren Schulbesuch; zudem ermöglicht die Betreuung von Kleinkindern den Eltern, Sprachkurse zu besuchen bzw. eine Erwerbstätigkeit oder Ausbildung aufzunehmen. (Kurzbericht SVR 2015-2: 4)

Abschließend sei gesagt, dass der Blick auf die Chancen und Grenzen von Peerinteraktion für die sprachliche Kompetenzentwicklung geschärft und wenn möglich nutzbar gemacht werden sollte. Hier sollte in Kitas auf eine ausgewogene Mischung von Interaktionen zwischen Peers hingewirkt werden. Das in deutschen Kitas typische Freispiel könnte stärker in Beobachtungsdokumentationen vorkommen und auch teilweise stärker durch pädagogische Anregungen strukturiert werden, damit alle Kinder Chancen auf wertvollen Peerinput erhalten. Dennoch sollte auch das kindliche Bedürfnis nach Peerinteraktionen, nach selbstbestimmten Spielsituationen nicht völlig strukturiert und vorgegeben werden. Diese Balance zwischen Anleitung und Selbständigkeit, die für eine Entwicklung der Kindheitskultur essenziell sind, und einer Regulierung der Peergruppe durch sinnvolle Anregungen ist relevant, denn die Kita ist schon lange vor der Einschulung ein Probe- und Entwicklungsraum für kindliche (sprachliche) Entwicklung und eine elementare (Sprach-)Bildungsinstitution.

8.3 Ausblick auf zukünftige Forschung

Die vorangegangenen Kapitel haben bereits betont, dass die Grenzen dieser Studie eng sind; daher zeigt sich nach ihrem Abschluss deutlich eine Vielzahl von Desiderata und weiterführenden Fragestellungen für zukünftige Forschung. Im Folgenden werden drei mögliche Themen beschrieben, die im Forschungsfeld Sprachliche Bildung zukünftig gewinnbringend bearbeitet werden könnten.

Peer-Tutoring

Eine sinnvolle Kombination von grundlegendem Wissen zu Spracherwerb, kognitiv anregenden Interaktionen und pädagogischer Praxis liegt in Studien vor, die dieses Wissen nutzen, um Peer-Tutoring-Programme mit Interventionen durchzuführen und auswerten, wie geschehen in der Studie von Licandro (2016):

> One of the most pressing issues in educational and clinical settings is how to adequately address the language needs of DLLs in order to equip them with the skills needed to excel in school. Gaining better insight into DLLs' narrative skills in conjunction with other child skills and language socialization patterns, as well as the successful support of narrative skills, can ultimately positively influence clinical services and language education. (Licandro 2016: 196)

Solche Studien nutzen das Wissen über den Anteil von Peers für den Spracherwerbsprozess, um Interventionsprogramme für die Förderung von bestimmten Fähigkeiten von Kindern durch Peer-Tutoring zu entwerfen und durchzuführen. Die positiven Effekte auf die narrativen Fähigkeiten der Kinder zeigen, dass solche Peer-Tutoring-Programme eine vielversprechende Möglichkeit sind, das Potential von Peerinteraktion wirksam zu nutzen. Hier wären weitere Interventionsstudien zur Förderung verschiedener pragmatischer Kompetenzen wünschenswert.

Sprachliche Förderung von neu zugewanderten Kindern im Elementarbereich

Ein relevantes aktuelles Thema für die Forschung ist die Unterstützung von neu zugewanderten Kindern, die in die Kita kommen. Als neue Zielgruppe von Sprachförderung verfügen neu zugewanderte Kinder über keine oder geringe Deutschkenntnisse, und ihre Entwicklungs- und Lebensbedingungen sind häufig durch Erlebnisse im Herkunftsland, während der Migration oder in Deutschland erschwert (Hendrich 2016; Ritters & Albers 2016; UNICEF 2016). Frühpädagogische Fachkräfte stehen vor der Aufgabe, ihr Sprachförderhandeln an die spezifischen Bedürfnisse dieser Kinder anzupassen, was nicht allein auf sprachlicher Ebene stattfinden kann, sondern auch sozial-emotionale sowie kulturelle Aspekte inkludiert. Während Konsens darüber besteht, dass die Gestaltung von alltagsintegrierter Sprachförderung generell vielfältige anspruchsvolle Kompetenzen von frühpädagogischen Fachkräften erfordert, ist noch nicht empirisch geklärt, welche dieser Kompetenzen besonders bedeutend für die Arbeit mit neu zugewanderten Kindern sind und ob zusätzliche spezifische Kompetenzen benötigt werden (Paetsch et al. 2014; Beckerle 2017; Engfer, Goltsev & Wagner 2017). Im BiSS-

Transferprojekt „Gelingensbedingungen alltagsintegrierter sprachlicher Bildung“ (Beckerle, 2017) wurden die eingesetzten Sprachfördertechniken von pädagogischen Fachkräften untersucht und ihre Adaptivität in Bezug auf die betreuten Kinder mit einer Ratingskala erhoben. Ein aktuelles Projekt von Beckerle „Neu immigrierte Kinder in der Kita (NiKK)“, versucht, relevante Kompetenzen von frühpädagogischen Fachkräften sowie mögliche Gelingensbedingungen für eine adaptive sprachliche Unterstützung von neu zugewanderten Kindern herauszuarbeiten. Für einen ergänzenden Fokus auf die Adaptivtät von Kindern in Bezug auf ihre Peers könnte eine eigene Studie entwickelt werden, in der die von Beckerle und Bernecker entwickelten (bisher noch unveröffentlichten) Kategorien für eine Bewertung von Adaptivität auch auf Peerinteraktion übertragen und ggf. modifiziert werden.

Erwerb von Konstruktionen durch Peerinteraktion

Sprachentwicklungstheoretisch und -methodisch interessant wäre eine Studie zum Erwerb von Konstruktionen in Peerinteraktion und Erwachsenen-Kind-Interaktion für die Erforschung der Spracherwerbsverläufe von neu zugewanderten Kindern in der Kita. Hier könnte die Möglichkeit des Transfers der usage-based traceback method (cp. Lieven, Salomo, Tomasello 2009) auf Daten von Peerinteraktion untersucht werden. Dadurch könnte geprüft werden, ob diese Methode, angewendet auf diese Probandengruppe und Interaktionskonstellation, nicht großes Potential für die Forschung zu Zweitspracherwerb und frühkindlicher Bildung hat. Studiendaten (vgl. u.a. Katz 2004; Lengyel 2009; Stude 2013, vorliegende Studie) zeigen, dass Kinder in der Kita verbale Äußerungen ihrer Peers wiederholen, adaptieren, modifizieren und aufgreifen. So fand Katz (2004) heraus, dass 65 Prozent der Äußerungen während einer Malinteraktion zwischen zwei Peerdyaden Wiederholungen waren. Dies zeigt, dass Peerinteraktion ein fruchtbarer Kontext für Kinder ist, um Konstruktionen aufzugreifen. Dieser Transfer von der traceback method auf Peerinteraktion – bis dato ist sie vor allem für den monolingualen Erstspracherwerb genutzt worden (vgl. hierzu u.a. die aktuelle Arbeit von Koch zur Die Etablierung produktiver Schemata im Erstspracherwerb des Deutschen, die im November 2018 publiziert wird) – böte die Möglichkeit, ein Desiderat zu bearbeiten und Wissen zu erwerben, das auch für die pädagogische Praxis wertvoll sein kann – zum Beispiel für die oben bereits erwähnten Peer-Tutoring Interventionen.

IX. Literaturverzeichnis

Agasisti, Tommaso; **Avvisati**, Francesco; **Borgonovi**, Francesca; **Longobardi**, Sergio (2018): Academic resilience. What schools and countries do to help disadvantaged students succeed in PISA. OECD Education Working Papers. https://www.oecd-ilibrary.org/education/academic-resilience_e22490ac-en (Zugriff: 25.05.2018).

Andrén, Mats (2010): Children's Gestures from 18 to 30 Months. Centre for Languages and Literature, Lund University: Travaux de l'Institut de Linguistique de Lund, 50.

Albers, Timm (2009): Sprache und Interaktion im Kindergarten. Eine quantitativ-qualitative Analyse der sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen von drei- bis sechsjährigen Kindern. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Allwood, Jens (2008): Multimodal Corpora. In: Lüdeling, Anke; Kytö, Merja (Hrsg.): Corpus Linguistics. An International Handbook. Berlin: De Gruyter, 207-225.

Amling, Steffen (2015): Peergroups und Zugehörigkeit. Empirische Rekonstruktionen und ungleichheitstheoretische Reflexionen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Andresen, Helga (2011): Erzählen und Rollenspiel von Kindern zwischen drei und sechs Jahren. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 10. München.

Antoniou, Mark; **Liang**, Eric; **Ettlinger**, Marc; **Wong**, Patrick C. M. (2015): The bilingual advantage in phonetic learning. Bilingualism. In: *Language and Cognition*, 18 (4), 683-695.

Apeltauer, Ernst (2010): Selbststeuerung beim Zweitspracherwerb in Vor- und Grundschule. *Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturenvielfalt im Unterricht*, Heft 54. Flensburg: Universität Flensburg.

Apeltauer, Ernst (1997a): Zur Bedeutung der Körpersprache für die interkulturelle Kommunikation. In: Knapp-Potthoff, Annelie; Liedke, Martina (Hrsg.): Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit. München: iudicium, 17-41.

Attardo, Salvatore (1994): Linguistic Theories of Humor. New York: De Gruyter.

Auer, Peter (2011): Code-switching/mixing. In: Wodak, Ruth; Johnstone, Barbara; Kerswill, Paul (Hrsg.): Sage handbook of sociolinguistics. Los Angeles: Sage, 460-478.

Auer, Peter (2009): Competence in performance: Code-switching und andere Formen bilingualen Sprechens. In: Ingrid Gogolin (Hrsg.): Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 91-109.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2018): Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung. Bielefeld. https://www.bildungsbericht.de/de/nationaler-bildungsbericht/bildung-in-deutschland (Zugriff: 24.06.18).

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2016): Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld. https://www.bildungsbericht.de/de/nationaler-bildungsbericht (Zugriff: 28.07.17).

Azmitia, Margarita; **Perlmutter**, Marion (1989): Social Influences on Children's Cognition: State of the Art and Future Directions. In: *Advances in Child Development and Behavior*, 22, 89-144.

Baker, Colin (1996): Foundations of Bilingual Education and Bilingualims. Clevedon: Multilingual Matters.

BAMF (2016): Migrationsbericht des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge im Auftrag der Bundesregierung. Migrationsbericht 2015. https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Migrationsberichte/migrationsbericht-2015.pdf?__blob=publicationFile (Zugriff: 14.07.17).

Barnett, W. Steven (1995): Long-term effects of early childhood programs on cognitive and school outcomes. In: *The Future of Children*, 5 (3), 25-50.

Baron-Cohen, Simon (1995): Learning, development, and conceptual change. Mindblindness: An essay on autism and theory of mind. Cambridge: The MIT Press.

Bartolotti, James; **Marian**, Viorica; **Schroeder**, Scott R.; **Shook**, Anthony (2011): Bilingualism and inhibitory control influence statistical learning of novel word forms. In: *Frontiers in Psychology*, 324 (2), 146-184.

Baumann, Barbara; Becker-Mrotzek, Michael (2014): Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache an deutschen Schulen: Was leistet die Lehrerbildung? Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.

Baumert, Jürgen; **Becker-Mrotzek**, Michael; **Hasselhorn**, Markus; **Kammermeyer**, Gisela; **Schneider**, Wolfgang; **Rauschenbach**, Thomas; **Roßbach**, Hans-Günther; **Roth**, Hans-Joachim; **Rothweiler**, Monika; **Stanat**, Petra (2014): Expertise „Bildung durch Sprache und Schrift (BiSS). Berlin: BMBF (abrufbar unter http://www.bmbf.de/pubRD/BISS_Expertise.pdf) (Zugriff: 12.03.2018).

Becker, Susanne (2016): Translanguaging im transnationalen Raum Deutschland-Türkei. In: Küppers, Almut; Pusch, Barbara; Semerci, Uyan (Hrsg.): Bildung in transnationalen Räumen. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 35-52.

Beckerle, Christine (2017): Alltagsintegrierte Sprachförderung im Kindergarten und in der Grundschule. Evaluation des „Fellbach-Konzepts“. Weinheim: Beltz Juventa.

Becker-Mrotzek, Michael; **Schramm**, Karen; **Thürmann**, Eike; **Vollmer**, Helmut J. (Hrsg.) (2013): Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen. Münster: Waxmann.

Becker-Mrotzek, Michael (2009): Mündliche Kommunikationskompetenz. In: Michael Becker-Mrotzek (Hrsg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider, 66-83.

Becker-Mrotzek, Michael; **Brünner**, Gisela (2004): Der Erwerb kommunikativer Fähigkeiten: Kategorien und systematischer Überblick. In: Becker-Mrotzek, Michael; Brünner, Gisela (Hrsg.): Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz. Frankfurt; Bern: Lang & www.verlag-gespraechsforschung.de, 29-45.

Becker-Mrotzek, Michael (2002): Funktional-pragmatische Unterrichtsanalyse. In: Clemens Kammler (Hrsg.): Empirische Unterrichtsforschung und Deutschdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider, 58-78.

Ben-Zeev, Sandra (1977): The influence of bilingualism on cognitive strategy and cognitive development. In: *Child Development*, 48 (3), 1009-1018.

Becker-Stoll; Fabienne; **Niesel**, Renate; **Wertfein**, Monika (2012): Handbuch Kinder in den ersten drei Lebensjahren. Theorie und Praxis für die Tagesbetreuung. Freiburg i. Br.: Herder.

Becker-Stoll, Fabienne; **Nagel**, Bernhard (2009): Bildung und Erziehung in Deutschland. Pädagogik für Kinder von 0 bis 10 Jahren. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Beher, Karin (2009): Kindergarten. In: Fried, Lilian; Roux, Susanna (Hrsg.): Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagewerk. 2. Auflage. Berlin: Cornelsen Scriptor. 312-323.

Bialystok, Ellen; **Craik**, Fergus I.M.; **Luk**, Gigi (2013): Bilingualims: Consequences for Mind and Brain. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3322418/ (Zugriff: 09.01.2018).

Bialystok, Ellen; **Craik**, Fergus I. M.; **Freedman**, Morris (2007): Bilingualism as a protection against the onset of symptoms of dementia. In: *Neuropsychologia*, 45 (2), 459-464.

Bickes, Hans; **Pauli**, Ute (2009): Erst- und Zweitspracherwerb. München: Fink.

Biere, Bernd Ulrich (1978): Kommunikation unter Kindern. Methodische Reflexion und exemplarische Beschreibung. Tübingen: Niemeyer.

Birdsong, David (2006): Age and Second Language Acquisition and Processing: A Selective Overview. In: *Language Learnin*g, 56 (1), 9-49.

Björk-Willén, Polly (2012): Being Doggy: Disputes Embedded in Preschoolers' Family Role-Play. In: Danby; Susan; Theobald, Maryanne (Hrsg.): Disputes in Everyday Life: Social and Moral Orders of Children and Young People. Bingley: Emerald, 119-140.

Blumer, Herbert (1973): Der methodologische Streit des Symbolischen Interaktionismus. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): Alltagswissen und Gesellschaftliche Wirklichkeit, Band 1, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 80-101.

Blum-Kulka, Shoshana; **Snow**, Catherine (2004): Introduction: the potential of peer talk. In: *Discourse Studies*, 6 (3), 291-306.

Bönsch-Kauke, Marion (2003): Psychologie des Kinderhumors. Schulkinder unter sich. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Bosshart, Susanne (2012): Spiel und Aufgaben: Widerspruch oder Lernchance? In: Košinár, Julia; Carle, Ursula (Hrsg.): Aufgabenqualität in Kindergarten und Grundschule. Grundlagen und Praxisbeispiele. Baltmannsweiler: Schneider, 41-52.

Boueke, Dietrich; **Klein**, Wolfgang (1983): Untersuchungen zur Dialogfähigkeit von Kindern. Tübingen: Narr.

Burroughs, Elizabeth; **Murray**, Sharon E. (1992: The Influence of Play Material on Discourse During Play. In: *Communication Disorders Quarterly*. 14 (1), 119-128.

Bybee, Joan (2008): Mechanisms of Change in Grammaticization: The Role of Frequency. In: Joseph, Brian D.; Janda, Richard D. (Hrsg.): The Handbook of Historical Linguistics. Oxford: Blackwell, 602-623.

Brandes, Holger (2008): Selbstbildung in Kindergruppen. Die Konstruktion sozialer Beziehungen. München: Ernst Reinhard.

Bransford, John D.; **Brown**, Ann L.; **Cocking**, Rodney R. (Hrsg.) (2000): How people learn. Brain, mind, experience and school. Washington D.C.: National Academy Press.

Britsch, Susan (2009): Differential discourses: the contribution of visual analysis to defining scientific literacy in the early years classroom. In: *Visual Communication*, 8 (2), 207-22.

Brizić, Katharina (2007): Das geheime Leben der Sprachen. Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration. Internationale Hochschulschriften. Münster: Waxmann.

Brockschnieder, Franz-Josef; **Ullrich**; Wolfgang (1997): Praxisfeld Erziehung – Didaktik –Methodik für die Fachschule für Sozialpädagogik. Nach den Richtlinien von Nordrhein-Westfalen. Köln: Stam.

Bronfenbrenner, Urie (2005): Making human beings human: Bioecological perspectives on human development. Thousand Oaks: Sage.

Bronfenbrenner, Urie (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung: Natürliche und geplante Experimente. Stuttgart: Klett-Cotta.

Bruner, Jerome (1987): Life as narrative. In: *Social Research,* 54 (2), 11-32.

Bruner, Jerome (1983): Child's Talk: Learning to use Language. New York: Norton.

Bühler, Karl (1927/2015): Sprache und Denken. Hrsg. von Achim Eschbach. Köln: Herbert von Halem.

Bühler, Karl (1934): Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache. Jena: Fischer.

Burroughs, Elizabeth L.; **Murray**, Sharon E. (1992): The Influence of Play Material on Discourse During Play. In: *Communication Disorders Quarterly*, 14 (2), 119-128.

Camras, L. A. (1984): Children's verbal and nonverbal communication in a conflict situation. In: *Ethology and Sociobiology*, 5, 257-268.

Cashman, Holly R. (2006): Impoliteness in children's interactions in a Spanish/English bilingual community of practice. In: *Journal of Politeness Research. Language, Behaviour, Culture*, 2 (2), 217-246.

Čekaite, Asta; **Björk-Willén**, Polly (2013): Peer group interactions in multilingual educational settings: Co-constructing social order and norms for language use. In: *International Journal of Bilingualism*, 17 (2), 174-188.

Čekaite, Asta; **Aronsson**, Karin (2004): Repetition and joking in children's second language conversations: "Playful recyclings in an immersion classroom". In: *Discourse Studies,* 6, 373-92.

Clark, Herbert H.; **Schaefer**, Edward F. (1989): Contributing to discourse. In: *Cognitve Science,* 13, 259-294.

Cook, Vivian (2002): Introduction: Background of the L2 user. In: Cook, Vivian (Hrsg.): Portraits of the L2 user. Clevedon: Multilingual Matters, 1-28.

Cook, Vivian (1992): Evidence for multicompetence. In: *Language Learning*, 42 (4), 557-591.

Cook, Vivian (1991): 'The poverty-of-the-stimulus argument and multi-competence'. In: *Second Language Research*, 7 (2), 103-117.

Cook-Gumperz, Jenny; **Gumperz**, John J. (1986): Language and the communication of social identity. In: *Language and social identity*, 1-21.

Cooley, Charles H. (2009/1902/22): Human nature and the social order. Revised Edition. New Brunswick: Transaction Publication.

Cooley, Charles H. (2005/1909): Social organization. A study of the larger mind. New Brunswick: Transaction Publication.

Corsaro, William A. (2003): "We're friends, right?": inside kids' culture. Washington, D.C.: Joseph Henry Press.

Corsaro, William A.; **Eder**, Donna (1990): Children's peer culture. In: *Annual Review of Sociology*, 16 (1), 197-220.

Corsaro, William A. (1985): Friendship and Peer Culture in the Early Years. Norwood: Ablex.

Corsaro, William A. (1979): 'We're friends, right?': Children's use of access rituals in a nursery school. In: *Language in Society*, 8 (3), 315-336.

Coupland, Justine; **Coupland**, Nikolas; **Robinson**, Justine D. (1992): "How are you?": Negotiating phatic communion. In: *Language in Society*, 21 (2), 207-30.

Coupland, Justine (Hrsg.) (2000): Small Talk. Harlow: Longman.

Coupland, Nikolas; **Ylänne-McEwen**, Virpi (2000): Talk about the weather: small talk, leisure talk and the travel industry. In: Coupland, Justine (Hrsg.): Small Talk. Harlow: Longman.

Cruse, Alan (2006): A Glossary of Semantics and Pragmatics. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Culpeper, Jonathan (2005): Impoliteness and entertainment in the television quiz show: 'The Weakest Link'. In: *Journal of Politeness Research*. 1 (1), 35-72.

Culpeper, Jonathan, **Boufield**, D.; **Wichmann**, A. (2003): Impoliteness revisited: with special reference to dynamic and prosodic aspects. In: *Journal of Pragmatics*, 35 (10-11), 1545-1579.

Culpeper, Jonathan (1996): Towards an anatomy of impoliteness. In: Journal of Pragmatics, 25 (3), 349-367.

Cummins, Jim: Language (2000): Power and Pedagogy – Bilingual Children in crossfire; Bilingual Education and bilingualism. Clevedon: Multilingual Matters.

Cummins, Jim (1986): Empowering Minority Students: A Framework for Intervention. In: *Harvard Educational Review*, 56 (1), 18-37.

Dahlberg, Gunilla (2010): Kinder und Pädagogen als Co-Konstrukteure von Wissen und Kultur: Frühpädagogik in postmoderner Perspektive. In: Fthenakis, Wassilios E.; Oberhuemer, Pamela (Hrsg.) (2010): Frühpädagogik international. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 13-30.

Damasio, Antonio R. (2001): Descartes' Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn. 6. Auflage. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

Damon, William; **Phelps**, Erin (1989): Critical distinctions among three approaches to peer education. In: *International Journal of Educational Research*, 13 (19), 9 - 19.

Damon, William (1984): Peer Education: The Untapped Potential. In: *Journal of Applied Developmental Psychology*, 5 (4), 331-343.

Dannenbauer, F. M. (2001): Chancen der Frühintervention bei spezifischer Sprachentwicklungsstörung. In: *Die Sprachheilarbeit*, 46 (3), 103-111.

Davenport, Pamela; **Howe**, Christine; **Noble**, Andrew (2000): Peer interaction in the teaching of mathematics: explanation and the coordination of knowledge. In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften,* 22 (3), 481-507.

Davenport, Pamela; **Howe**, Christine (1999): Conceptual gain and successful problem-solving in primary school mathematics. In: *Educational Studies*, 25 (1), 55-78.

Deppermann, Arnulf (2008): Gespräche analysieren: Eine Einführung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

De Stefani, Elwys; **Mondada**, Lorenza (2010): Die Eröffnung sozialer Begegnungen im öffentlichen Raum: Die emergente Koordination räumlicher, visueller und verbaler Handlungsweisen. In: Mondada, Lorenza; Schmitt, Reinhold (Hrsg.) (2010): Situationseröffnungen. Zur multimodalen Herstellung fokussierter Interaktion. Tübingen: Narr, 103–170.

Deutsches Komitee für UNICEF e.V. (2016): UNICEF-Lagebericht. Zur Situation der Flüchtlingskinder in Deutschland. Köln: Deutsches Komitee für UNICEF e.V..

Dewaele, Jean-Marc (2010a): Emotions in multiple languages. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Dewaele, Jean-Marc; **van Oudenhoven**, Jean Paul (2009): The effect of multilingualism/multiculturalism on personality: No gain without pain for third culture kids? In: *International Journal of Multilingualism*, 6 (4), 443-459.

Diefenbach, Heike (2010): Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde. 3. Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Dirim, Inci; **Mecheril**, Paul (2010): Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul; Castro Varela, M.; Dirim, Inci; Kalpaka, Anita; Melter, Claus (Hrsg.): Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz.

Diskowski, Detlef (2005): Synopse zu den Bildungsplänen der Länder. https://mbjs.brandenburg.de/media/lbm1.a.1234.de/synopse_bildungsplaene.pdf (Zugriff: 25.06.2018).

Dittmann, Jürgen (2002): Spracherwerb des Kindes. Verlauf und Störungen. München: C.H. Beck.

Doherty-Sneddon, Gwyneth (2005): Was will das Kind mir sagen? Die Körpersprache des Kindes verstehen lernen. Bern: Hans Huber.

Dohmen, Andrea; **Dewart**, Hazel; **Summers**, Susie (2009): Das Pragmatische Profil. Analyse kommunikativer Fähigkeiten von Kindern. 1. Auflage. München: Elsevier, Urban & Fischer.

Doil, Hildegard (2002): Die Sprachentwicklung ist der Schlüssel. Frühe Identifikation von Risikokindern im Rahmen kinderärztlicher Vorsorgeuntersuchungen. Dissertation Universität Bielefeld. http://bieson.ub.uni-bielefeld.de/volltexte/2003/250/pdf/0001.pdf (Zugriff: 13.03.08).

Dollase, Rainer (1996): Wege zur Überwindung zur Asozialität des Menschen. Vorwort zum Nachdruck von 1996 der 3. Auflage. In: Moreno, Jakob-Levy: Die Grundlagen der Soziometrie: Wege zur Neuordnung der Gesellschaft. Unveränderter Nachdruck der 3. Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien, XI-XXVIII.

Dollase, Rainer (1978): Kontinuität und Diskontinuität zwischen vorschulischer und schulischer Sozialisation: empirische Aspekte zur sozial-emotionalen Entwicklung in Kindergarten, Vorklasse und Grundschule. In: *Bildung und Erziehung*, 31 (5), 412-424.

Duff, Patricia A. (1995): An Ethnography of Communication in Immersion Classrooms in Hungary. In: *TESOL Quarterly*, 29 (3), 505-537.

Eckert, Penny, **McConnell-Ginet**, Sally (1992): Think Practically and Look Locally: Language and Gender as Community-Based Practice. Annual Review of Anthropology. 21, 461-90. (Reprinted in Camille Roman, Suzanne Juhasz and Christanne Miller (Hrsg.) (1994): The Women and Language Debate. New Brunswick: Rutgers University Press, 432-60). Readings in Language and Gender. Cambridge: Blackwell.

Efron, David (1941): Gesture and Environment: A Tentative Study of Some of the Spatio-temporal and Linguistic Aspects of the Gestural Behavior of Eastern Jews and Southern Italians in New York City, Living Under Similar as Well as Different Environmental Conditions. New York: King's Crown Press.

Egert, Franziska; **Hopf**, Michaela (2016): Zur Wirksamkeit von Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen in Deutschland. Ein narratives Review. In: *Kindheit und Entwicklung*, 25 (3), 153-163.

Ehlich, Konrad; **Bredel**, Ursula; **Reich**, Hans H. (2008): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Berlin: BMBF.

Ehlich, Konrad (2005): Eine Expertise zu "Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund". In: Gogolin, Ingrid; Neumann, Ursula; Roth, Hans-Joachim (Hrsg.): Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. FörMig Edition 1. Münster: Waxmann, 33-50.

Ehlich, Konrad (1996): Funktional-pragmatische Kommunikationsanalyse: Ziele und Verfahren. In: Ludger Hoffmann (Hrsg.): Sprachwissenschaft. Ein Reader. 3. Auflage. Berlin: De Gruyter, 183-210.

Ehlich, Konrad (1991): Funktional-pragmatische Kommunikationsanalyse - Ziele und Verfahren. In: Flader, Dietrich (Hrsg.): Verbale Interaktion. Studien zur Empirie und Methodologie der Pragmatik. Stuttgart: Metzler, 127-143.

Ehlich, Konrad; **Rehbein**, Jochen (1986): Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation. Tübingen: Narr.

Eisenberg, Ann R.; **Garvey**, Catherine (1981): Children's use of verbal strategies in resolving conflicts. In: *Discourse Processes*, 4 (2), 149-170.

Ellis, Rod (2003): Task-based language learning and teaching. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, Rod (1999): Learning a Second Language Through Interaction. Amsterdam: John Benjamins.

Engel, Susan (1997): Trial balloons: How children first exchange autobiographical information with one other. Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Washington, DC, April.

Engfer, Hilke; **Goltsev**, Evghenia; **Wagner**, Katarina (2017): Sprachförderkonzepte für neu zugewanderte Kinder in der Kita: Herausforderungen und Chancen. In: Middeke, Annegret; Eichstaedt, Annett; Jung, Matthias; Kniffka, Gabriele (Hrsg.): Wie schaffen wir das? Materialien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (Band 97). Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, 106-116.

Ennemoser, Marco; **Hartung**, Nils (2017): Wirksamkeit verschiedener Sprachfördermaßnahmen bei Risikokindern im Vorschulalter. In: *Unterrichtswissenschaft*, 3 (1), 198-219.

Epping, Clara (2016): Sprachliche Interaktion im multikulturellen Kindergarten. Sprachliche Interaktion im multikulturellen Kindergarten. Eine videogestützte ethnographische Studie. Münster: Waxmann.

Ervin-Tripp, Susan; **Mitchell-Kernan**, Claudia (1977): Child Discourse. New York: Academic Press.

Evaldsson, Ann-Carita; **Cekaite**, Asta (2010): Staging Linguistic Identities and Negotiating Monolingual Norms in Multiethnic School Settings. In: *International Journal of Multilingualism*, 5 (3), 177-196.

Fassler, Rebekah (1998): 'Room for Talk: Peer Support for Getting into English in an ESL Kindergarten'. In: *Early Childhood Research Quarterly*, 13 (3), 379-409.

Fiehler, Reinhard (2009): Gesprochene Sprache. In: Duden. Die Grammatik. 8. Auflage. Mannheim: Dudenverlag, 1165-244.

Fillmore, Lily Wong (1976): The second time around. Cognitive and social strategies in second language acquisition. Thesis (Ph. D.) Stanford University, Dept. of Linguistics.

Fillmore, Lily Wong (1979): Individual differences in second language acquisition. In: Fillmore, Charles J.; Kempler, Daniel; Wang, William S.Y. (Hrsg.): Individual differences in language ability and language behavior. New York: Academic Press, 203-228.

Flewitt, Rosie (2005): Using multimodal analysis to unravel a silent child's learning. In: *Early Childhood Practice: The Journal for Multi-Professional Partnerships,* 7 (2), 5-16.

Franke, Wilhelm (1987): Textypen – Textsorte – Textexemplare: Ein Ansatz zu ihrer Klassifizierung und Beschreibung. In: *Zeitschrift für Germanistische Linguistik*, 15 (3), 263-281.

Fried, Lilian; **Briedigkeit**, Eva (2008): Sprachförderkompetenz. Selbst- und Teamqualifizierung für Erzieherinnen, Fachberatungen und Ausbilder. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Fritz, Gerd; **Hundsnurscher**, Franz (1994): Handbuch der Dialoganalyse. Tübingen: Niemeyer.

Fröhlich-Gildhoff, Klaus; **Weltzien**, Dörte; **Kirstein**, Nicole; **Pietsch**, Stefanie; **Rauh**, Katharina (2014): Expertise: Kompetenzen früh-/ kindheitspädagogischer Fachkräfte im Spannungsfeld von normativen Vorgaben und Praxis. http://www.frühechancen.de/files/allgemein/application/pdf/expertise_ kompetenzprofil.pdf (Zugriff: 28.07.17).

Fthenakis, Wassilios E.; Oberhuemer, Pamela (Hrsg.) (2010): Frühpädagogik international. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Fthenakis, Wassilios E.; (2008): Bildung von Anfang an: Bildungskonzepte für Kinder unter sechs Jahren aus internationaler und nationaler Perspektive. In: Hoppe, Manfred; Schack, Axel (Hrsg.): Rohstoff Bildung: Lebenslang lernen. Wiesbadener Gespräche zur Sozialpolitik. Heidelberg: Dr. Curt Haefner Verlag.

Fthenakis, Wassilios E. (Hrsg.) (2003): Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Freiburg im Breisgau: Herder.

Gaitanides, Stephan (2007): Man müsste mehr voneinander wissen. Umgang mit kultureller Vielfalt im Kindergarten. Frankfurt a.M.: Fachhochschulverlag.

Galluzzo, Darlene C.; **Matheson**, Catherine C.; **Moore**, Jaqueline A.; **Howes**, Carollee (1988): Social orientation to adults and peers in infant child care. In: *Early Childhood Research Quarterly*, 3 (4), 417-426.

García, Ofelia; **Wei**, Li (2013): Translanguaging: Language, bilingualism and education. Hampshire and New York: Palgrave Macmillan.

García, Ofelia (2011a): Theorising Translanguaging for Educators. In: Celic, Christina; Seltzer, Kate (Hrsg.): Translanguaging: A Cuny-Nysieb Guide for Educators. New York: Cuny-Nysieb, 1-7.

García, Ofelia (2011b): The translanguaging of latino kindergarteners. In: Potowski, Kim; Rothman, Jason (Hrsg.): Bilingual Youth: Spanish in English-speaking societies (Studies in Bilingualism), Philadelphia: John Benjamins, 33-55.

García-Sánchez, Inmaculada M. (2016): Friendship, Participation, and Multimodality in Moroccan Immigrant Girls' Peer Groups. In: Theobald, Maryanne (Hrsg.): Friendship and Peer Culture in Multilingual Settings. Bingley: Emerald Group Publishing Limited, 1-31.

Garfinkel, Harold (1967): Studies in Ethnomethodology. Prentice-Hall: Englewood Cliffs, NJ.

Garvey, Catherine, (1975): Requests and Responses in Children's Speech. In: *Journal of Child Language*, 2 (1), 41-63.

Geertz, Clifford (1983): Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Geist, Barbara (2014): Sprachdiagnostische Kompetenz von Sprachförderkräften. Berlin; New York: De Gruyter.

Gibbons, Paula (2009): English Learners, Academic Literacy, and Thinking. Portsmouth: Heinemann.

Gibbons, Paula (2002): Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom. Portsmouth: Heinemann.

Goffman, Erving (1967): Interaction ritual: essays on face-to-face behavior. New York: Pantheon.

Gogolin, Ingrid (2014): Stichwort: Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen im Bildungskontext. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 17, 407-431.

Gogolin, Ingrid; **Neumann**, Ursula (Hrsg.) (2009): Streitfall Zweisprachigkeit – The bilingualism controversy. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Gogolin, Ingrid (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster: Waxmann.

Grewendorf, Günther; **Hamm**, Fritz; **Sternefeld**, Wolfgang (1987): Sprachliches Wissen: Eine Einführung in moderne Theorien der grammatischen Beschreibung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Grice, Paul H. (1989): Logic and Conversation. In: Grice, Paul H. (Hrsg.): Studies in the Way of Words. Harvard: Harvard University Press.

Grice, Paul H. (1975): Logic and Conversation. In: Cole, Peter; Morgan, Jerry L.: Syntax and Semantics Vol. 3: Speech Acts. New York: Academic Press, 41-58.

Grob, Alexander; **Jaschinski**, Ute (2003): Erwachsen werden: Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Weinheim: Beltz.

Grosjean, François (1982): Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism. Cambridge: Harvard University Press.

Gukenbiehl, Hermann L. (1995): Grundbegriffe der Soziologie. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Gullberg, Marianne (2010): Methodological reflections on gesture analysis in SLA and bilingualism research. In: *Second Language Research*, 26 (1), 75-102.

Gullberg, Marianne; **de Bot**, Kees (Hrsg.) (2010): Gestures in language development. Amsterdam: Benjamins.

Gullberg, Marianne; **Indefrey**, Peter (Hrsg.) (2006): Language Learning: The neurocognition of second language acquisition. In: *Language Learning*, 56 (1), 1-348.

Gumperz, John J. (1982): Discourse Strategies. Cambridge: CUP.

Habermas, Jürgen (1977): Umgangssprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache. In: Jahrbuch der Max-Planck-Gesellschaft zur Förderung der Wissenschaften, 36-51.

Happé, F. G. (1993): Communicative competence and theory of mind in autism: a test of relevance theory. In: Cognition. 48 (2), 101-19.

Harrigan, J.A. (1984): The Effects of Task order on children‘s Identification of Facial Expressions. In: *Motivation and Emotion*, 8 (2), 154-169.

Harring, Marius; **Rohlfs**, Carsten; **Palentien**, Christian; **Böhm-Kasper**, Oliver (Hrsg.) (2010): Freundschaften, Cliquen und Jugendkulturen: Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Harris, Mary B. (1995): Ethnicity, gender, and evaluations of aggression. In: *Aggressive Behavior*, 21 (5), 343-357.

Hartup, Willard W.; **Stevens**, Nan (1999): Friendships and Adaptation Across the Life Span. In: *Current Directions in Psychological Science*, 8 (3), 76-79.

Hartup, Willard W.; **French**, Doran C.; **Laursen**, Brett; **Johnston**, Mary Kathleen; **Ogawa**, John R. (1993): Conflict and Friendship Relations in Middle Childhood: Behavior in a Closed-Field Situation. In: *Child Development*, 64 (2), 445-454.

Hartup, Willard W.; **Laursen**, Brett; **Stewart**, Michael I.; **Eastenson**, Ann (1988): Conflict and the friendship relations of young children. In: *Child Development*, 59, 1590-1600.

Hausendorf, Heiko (2012): Raum als interaktive Ressource: Eine Explikation. In: Hausendorf, Heiko; Mondada, Lorenza; Schmitt, Rudolf (Hrsg.): Raum als interaktive Ressource. Tübingen: Narr, 7-37.

Hausendorf, Heiko (2009): Das pragmatische Minimum: Materialität, Sequentialität, Medialität. In: Linke, Angelika; Feilke, Helmuth: Oberfläche und Performanz. Untersuchungen zur Sprache als dynamische Gestalt. Tübingen: Niemeyer, 187-199.

Havighurst, Robert J. (1948): Developmental tasks and education. Chicago: University of Chicago Press.

Heinemann, Wolfgang; Dieter Viehweger (1991): Textlinguistik. Eine Einführung. Tübingen: Niemeyer.

Heinze, Aiso; **Herwartz-Emden**, Leonie; **Reiss**, Kristina (2007): Mathematikkenntnisse und sprachliche Kompetenz bei Kindern mit Migrationshintergrund zu Beginn der Grundschulzeit. In: *Zeitschrift für Pädagogik,* 53 (4), 562-581.

Heller, Vivien (2012): Kommunikative Erfahrungen von Kindern in Familie und Unterricht. Passungen und Divergenzen. Tübingen: Stauffenburg.

Hemphill, Lowry; **Siperstein**, Gary M. (1990): Conversational Competence and Peer Response to Mildly Retarded Children. In: *Journal of Educational Psychology*, 82 (1): 128-134.

Hendrich, Andrea (2016): Kinder mit Migrations- und Fluchterfahrungen in der Kita. München: Reinhardt.

Henne, Helmut; **Rehbock**, Helmut (2001): Einführung in die Gesprächsanalyse. New York; Berlin: De Gruyter.

Henry, Gary T.; **Rickman**, Dana K. (2007): Do peers influence children's skill development in preschool? In: *Economics of Education Review*, 26 (1), 100-112.

Heppt, Birgit, **Dragon**, Nina; **Berendes**, Karin; **Stanat**, Petra; **Weinert**, Sabine (2012): Beherrschung von Bildungssprache bei Kindern im Grundschulalter. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 7 (3), 349-356.

Hickmann, Maya; **Hendriks**, Henriette; **Gullberg**, Marianne (2011): Developmental perspectives on the expression of motion in speech and gesture. A comparison of French and English. In: *Language, Interaction and Acquisition*, 2 (1), 129-156.

Hoffmann, Ludger (1984): Zur Ausbildung der Erzählkompetenz: Eine methodische Perspektive. In: Ehlich, K. (Hrsg.): Erzählen in der Schule. Tübingen: Narr, 202-222.

Hopp, Holger, **Thoma**, Dieter; **Tracy**, Rosemarie (2010): Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte. Ein sprachwissenschaftliches Modell. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13 (4), 609-629.

Howes, Carollee; **Matheson**, Catherine C. (1992): Sequences in the development of competent play with peers: Social and social pretend play. In: *Developmental Psychology*, 28 (5), 961-974.

Howes, Carollee (1983): Patterns of friendship. In: *Child Development*, 54 (4), 1041-1053.

Humboldt, Wilhelm v. (1792/1960) Schriften zur Sprachphilosophie. In: Flitner, Andreas; Giel, Klaus (Hrsg.): Wilhelm von Humboldt. Werke in fünf Bänden. Stuttgart: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Isler, Dieter; **Künzli**, Sybille; **Wiesner**, Esther (2014): Alltagsgespräche im Kindergarten – Gelegenheitsstrukturen für den Erwerb bildungssprachlicher Fähigkeiten. In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*.

Jeuk, Stefan (2003): Erste Schritte in der Zweitsprache Deutsch. Eine empirische Untersuchung zum Zweitspracherwerb türkischer Migrantenkinder in Kindertageseinrichtungen. Freiburg im Breisgau: Fillibach.

Jewitt, Carey; **Kress**, Gunther R. (2003): Multimodal literacy. New York: Peter Lang.

Jørgensen, J. Normann (2008): 'Polylingual Languaging Around and Among Children and Adolescents'. In: *International Journal of Multilingualism*, 5 (3), 161-176.

Jørgensen, J. Normann (2003): Languaging Among Fifth Graders: Code-switching in Conversation 501 of the Køge Project. In: *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 24 (1-2), 126-148.

Jude, Nina; **Klieme**, Eckhard (2007): Sprachliche Kompetenz aus Sicht der pädagogisch-psychologischen Diagnostik. In: Beck, Bärbel; Klieme, Eckhard (Hrsg.): Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. Weinheim: Beltz, 9-22.

Justice, Laura M.; Petscher, Yacoov; Schatschneider, Christopher; Mashburn, Andrew (2011): Peer effects in preschool classrooms: Is children's language growth associated with their classmates' skills. In: *Child Development*, 82 (6), 1768-1777.

Kaerrebak, Martha Sif (2011): It farts: The situated management of social organization in a kindergarten peer group. In: *Journal of Pragmatics*, 43 (12), 2911-2931.

Kammermeyer, Gisela; **Roux**, Susanna (2013): Sprachbildung und Sprachförderung. In: Stamm, Margrit; Edelmann, Doris (Hrsg.): Handbuch Frühkindliche Bildungsforschung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 515-528.

Kanagy, Rod (1999): Interactional routines as a mechanism for L2 acquisition and socialization in an immersion context. In: *Journal of Pragmatics* 31, 1467-1492.

Kanevski, Rimma; **Salisch von**, Maria (2011): Peer-Netzwerke und Freundschaften in Ganztagsschulen. Auswirkungen der Ganztagsschule auf die Entwicklung sozialer und emotionaler Kompetenzen von Jugendlichen. Weinheim: Juventa.

Kannengieser, Simone (2009). Sprachentwicklungsstörungen. Grundlagen, Diagnostik und Therapie. München: Elsevier.

Kasper, Gabriele; Rose, **Kenneth** R. (2001): Pragmatics in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press.

Katz, Jane R. (2004): Building peer relationships in talk: Toddlers' peer conversations in childcare. In: *Discourse Studies*, 6 (3), 329-346.

Kauer, Marianne; **Roebers**, Claudia M. (2012): Kognitive Basisfunktionen und motorisch-koordinative Kompetenzen in Abhängigkeit des Peerstatus bei Kindern zu Beginn der Schulzeit. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 44,139-152.

Kaufhold, Marisa (2006): Kompetenz und Kompetenzerfassung. Analyse und Beurteilung von Verfahren der Kompetenzerfassung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Kauschke, Christina (2012): Kindlicher Spracherwerb im Deutschen. Verläufe, Forschungsmethoden, Erklärungsansätze. Berlin: De Gruyter.

Keim, Inken (2012): Mehrsprachige Lebenswelten. Sprechen und Schreiben der türkischstämmigen Kinder und Jugendlichen. Tübingen: Narr.

Kelle, Helga; **Breidenstein**, Georg (1999): Alltagspraktiken von Kindern in ethnomethodologischer Sicht. In: Honig, Michae -Sebastian; Lange, Andreas; Leu, Hans R. (Hrsg.): Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung. Weinheim: Beltz Juventa, 97-111.

Kempert, Sebastian; **Edele**, Aileen; **Rauch**; Dominique; **Paetsch**, Jennifer; **Darsow**, Annkathrin; **Wolf**, Katrin; **Maluch**, Jessika; **Stanat**, Petra (2016): Die Rolle der Sprache für zuwanderungsbezogene Ungleichheiten im Bildungserfolg. In: Diehl, Claudia; Hunkler, Christian; Kristen, Cornelia (Hrsg.): Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf: Mechanismen, Befunde, Debatten. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaft, 157-241.

Kendon, Adam (2004): Gesture: Visible Action as Utterance. Cambridge: Cambridge University Press.

Kendon, Adam (1993): Human Gesture. In: Gibson, Kathleen R.; Ingold, Tim (Hrsg.): Tools, Language and Cognition in Human Evolution. Cambridge: Cambridge University Press, 43-62.

Kendon, Adam (1988a): Sign languages of Aboriginal Australia. Cambridge: Cambridge University Press.

Kersten, Kristin (2009): Humor and interlanguage in a bilingual elementary school setting. In: Norrick, Neal R.; Chiaro, Delia (Hrsg.): Humor in Interaction.(Pragmatics & Beyond New Series, Vol. 182). Philadelphia: John Benjamins, 187-210.

Kida, Tsuyoshi (2005): Appropriation du geste parles e´trangers: Le cas d' étudiants japonais apprenant le français. Unpublished PhD. dissertation. Aix en Provence: Université de Provence (Aix-Marseille I).

Killen, Melanie; **Naigles**, Letitia R. (1995): 'Preschool Children Pay Attention to their Addressees: Effect of Gender Composition on Peer Disputes'. In: *Discourse Processes*, 19 (3), 329-46.

Kinoshita, Yoshiko; **Saito**, Kozue; **Matsunaga**, Akemi (1993): Developmental changes in antecedents and outcomes of peer conflict among preschool children: A longitudinal study. In: *Japanese Psychological Research*, 35 (2), 57-69.

Kiziak, Tanja; **Kreuter**, Vera; **Klingholz**, Reiner (2012): Dem Nachwuchs eine Sprache geben. Was frühkindliche Sprachförderung leisten kann. Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung. Berlin: Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung.

Klann-Delius, Gisela (2008): Spracherwerb. 2. aktualisierte und erweiterte Auflage. Stuttgart: Metzler.

Kniffka, Gabriele; **Siebert-Ott**, Gesa (2012): Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen. 3. aktualisierte Auflage. Stuttgart: UTB.

Koch, Nikolas (2018 i.D.): Erstspracherwerb. Eine Traceback-Studie für das Deutsche. Berlin: De Gruyter.

Kol, Sheli; **Nir**, Bracha; **Wintner**, Shuly (2013): Computational evaluation of the Traceback Method. In: *Journal of Child Language*, 41 (1), 176 -199.

Komor, Anna (2010): Miteinander kommunizieren - Kinder unter sich. Eine empirische diskursanalytische Untersuchung zur Ausbildung kindlicher Kommunikationsfähigkeit. Münster: Waxmann.

Kraft, Barbara; **Meng**, Katharina (2007): „Streit im Kindergarten. Eine Diskursanalyse." In: Redder, Angelika (Hrsg.): Diskurse und Texte. Festschrift für Konrad Ehlich zum 65. Geburtstag. Tübingen: Stauffenberg, 439-457.

Kraft, Barbara; **Meng**, Katharina; **Nitsche**, Ulla (Hrsg.) (1991): Kommunikation im Kindergarten: Studien Zur Aneignung der Kommunikativen Kompetenz. Berlin: Akademie Verlag.

Krappmann, Lothar (1994): Sozialisation und Entwicklung in der Sozialwelt gleichaltriger Kinder. In: Schneewind, Klaus A. (Hrsg.): Psychologie der Erziehung und Sozialisation. Göttingen: Hogrefe, 495-524.

Krappmann, Lothar (1991): Sozialisation in der Gruppe der Gleichaltrigen. In: Hurrelmann, Klaus; Ulich, Dieter (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. 4. komplett aktualisierte und erweiterte Auflage. Weinheim: Beltz, 355-375.

Krauss, R. M.; Chen, Y.; Gottesman, R. (2000): Lexical gestures and lexical access : a process model. In McNeill, David (Hrsg.): Language and gesture. Cambridge: Cambridge University Press, 261-283.

Kress, Gunther R. (2010): Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication. London: Routledge.

Kress, Gunther R. (2009): What is mode? In: Jewitt, Carey (Hrsg.): The Routledge handbook of multimodal analysis. London: Routledge London, 54-67.

Kress, Gunther R.; **Van Leeuwen**, Theo (2001): Multimodal Discourse. London: Arnold.

Kreuzer, Max; **Ytterhus**, Borgunn (Hrsg.) (2011): "Dabeisein ist nicht alles". Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. München: Ernst Reinhardt.

Kucharz, Diemut (2018): Alltagsintegrierte sprachliche Bildung und Förderung im Elementarbereich. In: Titz, Cora; Geyer, Sabrina; Ropeter, Anna; Wagner, Hanna; Weber, Susanne; Hasselhorn, Markus (Hrsg.): Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung entwickeln. Stuttgart: Kohlhammer, 214-227.

Kucharz, Diemut; **Mackowiak**, Katja; **Beckerle**, Christine (2015): Alltagsintegrierte Sprachförderung. Ein Konzept zur Weiterqualifizierung in Kita und Grundschule. Weinheim: Beltz.

Kuger, Susanne; **Kluczniok**, Katharina (2008): Prozessqualität im Kindergarten – Konzept, Umsetzung und Befunde. In: Roßbach, Hans-Günther; Blossfeld, Hans-Peter (Hrsg.): Frühpädagogische Förderung in Institutionen, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft, 159-177.

Kultusministerkonferenz (2002): PISA 2000 – Zentrale Handlungsfelder. Zusammenfassende Darstellung der laufenden und geplanten Maßnahmen in den Ländern
(Stand: 07.10.2002). Beschluss der 299. Kultusministerkonferenz vom 17./18.10.2002.

https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_10_07-Pisa-2000-Zentrale-Handlungsfelder.pdf (Zugriff: 15.03.18).

Kyratzis, Amy; **Marx**, Traci (2001): Preschoolers' communicative competence: register shift in the marking of power in different contexts of friendship group talk. In: *First Language*, 21 (63), 387-429.

Labov, William (1972a): Language in the inner city: studies in the Black English Vernacular. Oxford: Basil Blackwell.

Lamneck, Siegfried (2005): Qualitative Sozialforschung: 4. vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz.

Lave, Jean; **Wenger**, Etienne (1991): Situated Learning. Legitimate peripheral participation, Cambridge: University of Cambridge Press.

Lengyel, Drorit (2017): Stichwort: Mehrsprachigkeitsforschung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20 (2), 153-174.

Lengyel, Drorit (2017): Alltagsintegrierte Sprachbildung im Elementarbereich. In:Becker-Mrotzek, Michael; Roth, Hans-Joachim (Hrsg.): Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder. Sprachliche Bildung, Band 1. Münster: Waxmann, 273-285.

Lengyel, Drorit; **Wagner**, Katarina (2014): Sprachliche Vielfalt und Sprachpraxen in Kindertageseinrichtungen. In: M. Löw (Hrsg.): Verhandlungen des 36. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Bochum und Dortmund 2012. Frankfurt/New York: Campus Verlag, CD Rom, Sektionsveranstaltungen – Sek 23_1.

Lengyel, Drorit (2009): Zweitspracherwerb in der Kita. Eine integrative Sicht auf die sprachliche und kognitive Entwicklung mehrsprachiger Kinder. Münster: Waxmann.

Levy, Ann K.; **Wolfgang**, Charles H.: **Koorland**, Mark A. (1992): Sociodramatic play as a method for enhancing the language performance of kindergarten age students. In: *Early Childhood Research Quarterly* 7 (2), 245-262**.**

Licandro, Ulla (2016): Narrative Skills of Young Dual Language Learners. Acquisition and Peer-Mediated Support in Early Childhood Education and Care. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Licandro, Ulla (2014): Peerbeziehungen im Vorschulalter - Chancen für Sprachförderung und Sprachtherapie. In: Sallat, Stefan; Spreer, Markus; Glück, Christian W. (Hrsg.): Sprache professionell fördern: kompetent-vernetzt- innovativ. Idstein: Schulz-Kirchner, 335-340.

Licandro, Ulla; **Lüdtke,** Ulrike M. (2013): Peer-Interaktionen – Sprachbildung in und durch die Gruppe. nifbe Themenheft Nr. 15. Osnabrück: nifbe-Eigenverlag.

Licandro, Ulla; **Lüdtke**, Ulrike M. (2012): „With a little help from my friends..." - Peers in Sprachförderung und Sprachtherapie mit mehrsprachigen Kindern [„With a little help from my friends..." - Peers in language support and speech-language therapy with multilingual children]. In: *L.O.G.O.S. Interdisziplinär*, 4, 288-295.

Lieven, Elena; **Salomo**, Dorothé; **Tomasello**, Michael (2009): Two-year-old children´s production of multiword utterances: a usage-based analysis. In: *Cognitive Linguistics*, 20 (3), 481-507.

Liszkowski, Ulf (2008): Before L1: A differentiated perspective on infant gestures. In: *Gesture*, 8 (2), 180-196.

Lousaka, Siri (2007): The Use of Context in Pragmatic Language Comprehension in Normally Developing Children and Children with Asperger Syndrome/High

Functioning Autism. An Application of the Relevance Theory. Oulu: Oulu University Press.

Lüdi, Georges (2006): Multilingual repertoires and the consequences for linguistic theory. In: Rührig, Kristin; Thije ten; Jan D. (Hrsg.): Beyond Misunderstanding: Linguistic analyses of Intercultural Communication. Amsterdam: John Benjamins, 11-42.

Lüdtke, Ulrike; **Licandro**, Ulla (2017): Die Rolle der Peer-Group für die frühe Sprachbildung. In: *Frühe Kindheit*, 20 (2), 39-45.

Lüdtke, Ulrike; **Licandro**, Ulla (2017): Peers in KiTa-Gruppen – Potenziale für die Sprachförderung erkennen und nutzen. In: nifbe (Hrsg.): MehrSprache im frühpädagogischen Alltag - Potenziale erkennen, Ressourcen nutzen. Freiburg im Breisgau: Herder, 72-80.

Luwel, Koen; Verschaffel, Lieven; Onghena, Patrick; De Corte, Erik (2003): Strategic aspects of numerosity judgment: The effect of task characteristics. In: *Experimental Psychology*, 50 (1), 63-75.

Madsen, Lian Malai (2014): Heteroglossia, voicing and social categorisation. In: Blackledge, Adrian; Creese, Angela (Hrsg.): Heteroglossia as Practice and Pedagogy. Heidelberg: Springer, 41-58.

Makin, Laurie; **Whitehead**, Marian (2003): How to Develop Children's Early Literacy: A Guide for Professional Carers and Educators. London: Paul Chapman.

Malinowski, Bronislaw (1923/1972): The problem of meaning in primitive languages. In: Ogden, Charles K.; Richards, Ivor A. (Hrsg.): The Meaning of Meaning. London: Routledge and Kegan Paul, 146-52.

Martens, Karin (1979): Kindliche Kommunikation. Theoretische Perspektiven, empirische Analysen, methodologische Grundlagen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Marvin, Christine A.; **Beukelman**, David R.; **Brockhaus**, Jynell; **Kast**, Lisa (1994): 'What are you talking about?': Semantic analysis of preschool children's conversational topics in home and preschool settings? In: *Augmentative and Alternative Communication*, 10 (2), 75–86.

Mashburn, Andrew J.; **Justice**, Laura M.; **Downer**, Jason T.; **Pianta**, Robert C. (2009): Peer Effects on Children's Language Achievement During Pre-Kindergarten. In: *Child Development*, 80 (3), 625-628.

Massumi, Mona; von Dewitz, Nora; Grießbach, Johanna; Terhart, Henrike; Wagner, Katarina; Hippmann, Kathrin, Altinay, Lale (2015): Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, Zentrum für LehrerInnenbildung, Arbeitsbereich Interkulturelle Bildungsforschung an der Universität zu Köln. http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/MI_ZfL_Studie_Zugewanderte_im_deutschen_Schulsystem_final_screen.pdf (Zugriff: 14.02.2018).

McCabe, Paul C. (2005): Social and behavioral correlates of preschoolers with specific language impairment. In: *Psychology in the schools*, 42 (4), 373-387.

McGhee, Paul E.: (1979): Humor. Its Origin and Development. San Francisco: W.H. Freeman and Company.

McNeill, David (1992): Hand and Mind. What Gestures Reveal about Thought. Chicago: Chicago University Press.

McNeill, David (1986): Iconic Gestures of Children and Adults. In: *Semiotica*, 62, 107-128.

McTear, Michael F. (1985a): Pragmatic disorders: A question of direction. In: *International Journal of Language & Communication Disorders*, 20 (2), 119-127.

McTear, Michael F. (1985b): Children's Conversation. Oxford: Blackwell.

Meibauer, Jörg (2013): Pragmatik: Grundlagen, Entwicklungen, Störung. In: Glück, Christian W. (Hrsg.). Fokus Pragmatik. Erwerb – Beeinträchtigung – Intervention. Band 1. Prolog: Köln, 20-44.

Meibauer, Jörg (2008): Pragmatik: Eine Einführung. 2., verbesserte Auflage. Tübingen: Stauffenburg.

Meisel, Jürgen M. (2009): Second Language Acquisition in Early Childhood. In: *Zeitschrift für Sprachwissenschaft*, 28 (1), 5-34.

Meng, Katharina (1994): Entwicklung der Dialogfähigkeit bei Kindern. In: Fritz, Gerd; Hundsnurscher, Franz (Hrsg.): Handbuch der Dialoganalyse, Tübingen: Niemeyer, 377-392.

Meng, Katharina (1991) ERZÄHLEN und ZUHÖREN bei Drei- und Sechsjährigen. Eine Längsschnittstudie zur Aneignung der Erzählkompetenz. In: Meng, Katharina; Kraft, Barbara; Nitsche, Ulla (Hrsg.): Kommunikation im Kindergarten. Studien zur Aneignung der kommunikativen Kompetenz. Berlin: Akademie, 20-131.

Menting, Barbara; **van Lier**, Pol A.C.; **Koot,** Hans M. (2011): Language skills, peer rejection, and the development of externalizing behavior from kindergarten to fourth grade. In: *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52 (1), 72-79.

Mercer, Neil; **Wegerif**, Rupert; **Dawes**, Lyn (1999): Children's Talk and the Development of Reasoning in the Classroom. In: *British Educational Research Journal* 25 (1), 95-111.

Meysen, Thomas; Beckmann, Janna; González Méndez de Vigo, Nerea (2016): Flüchtlingskinder und ihre Förderung in Tageseinrichtungen und Kindertagespflege. Rechtsexpertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts. München: DJI.

Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport und **Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen** (2016): Bildungsgrundsätze. Mehr Chancen durch Bildung von Anfang an. Grundsätze zur Bildungsförderung für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertagesbetreuung und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen.https://www.mkffi.nrw/sites/default/files/asset/document/bildungsgrundsaetze_januar_2016.pdf (Zugriff: 25.03.2018).

Moffit, Terrie E.; **Caspi**, Avshalom (2001): Childhood predictors differentiate life-course persistent and adolescence-limited antisocial pathways among males and females. In: *Developmental Psychopathology*, 13 (2); 355-75.

Mondada, Lorenza; **Schmitt**, Reinhold (Hrsg.) (2010): Situationseröffnungen. Zur multimodalen Herstellung fokussierter Interaktion. Studien zur Deutschen Sprache, 47. Tübingen: Narr.

Müller, Claudia (1998): Redebegleitende Gesten. Kulturgeschichte- Theorie-Sprachvergleich. Berlin: Berliner Wissenschaftsverlag.

Muñoz, Carmen; **Singleton**, David (2011): A critical review of age-related research on L2 ultimate attainment. In: *Language Teaching*, 44 (01), 1-35.

Nelde, Peter H. (2004): Mehrsprachigkeit, Minderheiten und Sprachwandel. St. Augustin: Asgard.

Neugebauer, Uwe; **Becker-Mrotzek**, Michael (2013): Die Qualität von Sprachstandserverfahren im Elementarbereich – Eine Analyse und Bewertung. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.

Neuß, Norbert; **Pradel**, Julia; **Henkel**, Jennifer; **Westerholt**, Friederike (2014): Übergang Kita-Grundschule auf dem Prüfstand. Bestandsaufnahme der Qualifikation pädagogischer Fachkräfte in Deutschland. Wiesbaden: Springer.

Newcomb, Andrew F.; Bukowski, William M.; Pattee, Linda (1993): Children`s peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. In: *Psychological Bulletin*, 113 (1), 99-128.

NICHD Early Childcare Research Network (2004): Multiple pathways to academic achievement. In: *Harvard Educational Review*, 74 (1), 1-29.

Ninio, Anat; **Snow**, Catherine E. (1999): The Development of Pragmatics: Learning to Use Language Appropriately. In: Ritchie, William C.; Bhatia, Tej K. (Hrsg.): Handbook of Child Language Acquisition. New York: Academic Press, 347-383.

Norman, Donald A.; **Shallice**, Tim (1986): Attention to action: Willed and automatic control of behaviour. In: Davidson, Richard J.; Schwartz, Gary E.; Shapiro, David (Hrsg.): Consciousness and Self-Regulation: Advances in Research and Theory. New York: Plenum Press.

Norris, Sigrid (2004): Analyzing Multimodal Interaction: A Methodological Framework. London: Routledge.

Ochs Keenan, Elinor; Schieffelin, Bambi B. (Hrsg.) (1983): Acquiring Conversational Competence. London: Routledge and Kegan Paul.

Ochs, Elinor; **Schieffelin**, Bambi (Hrsg.) (1979): Developmental Pragmatics. New York: Academic Press.

Oerter, Rolf; **Dreher**, Eva (2008): Jugendalter. In: Oerter, Rolf; Montada, Leo (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. 6. Auflage. Weinheim: Beltz.

Oerter, Rolf; **Montada**, Leo (Hrsg.) (2002): Entwicklungspsychologie. 5. Vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz.

Özyürek, Asli (2002): Speech-gesture relationship across languages and in second language learners: Implications for spatial thinking and speaking. In B. Skarabela, S. Fish, & A. H. Do (Eds.), Proceedings of the 26th annual Boston University Conference on Language Development. Somerville, MA: Cascadilla Press, 500-509.

O'Halloran, Kay (Hrsg.) (2004): Multimodal Discourse Analysis. Systemic Functional Perspectives. London: Open Linguistic Series.

Ohta, Amy S. (1995): Applying Sociocultural Theory to an Analysis of Learner Discourse: Learner-Learner Collaborative Interaction in the Zone of Proximal Development. In: *Issues in Applied Linguistics*, 6 (2), 93-121.

Oloff, Florence (2010): Ankommen und Hinzukommen: Zur Struktur der Ankunft von Gästen. In: Mondada, Lorenza; Schmitt, Reinhold (Hrsg.) (2010): Situationseröffnungen. Zur multimodalen Herstellung fokussierter Interaktion. Tübingen: Narr, 171-228.

O'Neill, David K.; **Main**, Renata M.; **Ziemski**, Rebecca A. (2009): 'I like Barney': Preschoolers' spontaneous conversational initiations with peers. In: *First Language*, 29 (4), 401-425.

Paetsch, Jennifer; **Wolf,** Kathrin M.; **Stanat,** Petra; **Darsow**, Annkathrin (2014): Sprachförderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17 (2), 315-347.

Pafel, Jürgen (2002): Pragmatik. In: Meibauer, Jörg; Demske, Ulrike; Geilfuß-Wolfgang, Jochen; Pafel, Jürgen; Ramers, Karl Heinz; Rothweiler, Monika; Steinbach, Markus (Hrsg.): Einführung in die germanistische Linguistik. Stuttgart: Metzler, 208 - 250.

Palermo, Francisco; **Mikulski**, Ariana M.; **Fabes**, Richard A., **Hanish**, Laura D.; **Martin**, Carol L.; **Stargel**, Lauren E. (2014): English exposure in the home and classroom: Predictions to Spanish-speaking preschoolers' English vocabulary skills. In: *Applied Psycholinguistics*, 35, 1163-1187.

Palermo, Francisco; **Mikulski**, Ariana M. (2014): The role of positive peer interactions and English exposure in Spanish-speaking preschoolers' English vocabulary and letter-word skills. In: *Early Childhood Research Quarterly,* 29 (4), 625-635.

Pan, Barbara; **Snow**, Catherine (1999): The development of conversation and discourse. In: Barrett, M. (Hrsg.): The development of language. London: UCL Press, 229-250.

Papp, Szilvia (2006): A Relevance Theoretic Account of the Development and Deficits of Theory of Mind in Normally Developing Children and Individuals with Autism. In: *Theory and Psychology,* 16 (2), 141-161.

Pérez-Pereira, Miguel (1994): Imitations, repetitions, routines, and the child's analysis of language: insights from the blind. In*: Journal of Child Language*, 21 (2), 317-37.

Perkins, Michael (2007): Pragmatic impairment. Cambridge: Cambridge University Press.

Piaget, Jean (1983): Meine Theorie der geistigen Entwicklung. Herausgegeben von Reinhard Fatke. Frankfurt a. M.: Fischer.

Piaget, Jean (1968/1972): Sprechen und Denken des Kindes. Düsseldorf: Schwann.

Piaget, Jean (1950): The psychology of intelligence. London: Routledge & Paul.

Piaget, Jean (1936/1975): Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde. Stuttgart: Klett.

Philp, Jenefer; **Adams**, Rebecca; **Iwashita**, Noriko (2014): Peer interaction and language learning. New York: Taylor & Francis.

Preece, Peter F. W. (1987): Testing the model of educational productivity. In: *Journal of Research in Science Teaching*, 24 (2), 187-188.

Prenzel, Manfred; **Sälzer**, Christine; **Klieme**, Eckhard; **Köller**, Olaf (2013) (Hrsg.): PISA 2012 – Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland. Münster: Waxmann.

Putjata, Galina (2014): Wenn Hände eine neue Sprache Lernen. Gestikerwerb bei französisch-, spanisch- und russischsprachigen Deutsch-L2-Lernern. Frankfurt a.M.: Lang.

Redder, Angelika (2008): Functional Pragmatics. In: Antos, Gerd (Hrsg.): Handbook of interpersonal communication. Berlin: De Gruyter, 133-178.

Redder, Angelika (1980): "Ich wollte sagen ...". In: G. Tschauder & E. Weigand (Hrsg.) Perspektive: textextern. Tübingen: Niemeyer, 117-126.

Reich, Hans H. (2008): Kindertageseinrichtungen als Institutionen sprachlicher Bildung. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*. 3 (3), 249-258.

Reich, Hans H. (2007): Zweisprachige Kinder: Sprachenaneignung und sprachliche Fortschritte im Kindergartenalter. Münster: Waxmann.

Reich, Hans H.; **Roth**, Hans-Joachim (2002): Zu den Bedingungen der Sprachentwicklung zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher.

Schulorganisatorische Modelle. Hamburg: Freie und Hansestadt Hamburg. Behörde für Bildung und Sport und Amt für Schule.

Rehbein, Jochen; **Meng**, Katharina (Hrsg.) (2007): Kindliche Kommunikation – einsprachig und mehrsprachig. Münster: Waxmann**.**

Reiss, Kristina; **Sälzer**; **Schiepe-Tiska**, Anja; **Klieme**, Eckhard; **Köller**, Olaf (Hrsg.) (2015): PISA 2015 – Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation. Münster: Waxmann.

Ricart Brede, Julia (2011): Videobasierte Qualitätsanalyse vorschulischer Sprachfördersituationen. Inauguraldissertation an der Pädagogischen Hochschule Weingarten. Freiburg im Breisgau: Fillibach.

Riehl, Claudia M. (2009): Sprachkontaktforschung. Eine Einführung. 2. überarbeitete Auflage. Tübingen: Narr.

Riehl, Claudia M. (2014): Mehrsprachigkeit. Eine Einführung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Rinaldi, Carlina (2006): In Dialogue with Reggio Emilia. Listening, researching and learning. London: Routledge.

Ritter, Eva C.; **Albers**, Timm (2016): Kinder mit Fluchterfahrung in Kita und Grundschule. https://www.kita-fachtexte.de/uploads/media/KiTaFT_Ritter_Albers_Flucht__2016.pdf (Zugriff: 13.02.18).

Rizzolatti Giacomo; **Craighero**, Leila (2004): The mirror-neuron system. In: *Annual Review of Neuroscience*, 227, 169-192.

Rost, Detlef H.; **Czeschlik**, Tatiana (1994): Beliebt und intelligent? Abgelehnt und Dumm? Eine soziometrische Studie an 6500 Grundschulkindern. In: *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 23, (2), 170-176.

Rösler, Dietmar (1994): Deutsch als Fremdsprache. Stuttgart: Metzler.

Rogoff, Barbara (2003): The Cultural Nature of Human Development. New York: Oxford University Press.

Rogoff, Barbara (1990): Apprenticeship in Thinking. Cognitive Development in Social Context. Barbara Rogoff. New York: Oxford University Press.

Roth, Hans-Joachim; **Britz**, Lisa (2006): Bilinguale Erziehung und Sprachförderung im Elementarbereich. Ausgewählte Ergebnisse einer Evaluationsstudie aus Köln. In:

Migration und soziale Arbeit, 28 (3-4), 291-296.

Rothe, Astrid; **Wagner**, Katarina (2015): Bilingual kindergarten programmes: the interaction of language management and language attitudes. In: Davies, Winifred V.; Ziegler, Evelyn: Language Planning and Microlinguistics: From policy to interaction and vice versa. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 15-38.

Rothweiler, Monika; **Ruberg**, Tobias (2011): Der Erwerb des Deutschen bei Kindern mit nichtdeutscher Erstsprache. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 12. München.

Ruberg, Tobias; **Rothweiler**, Monika (2012): Spracherwerb und Sprachförderung in der KiTa. Stuttgart: Kohlhammer.

Rubin, Kenneth; **Bukowski**, William; **Parker,** Jeffrey (2006): Peer interactions, relationships, and groups. In: Damon, A; Lerner R M; Eisenberg, N. (Hrsg.): Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development, 6. Auflage. New York: Wiley, 571-645.

Sachverständigenrat deutscher Stiftungen (2015): Junge Flüchtlinge. Aufgaben und Potenziale für das Aufnahmeland. Kurzinformation des SVR-Forschungsbereichs. https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2015/07/SVR-FB_Junge_Fluechtlinge.pdf (Zugriff: 15.1.2018).

Sacks, Harvey (1992, posthum veröffentlicht): Lectures on Conversation. 2 volumes, edited by Gail Jefferson. Cambridge: Blackwell.

Sacks, Harvey; **Schegloff**, Emanuel A.; **Jefferson**, Gail (1974): A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. In: *Language,* 50 (4), 696-735.

Sacks, Harvey (1967): The first five seconds: The order of conversational openings. Unveröff. Diss., University of California, Dept. Of Sociology, Berkeley, CA.

Schäfer, Gerd E. (2011): Was ist frühkindliche Bildung? Kindlicher Anfängergeist in einer Kultur des Lernens. Weinheim: Juventa.

Schäfer, Gerd E. (2005): Bildung beginnt mit der Geburt. Ein offener Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen in Nordrheinwestfalen. Weinheim: Beltz.

Schegloff, Emanuel A.; **Sacks**, Harvey (1973): Opening Up Closings. In: *Semiotica VIII*, 8 (4), 289-327.

Schegloff, Emanuel A. (1968): Sequencing in Conversational Openings. In: *American Anthropologist*, 70 (6), 1075-1095.

Schmidt, Kai (2004): Das Freispiel und der geordnete Raum. Die Praxis eines Programms. In: Honig, Michael-Sebastian; Joos, Magdalena; Schreiber, Norbert (Hrsg.): Was ist ein guter Kindergarten? Theoretische und empirische Analysen zum Qualitätsbegriff in der Pädagogik. Weinheim: Beltz Juventa, 157-192.

Schmidt, Thomas; **Wörner**, Kai (2005): Erstellen und Analysieren von Gesprächskorpora mit EXMARaLDA. In: Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion, 6, 171-195.

Schmitt, Reinhold; **Deppermann**, Arnulf (2010): Die multimodale Konstitution eines imaginären Raums als interaktive Problemlösung. In: Deppermann, Arnulf; Linke, Angelika (Hrsg.): Sprache intermedial. Stimme und Schrift, Bild und Ton. Berlin: De Gruyter, 199-241.

Schneewind, Klaus A. (2012): Sozialisation in der Familie. In: Hurrelmann, Klaus; Grundmann, Matthias; Walper, Sabine (Hrsg.): Handbuch Sozialisationsforschung. 2. Auflage. Weinheim: Beltz, 256-273.

Schramm, Karen (2009): Zum Konzept der Kompensationsstrategien aus soziokultureller Perspektive: Produktionssicherndes Handeln von GrundschülerInnen in einer Deutsch-als-Zweitsprache-Fördergruppe. In: Nauwerck, Patricia (Hrsg.): Kultur der Mehrsprachigkeit in Schule und Kindergarten. Festschrift für Ingelore Oomen-Welke. Freiburg i. Br.: Fillibach, 131-147.

Schreiner, Joachim (2003): Humor bei Kindern und Jugendlichen. Eine Reise durch die Welt des kindlichen Humors unter Berücksichtigung entwicklungspsychologischer, pädagogischer, psychotherapeutischer und diagnostischer Aspekte. Berlin: VWB.

Schröder, Claudia (2017): 'Spielst du mit mir?': Sprache und Interaktion zwischen Kindern im dritten Lebensjahr in Krippe und Großtagespflege. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Schründer-Lenzen, Agi; Mücke, Stefan. (2010): Entwicklung der Schulleistungen in der ganztägigen Grundschule. In: Merkens, Helmut; Schründer-Lenzen, Agi (Hrsg.): Lernförderung unter den Bedingungen des Ganztags im Grundschulbereich. Münster: Waxmann, 25-52.

Schuele, Melanie; Rice, Mabel; Wilcox, Kim (1995): Redirects: a strategy to increase peer initiations. In: *Journal of Speech and Hearing Research*, 38 (6), 1319-33.

Schwartz, Baruch B.; **Neuman**, Yair; **Biezuner**, Sarit (2000): Two Wrongs May Make a Right... If They Argue Together! In: *Cognition and Instruction*, 18 (4), 461-494.

Scollon, Ronald; **LeVine**, Philip (Hrsg.) (2004): Discourse and Technology: Multimodal Discourse Analysis. Washington: Georgetown UP.

Scollon, Ronald; **Scollon**, Suzanne B. K.; **Scollon**, Suzie Wong (2003): Discourses in Place: Language in the Material World. New York: Routledge.

Selting, Margret; **Auer**, Peter; **Barth-Weingarten**, Dagmar; **Bergmann**, Jörg R.; **Bergmann**, Pia; **Birkner**, Karin; **Couper-Kuhlen**, Elizabeth; **Deppermann**, Arnulf; **Gilles**, Peter; **Günthner**, Susanne; **Hartung**, Martin et al. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: *Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 10, 353-402.

Seyfeddinipur, Mandana; **Gullberg**, Marianne (Hrsg.) (2014): From gesture in conversation to visible action as utterance. Essays in honor of Adam Kendon. Amsterdam: John Benjamins.

Shantz, Carolyn (1987): Conflicts between Children. In: *Child Development*, 58 (2), 283-305.

Singer, Elly; **De Haan**, Dorian (2007): Social lives of young children. Play, conflict and moral learning in day-care groups. In: Saracho, Olivia; Spodek, Bernard (Hrsg.): Contemporary Perspectives on Social Learning in Early Childhood Education. Contemporary Perspectives in Early Childhood Education. Charlotte NC: Information Age Publishers, 309-332.

Siraj-Blatchford, Iram; **Manni**, Laura (2008): 'Would you like to tidy up now?' An analysis of adult questioning in the English Foundation Stage. In: *Early Years: an international journal of research and development*, 28 (1), 5-22.

Siraj-Blatchford, Iram; **Muttock**, Stella; **Sylva**, Kathy; **Gilden**, Rose; **Bell**, Danny, Department for Education and Skills (DFES), corp creator. (2002): Researching effective pedagogy in the early years. [Research report].

Slobin, Dan I. (1996): Thinking for speaking. In: Gumperz, John J.; Levinson, Stephen R. (Hrsg.): Rethinking Linguistic Relativity. Cambridge: Cambridge University Press, 271-323.

Slobin, Dan I. (1993): Adult language acquisition: a view from child language study. In: Adult language acquisition: cross-linguistic perspectives. Vol. II. The results. Cambridge: University Press, 239-252.

Snyder, James; **Horsch**, Ellen; **Childs**, Jocelyn (1997): Peer relationships of young children: Affiliative choices and the shaping of aggressive behavior. In: *Journal of Clinical Child Psychology*, 26 (2), 145-156.

Sörensen, Barbara (2005): Kinder erforschen die Schriftkultur. Ein Tor zur Welt der Symbole, Buchstaben und Texte. Spiel und Lernumgebungen für Kinder von 4 bis 8. Hölstein: Verlag KgCH.

Speer, Nicole K.; **Swallow** Khena M.; **Zacks**, Jeffrey M. (2003): The role of motion processing and eye movements in event perception; Paper presented at the Annual Meeting of the Cognitive Neuroscience Society; New York, NY.

Spolsky, Bernard (1989): Conditions for second language learning. Oxford: Oxford University Press.

Stadt Köln (2018): Statistisches Jahrbuch Köln 2017. Kölner Statistische Nachrichten – 1/2018. https://www.stadt-koeln.de/politik-und-verwaltung/statistik/jahrbuecher/ (Zugriff: 15.03.2018).

Stalnaker, Robert C. (2002): Common Ground. In: *Linguistics and Philosophy* 25 (5-6), 701-721.

Stalnaker, Robert C. (1978): Assertions. In: Cole, Peter (Hrsg.): Syntax and Semantics 9: Pragmatics. New York: Academic Press, 315-332.

Statistisches Bundesamt (2016): Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2016. Fachserie 1, Reihe 2.2., (Zugriff: 14.02.2018).

Statistisches Bundesamt (2016): Ausländische Bevölkerung und Schutzsuchende nach Regionen und Herkunftsländern. https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/MigrationIntegration/AuslaendischeBevolkerung/Tabellen/Geschlecht.html. (Zugriff: 14.02.2018).

Stein, Nancy L.; **Albro**, Elizabeth R. (2001): The Origins and Nature of Arguments: Studies in Conflict Understanding, Emotion, and Negotiation. In: *Discourse Processes* 32 (2-3), 113-133.

Stern, Elisabeth (2004): Entwicklung und Lernen im Kindesalter. In: Diskowski, Detlef; Hammes-Di Bernardo, Eva (Hrsg.): Lernkulturen und Bildungsstandards. Kindergarten und Schule zwischen Vielfalt und Verbindlichkeit. Baltmannsweiler: Schneider, 37-45.

Strähle, Petra (2013): Emergenz globaler Diskursfähigkeiten im Rahmen von Begrüßungsroutinen: Rekonstruktion interaktiver Erwerbsprozesse. Universitätsbibliothek Dortmund. https://eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/31172/1/Dissertation.pdf (Zugriff: 17.6.2017).

Strätz, Rainer (1992): Die Kindergartengruppe. Soziales Verhalten drei- bis fünfjähriger Kinder. 2. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.

Straub, Stephane (2011): Infrastructure and Development: A Critical Appraisal of the Macro-level Literature. In: *Journal of Development Studies*, 47 (5), 683-708.

Stude, Juliane (2013): Kinder sprechen über Sprache. Eine Untersuchung zu interaktiven Ressourcen des frühen Erwerbs metasprachlicher Kompetenzen. Freiburg i. Br.: Fillibach.

Suchodoletz, Antje von; **Fäsche**, Anika; **Gunzenhauser**, Catherine; **Hamre**, Bridget (2014): A typical morning in preschool: Observations of teacher-child interactions in German preschools. In: *Early Childhood Research Quarterly*, 29 (4), 509-519.

Sylva, Kathy; **Melhuisch**, Edward; **Sammson**, Pam; **Siraj-Blatchford**, Iram; **Taggart**, Brenda; **Elliot**, Karen (2004): The Effective Provision of Pre-School Education Project. Zu den Auswirkungen vorschulischer Einrichtungen in England. In: Faust, Gabriele; Götz, Margarete; Hacker, Hartmut; Rossbach, Hans-Günther (Hrsg.): Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 154-167.

Szagun, Gisela (2013): Sprachentwicklung beim Kind: Ein Lehrbuch. 5., vollständig neu überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz.

Tabors, Patton O. (2008): One child, two languages: a guide for preschool educators of children learning English as a second language. Baltimore: Paul Brookes Publishing.

Tabors Patton O.; **Páez** Mariela; **López** Lisa M. (2003): Dual language abilities of bilingual four-year olds: Initial findings from the Early Childhood Study of Language and Literacy Development of Spanish-Speaking Children. In: *NABE Journal of Research and Practice*, 1 (1), 70-91.

Tabors, Patton; **Aceves**, Consuelo; **Bartolomé**, Lilia, **Páez**, Mariela; **Wolf**, Anne (2000): 'Language Development of Linguistically Diverse Children in Head Start Classrooms: Three Ethnographic Portraits'. In: *NHSA Dialog*, 3 (3), 409–40.

Thole, Werner (2010): Ethnographie des Pädagogischen. Geschichte, konzeptionelle Kontur und Validität einer erziehungswissenschaftlichen Ethnographie. In: Heinzel, Friederike; Thole, Werner; Cloos, Peter; Köngeter, Stefan (Hrsg.): „Auf unsicherem Terrain" – Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens. Wiesbaden: Springer, 17-38.

Tietze, Wolfgang; **Becker-Stoll**, Fabienne; **Bensel**, Joachim, **Eckhardt**, Andrea G.; **Haug-Schnabel**, Gabriele; **Kalicki**, Bernd; **Keller**, Heidi (2013): Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (NUBBEK). Kiliansroda: Verlag das netz.

Tietze, Wolfgang; **Viernickel**, Susanne; **Dittrich**, Irene; **Grenner**, Katja; **Groot-Wilken**, Bernd; **Sommerfeld**, Verena; **Hanisch**, Andrea (Hrsg.) (2007): Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein Nationaler Kriterienkatalog. 3. Auflage. Berlin: Cornelsen.

Tomasello, Michael (2008): Origins of human communication. Cambridge: MIT Press.

Tomasello, Michael (2003): Constructing a Language. A Usage-Based Theory of Language Acquisition. London: Harvard University Press.

Toohey, Kelleen (2000): Learning English at school: Identity, social relations and classroom practice. Clevedon: Multilingual Matters.

Tracy, Rosemarie (2008): Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können. 2., überarbeitete Auflage. Tübingen: Francke.

Tryggvason, Marja-Terttu; **Tulviste**, Tiia; **de Geer**, Boel; **Mizera**, Luule (2008): Child-rearing goals of Estonian, Finnish, and Swedish mothers. In: *Scandinavian Journal of Psychology,* 48 (6), 487-97.

Unsworth, Sharon; **Hulk**, Aafke (2009): Early successive bilingualism: Disentangling the relevant factors. Commentary on keynote by Jürgen Meisel. In: *Zeitschrift für Sprachwissenschaft,* 28, 69-77.

Verbeek, Peter; **de Waal**, Franz B. M. (2001): Peacemaking among preschool children. In: Peace and Conflict: *Journal of Peace Psychology*, 7 (1), 5-28.

Verschueren, Jef, **Östman**, Jan-Ola; **Blommaert**, Jan (Hrsg.) (1995): Handbook of Pragmatics. Amsterdam: John Benjamins.

Verspoor, Marjolijn H.; **Behrens**, Heike (2011): A dynamic approach to second language development: methods and techniques. Verspoor, Marjolijn; de Bot, Kees; Lowie, Wander (Hrsg.): A Dynamic Approach to Second Language Development. Methods and techniques. Amsterdam: John Benjamins, 25-38.

Viernickel, Susanne (2006): Zur Bedeutung der Peerkultur. In: Fried, Lilian; Roux, Susanne (Hrsg.): Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit. Weinheim: Beltz, 65-74.

Viernickel, Susanne (2002): Die soziale Kinderwelt der Zweijährigen. In: *Frühe Kindheit*, 2, 15-20.

Viernickel, Susanne (2000): Spiel, Streit, Gemeinsamkeit. Einblicke in die soziale Kinderwelt der unter Zweijährigen. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

Von Dewitz, Nora; **Massumi**, Mona; **Grießbach**, Johanna (2016): Neu zugewanderte Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene. Entwicklungen im Jahr 2015. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. (Zugriff: 14.02.2018).

Von Salisch, Maria (2000): Zum Einfluss von Gleichaltrigen (Peers) und Freunden auf die Persönlichkeitsentwicklung. In: Amelang, Manfred (Hrsg.): Determinanten individueller Unterschiede Göttingen: Hogrefe, 345-405.

Vygotskij, Lew S. (1934/2002): Denken und Sprechen. Herausgegeben und aus dem Russischen übersetzt von Joachim Lompscher und Georg Rückriem. Weinheim: Beltz.

Vygotskij, Lew S. (1962): Thought and Language. Cambridge: MIT Press.

Wagner, Petra (Hrsg.) (2008): Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. Freiburg im Breisgau: Herder.

Watzlawick, Paul; **Beavin**, Jane; **Jackson**, Don D. (1996): Menschliche Kommunikation: Formen, Störungen, Paradoxien. Bern: Huber.

Watzlawick, Paul; **Beavin**, Jane; **Jackson**, Don D. (1967): Pragmatics of Human Communication: A Study of Interactional Patterns, Pathologies and Paradoxes. New York: Norton.

Weber, Peter; **Becker-Mrotzek**, Michael (2012): Funktional-pragmatische Diskursanalyse als Forschungs- und Interpretationsmethode. http://www.fallarchiv.unikassel.de/2012/methoden/diskursanalyse/peterweber/unterrichtsanalyse-beispielinterpretation/. (Zugriff: 15.03.2018).

Weidinger, Nicole (2011): Gestik und ihre Funktion im Spracherwerb bei Kindern unter drei Jahren. München: Deutsches Jugendinstitut e.V..

Weinert, Franz E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim: Beltz, 17-31.

Weis, Mirjam; Zehner, Fabian; Sälzer, Christine; Strohmeier, Anselm; Artelt, Cordula; Pfost, Maximilian: (2016): Lesekompetenz. In: Kristina Reiss, Christine Sälzer, Anja Schiepe-Tiska, Eckhard Klieme, Olaf Köller (Hrsg.): PISA 2015 Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation. Münster: Waxmann, 249-283.

Wenger, Etienne (1998): Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity. Cambridge: Cambridge University Press.

Wicki, Werner (2016): Zur Humorentwicklung von Kindern. In: *Frühe Kindheit*, 19 (5), 6-11.

Willke, Helmut (1989): Systemtheorie entwickelter Gesellschaften. Weinheim: Beltz.

Williams, John; **Gullberg**, Marianne (2012): Cognitive Second Language Acquisition: Overview. The Encyclopedia of Applied Linguistics. Chichester: Wiley-Blackwell.

Wirts, Claudia; **Wildgruber**, Andreas; **Wertfein**, Monika (2017): Die Bedeutung von Fachwissen und Unterstützungsplanung im Bereich Sprache für gelingende Interaktionen in Kindertageseinrichtungen. In: Wadepohl, Heike; Mackowiak, Katja; Fröhlich-Gildhoff, Klaus; Weltzien, Dörte (Hrsg.): Interaktionsgestaltung in Familie und Kindertagesbetreuung. Wiesbaden: Springer, 147-170.

Wharton, Tim (2010): Context. In: Cummings, Louise (Hrsg.): The Pragmatics Encyclopedia. London, New York: Routledge, 74-75.

Whitaker, Robert C., **Dearth-Wesley**, Tracy; **Gooze**, Rachel A. (2015): Workplace stress and the quality of teacher-children relationships in Head Start. In: *Early Childhood Research Quarterly,* 30 (1), 57-69.

Whitehead, Marian (2007): Developing Language and Literacy with Young Children. London: Paul Chapman.

Whiting, Beatrice B.; **Whiting**, John W. M. (1975): Children of six cultures: A psycho-cultural analysis. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wiese, Heike (2013): Das Potential multiethnischer Sprechergemeinschaften. In: Deppermann, Arnulf (Hrsg.): Das Deutsch der Migranten. Berlin, New York: De Gruyter, 41-58.

Wiese, Heike (2012): Kiezdeutsch. Ein neuer Dialekt entsteht. München: C. H. Beck.

Wiese, Heike (2011): The role of information structure in linguistic variation: evidence from a German multiethnolect. In: Gregersen, Frans; Parrott, Jeffrey; Quist, Pia (Hrsg.): Language Variation - European Perspectives III. Amsterdam: John Benjamins, 83-95.

Wiesner, Esther; **Isler**, Dieter (2015): Stand-Punkte beziehen – multimodale Unterstützung des Erwerbs sprachlich-kognitiver Fähigkeiten im Kindergarten. In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften,* 37 (1), 75-91.

Wildgruber, Andreas; **Becker-Stoll**, Fabienne (2011): Die Entdeckung der Bildung in der Pädagogik der frühen Kindheit – Professionalisierungsstrategien und -konsequenzen. In: Helsper, Werner; Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Weinheim: Beltz, 60-76.

Wirts, Claudia; **Wildgruber**, Andreas; **Wertfein**, Monika (2017): Die Bedeutung von Fachwissen und Unterstützungsplanung im Bereich Sprache für gelingende Interaktionen in Kindertageseinrichtungen. In: Wadepohl, Heike; Mackowiak, Katja; Fröhlich-Gildhoff, Klaus; Weltzien, Dörte (Hrsg.): Interaktionsgestaltung in Familie und Kindertagesbetreuung. Wiesbaden: Verlag Springer, 147-170.

Wolter, Ilka; **Seidel**, Tina (2017): Kompetent und beliebt? Der Zusammenhang von Kompetenzen und Selbstkonzepten in Mathematik und Lesen mit der wahrgenommenen Beliebtheit bei Peers. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20 (3), 387- 404.

Wörle, Jutta (2013): Kommunikationsstrategien und Anzeichen für Sprachbewusstheit von Kindern beim Französischlernen in einer Kindertagesstätte in der Rheinschiene. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Wood, David, **Bruner**, Jerome S.; **Ross**, Gail (1976): The Role of Tutoring in Problem Solving. In: *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17 (2), 89-100.

Youniss, James (1980): Parents and peers in social development: A Sullivan-Piaget perspective. Chicago: University of Chicago Press.

X. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Bronfenbrenners ökologische Systemtheorie (eigene Darstellung).....15
Abbildung 2: Interdisziplinäres Forschungsfeld Peerinteraktion.....49
Abbildung 3: Theorien des (Zweit-)Spracherwerbs.....59
Abbildung 4: Faktoren des Zweitspracherwerbs.....62
Abbildung 5: Relevante Akteure für den kindlichen Spracherwerb 63
Abbildung 6: Räume der Kitagruppe 123
Abbildung 7: Methodisches Vorgehen der Datenerhebung und -auswertung 126
Abbildung 8: Screenshot Kodierung der IEÖ in MAXQDA 131
Abbildung 9: Interaktionsformen nach Häufigkeit im Korpus IAS.....143
Abbildung 10: Länge der IEÖ im Korpus.....145
Abbildung 11: Kinderanzahl in IEÖ 146

Abbildung 12: Verteilung bei der Art der IEÖ 148
Abbildung 13: Interaktionsformen im Korpus IEÖ 149
Abbildung 14: Häufigkeiten im Korpus bei der Herstellung von Aufmerksamkeit ... 151
Abbildung 15: Erfolg und Misserfolg bei IEÖ 162
Abbildung 16: Erfolg und Misserfolg in IEÖ bei Kindern mit DaE oder DaZ..... 163
Abbildung 17: Häufigkeiten Erfolg und Misserfolg bei der Art der IEÖ 164
Abbildung 18: Erfolg und Misserfolg bei IEÖ jüngeres Kind/älteres Kind 165
Abbildung 19: Häufigkeit von kooperativen und konfliktären Handlungsmustern 185
Abbildung 20: Häufigkeit der Themenarten im Korpus 190
Abbildung 21: IEÖ mit Türkisch 198
Abbildung 22: Handlungsmuster Interaktionseröffnungen in Peerinteraktion 215
Abbildung 23: Entwicklungstreppe kommunikative Strategien 219

XI. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Phasen der Entwicklung von geteilter Intentionalität (Tomasello 2003)..... 52
Tabelle 2: Gestentypologie nach Krauss et. al 2000 74
Tabelle 3: Meilensteine der pragmatischen Kompetenzentwicklung 81
Tabelle 4: Aufbau von Erwachsenen-Kind Begrüßungsroutinen (Strähle 2013) 86
Tabelle 5: Überblick zu Arten und Bezeichnungen für kommunikativen Strategien ... 87
Tabelle 6: Art der Herstellung eines kommunikativen Kontaktes nach Meng 1991 88
Tabelle 7: Kommunikationsstrategien nach Lengyel 2009..... 89
Tabelle 8: Verhaltensweisen (Jeuk 2003) 90
Tabelle 9: Funktionen von Humor in sozialer Interaktion (Bönsch-Kauke 2003)..... 102
Tabelle 10: Gegenüberstellung von Erwachsenen-Kind- und Peerinteraktion 112
Tabelle 11: Themen in Peerinteraktion 113
Tabelle 12: Teilnehmende der Studie 127
Tabelle 13: Quantitiave Eckdaten der Datenerhebung..... 128
Tabelle 14: Verwendete Transkriptionskonventionen 129
Tabelle 15: Analyseschritte bei der Kodierung der Interaktionssequenzen..... 132
Tabelle 16: Analyseschritte bei der Kodierung der Interaktionseröffnungen 135
Tabelle 17: Art, Anzahl und Dauer von Interaktionssequenzen im Korpus 139
Tabelle 18: Anteil von parallelen Aktivitäten vs. fokussierter Interaktion 140
Tabelle 19: Gruppenkonstellation von 517 IAS in Bezug auf Alter der Kinder..... 141
Tabelle 20: Gruppenkonstellation von 517 IAS in Bezug auf Geschlecht der Kinder 141
Tabelle 21: Gruppenkonstellation von 517 IAS in Bezug auf Sprache der Kinder 142
Tabelle 22: Gruppenkonstellation von 807 IEÖ in Bezug auf Alter der Kinder 146
Tabelle 23: Gruppenkonstellation von 807 IEÖ in Bezug auf Geschlecht der Kinder 147
Tabelle 24: Gruppenkonstellation von 807 IEÖ in Bezug auf Sprache der Kinder 147
Tabelle 25: Set von kommunikativen Strategien zur IEÖ 152
Tabelle 26: Häufigkeiten der eingesetzten kommunikativen Strategien im Korpus... 160
Tabelle 27: Reaktionsmuster von potentiellen Respondenten auf Initiator 165
Tabelle 28: Kommunikative Strategien der Respondenten/nur die Strategien 172
Tabelle 29: Manipulation von Objekten durch Initiatoren..... 177
Tabelle 30: Manipulation von Objekten durch Respondenten..... 178
Tabelle 30: Anteil und Dauer der IAS, die sich aus erfolgreichen IEÖ entwickeln ... 203

XII. Beispielverzeichnis

Beispiel 1: Interaktionseröffnungen 36_8 und 36_9 2
Beispiel 2: Transkriptausschnitt aus Jampert et al. 2009 54
Beispiel 3: Transkriptausschnitt aus Albers 2009 98
Beispiel 4: Transkriptausschnitt aus Licandro & Lüdtke 2013 101
Beispiel 5: Transkriptausschnitt aus Stude 2013 104
Beispiel 6: Transkriptausschnitt aus Evaldsson & Cekaite 2008 109
Beispiel 7: Interaktionseröffnung 5_4 151
Beispiel 8: IEÖ 84_2 und IEÖ 84_3 168
Beispiel 10: Interaktionseröffnungen 35_13 und 35_14 170
Beispiel 11: Interaktionseröffnung 67_1 176
Beispiel 12: Ausschnitt Interaktionssequenz 36 180
Beispiel 13: Interaktionseröffnung 3_6 182
Beispiel 14: Interaktionseröffnung 28_4 183
Beispiel 15: Ausschnitt Interaktionssequenz 97 184
Beispiel 16: Ausschnitt Interaktionssequenz 70 186
Beispiel 17: Ausschnitt Interaktionssequenz 67 187
Beispiel 18: Ausschnitt Interaktionssequenz 87 189
Beispiel 19: Kombination objektbezogenes und personenbezogenes Thema IEÖ 7_7 191
Beispiel 20: Unkonventionelles personenbezogenes Thema IEÖ 90_2 191
Beispiel 22: Ausschnitt Interaktionssequenz 87 195
Beispiel 23: Ausschnitt Interaktionssequenz 75 195
Beispiel 24: Ausschnitt Interaktionssequenz 20 196
Beispiel 25: Ausschnitt Interaktionssequenz 60 197
Beispiel 28: Ausschnitt Interaktionssequenz 55 202
Beispiel 29: Ausschnitt Interaktionssequenz 79 204
Beispiel 30: Ausschnitt Interaktionssequenz 78 206
Beispiel 31: Ausschnitt Interaktionssequenz 97 207
Beispiel 32: Ausschnitt Interaktionssequenz 97 208
Beispiel 33: Ausschnitt Interaktionssequenz 40 209
Beispiel 34: Interaktionseröffnung 36_9 210
Beispiel 35: Ausschnitt Interaktionssequenz 36 211

Anhang

1. Übersicht der Videoaufnahmen von Peerinteraktionen im Freispiel in einer Kindertageseinrichtung in Köln Mülheim, 2011-2012

Nr.	Titel	Datum	Länge	Beteiligte Kinder
1	Aufnahme 1	25.05.2011	04:15 Min	Jules, Marsid
2	Aufnahme 2	25.05.2011	34:19 Min	Jules, Sandro
3	Aufnahme 3	25.05.2011	20:38 Min	Kara, Sandro
4	Aufnahme 4	25.05.2011	37:21 Min	Jules, Murat, Sandro, Kara, Sheila
5	Aufnahme 5	03.06.2011	19:54 Min	Gino, Kara
6	Aufnahme 6	03.06.2011	36:24 Min	Marsid, Sheila, Jules
7	Aufnahme 7	03.06.2011	07:05 Min	Sandro, Marsid, Jules
8	Aufnahme 8	06.06.2011	37:20 Min	Erkan, Murat, Sheila, Kara
9	Aufnahme 9	06.06.2011	41:02 Min	Murat, Gino
10	Aufnahme 10	06.06.2011	37:22 Min	Sandro, Murat, Sheila
11	Aufnahme 11	01.07.2011	09:38 Min	Batu, Sheila

12	Aufnahme 12	01.07.2011	48:51 Min	Batu, Marsid, Sandro
13	Aufnahme 13	01.07.2011	16:12 Min	Murat, Erkan, Marsid
14	Aufnahme 14	01.07.2011	16:13 Min	Murat, Sandro, Erkan
15	Aufnahme 15	01.07.2011	81:21 Min	Resul, Marsid, Batu
16	Aufnahme 16	06.07.2011	16:21 Min	Murat
17	Aufnahme 17	06.07.2011	16:25 Min	Mustafa, Gino
18	Aufnahme 18	06.07.2011	16:14 Min	Mustafa, Marsid, Resul
19	Aufnahme 19	06.07.2011	37:20 Min	Resul
20	Aufnahme 20	09.09.2011	37:18 Min	Firat, Mustafa, Yasemin
21	Aufnahme 21	15.09.2011	13:43 Min	Mustafa, Murat, Batu, Firat, Sarigül
22	Aufnahme 22	20.09.2011	16:59 Min	Steven, Roger, Niklas
23	Aufnahme 23	20.09.2011	25:03 Min	Lissy, Niklas, Leon, Marsid
24	Aufnahme 24	20.09.2011	37:18 Min	Niklas, Firat
25	Aufnahme 25	20.09.2011	20:06 Min	Lissy, Sarigül, Yasemin, Roger, Niklas, Steven
26	Aufnahme 26	23.09.2011	23:16 Min	Murat, Niklas, Firat
27	Aufnahme 27	23.09.2011	37:17 Min	Sarigül, Yasemin, Firat, Niklas, Murat
28	Aufnahme 28	26.09.2011	37:20 Min	Batu, Firat, Murat
29	Aufnahme 29	26.09.2011	30:05 Min	Niklas, Steven, Lissy, Sarigül, Yasemin
30	Aufnahme 30	26.09.2011	32:47 Min	Batu, Firat, Murat, Josie, Niklas
31	Aufnahme 31	29.09.2011	10:02 Min	Firat, Murat, Batu, Marsid
32	Aufnahme 32	29.09.2011	12:27 Min	Leon, Steven, Niklas, Roger, Murat
33	Aufnahme 33	29.09.2011	15:54 Min	Roger, Niklas, Murat, Leon, Firat
34	Aufnahme 34	29.09.2011	37:18 Min	Niklas, Firat, Steven, Murat, Roger
35	Aufnahme 35	07.10.2011	37:26 Min	Murat, Niklas, Firat
36	Aufnahme 36	07.10.2011	09:44 Min	Lissy, Murat, Firat
37	Aufnahme 37	07.10.2011	08:25 Min	Niklas, Firat
38	Aufnahme 38	07.10.2011	37:15 Min	Firat, Sarigül, Lissy, Güngör
39	Aufnahme 39	11.10.2011	15:23 Min	Yasemin, Rania, Josie
40	Aufnahme 40	18.10.2011	30:02 Min	Batu, Murat, Niklas, Firat
41	Aufnahme 41	18.10.2011	06:23 Min	Lissy, Rania, Sarigül
42	Aufnahme 42	19.10.2011	37:24 Min	Josie, Firat
43	Aufnahme 43	19.10.2011	37:21 Min	Marsid, Roger, Josie
44	Aufnahme 44	11.10.2011	30:33 Min	Josie, Yasemin Marion
46	Aufnahme 46	26.10.2011	37:18 Min	Sarigül, Rania, Marion, Lissy
47	Aufnahme 47	26.10.2011	13:10 Min	Leon, Murat, Güngör
48	Aufnahme 48	26.10.2011	31:55 Min	Murat, Niklas
49	Aufnahme 49	21.11.2011	15:05 Min	Niklas, Murat, Josie, Leon
50	Aufnahme 50	21.11.2011	37:19 Min	Murat, Niklas
51	Aufnahme 51	21.11.2011	27:09 Min	Firat, Roger
52	Aufnahme 52	21.11.2011	37:19 Min	Lissy, Sarigül
53	Aufnahme 53	21.11.2011	48:20 Min	Lissy, Sarigül, Güngör, Rania
54	Aufnahme 54	22.11.2011	37:18 Min	Mustafa, Marsid,
55	Aufnahme 55	22.11.2011	37:21 Min	Erol, Sarigül, Güngör
56	Aufnahme 56	22.11.2011	74:13 Min	Sarigül, Firat, Yasemin, Güngör
57	Aufnahme 57	22.11.2011	37:46 Min	Cecile, Güngör, Sarigül, Leon
58	Aufnahme 58	31.11.2011	37:18 Min	Niklas, Steven
59	Aufnahme 59	31.11.2011	35:45 Min	Erol, Rania, Yasemin
60	Aufnahme 60	31.11.2011	37:17 Min	Josie, Cecile
61	Aufnahme 61	11.01.2012	36:19 Min	Erol, Marsid, Niklas
62	Aufnahme 62	11.01.2012	37:24 Min	Niklas, Murat, Marsid
63	Aufnahme 63	12.01.2012	37:19 Min	Steven, Mustafa, Firat
64	Aufnahme 64	12.01.2012	37:22 Min	Mustafa, Marsid, Firat
65	Aufnahme 65	12.01.2012	30:02 Min	Mustafa, Lissy, Firat, Erol, Güngör
66	Aufnahme 66	18.01.2012	37:18 Min	Steven, Mustafa
67	Aufnahme 67	18.01.2012	37:28 Min	Rania, Niklas, Erol
68	Aufnahme 68	18.01.2012	74:20 Min	Steven, Erol, Rania
69	Aufnahme 69	19.01.2012	37:23 Min	Steven, Niklas
70	Aufnahme 70	19.01.2012	37:26 Min	Rania, Erol, Yasemin

71	Aufnahme 71	31.01.2012	37:19 Min	Güngör, Sarigül
72	Aufnahme 72	31.01.2012	37:22 Min	Rania, Erol
73	Aufnahme 73	31.01.2012	31:45 Min	Leon, Rania
74	Aufnahme 74	31.01.2012	37:18 Min	Ceylin, Sarigül, Lissy, Mustafa
75	Aufnahme 75	01.02.2012	31:56 Min	Erol, Marsid, Mustafa, Resul, Steven
76	Aufnahme 76	01.02.2012	37:22 Min	Marsid, Mustafa
77	Aufnahme 77	01.02.2012	37:16 Min	Rania, Lissy, Sarigül, Güngör
78	Aufnahme 78	09.02.2012	37:17 Min	Niklas, Murat
79	Aufnahme 79	09.02.2012	17:10 Min	Niklas, Murat, Steven, Mustafa
80	Aufnahme 80	09.02.2012	37:17 Min	Ceylin, Niklas, Roger
81	Aufnahme 81	09.02.2012	37:21 Min	Josie, Yasemin
82	Aufnahme 82	05.03.2012	37:12 Min	Nyah, Steven, Rania
83	Aufnahme 83	05.03.2012	37:32 Min	Murat, Batu, Nyah, Lara
84	Aufnahme 84	05.03.2012	12:26 Min	Nyah, Lara, Josie, Güngör, Sarigül
85	Aufnahme 85	14.03.2012	36:05 Min	Steven, Mustafa, Niklas, Marsid
86	Aufnahme 86	16.03.2012	37:22 Min	Nyah, Steven
87	Aufnahme 87	16.03.2012	33:03 Min	Nyah, Yasemin, Güngör
88	Aufnahme 88	22.03.2012	21:18 Min	Rania, Lisa
89	Aufnahme 89	26.03.2012	30:20 Min	Marsid, Lissy, Murat
90	Aufnahme 90	26.03.2012	17:22 Min	Leon, Steven
91	Aufnahme 91	27.03.2012	32:34 Min	Murat, Mustafa, Batu
92	Aufnahme 92	16.04.2012	24:18 Min	Marsid, Rania, Güngör
93	Aufnahme 93	16.04.2012	37:20 Min	Mustafa, Yasemin, Josie
94	Aufnahme 94	18.04.2012	30:31 Min	Leon, Steven, Lisa
95	Aufnahme 95	18.04.2012	19:22 Min	Marsid, Leon
96	Aufnahme 96	18.04.2012	19:43 Min	Güngör, Sarigül
97	Aufnahme 97	23.04.2012	33:42 Min	Lissy, Mustafa
98	Aufnahme 98	23.04.2012	37:18 Min	Polly, Nyah, Lissy, Josie
99	Aufnahme 99	09.05.2012	37:18 Min	Steven, Niklas, Leon
100	Aufnahme 100	09.05.2012	27:14 Min	Batu, Niklas, Mustafa
101	Aufnahme 101	09.05.2012	14:34 Min	Sarigül, Güngör, Rania
102	Aufnahme 102	05.06.2012	15:43 Min	Nyah, Rania