

Children Who Lead Get the Language They Need!?

Initiierungen von Peer-Interaktionen bei Kindern im Zweitspracherwerb

Aleksandra Syczewska und Ulla Licandro

Institut für Sonder- und Rehabilitationspädagogik, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Zusammenfassung: Der Zugang zu Peer-Interaktionen im Freispiel stellt eine wesentliche Voraussetzung für die Teilhabe am frühpädagogischen Alltag dar. Insbesondere Kinder mit (noch) geringen Kompetenzen in der Umgebungssprache sind auf vielfältige kommunikative Strategien angewiesen, um Interaktionen zu initiieren und sind einem höheren Risiko ausgesetzt, von ihren Peers ignoriert oder abgelehnt zu werden. In der vorliegenden Querschnittsstudie wurden erstmals die Peer-Interaktionen von Kindern im Zweitspracherwerb (L2-Erwerb; $N = 30$; $M_{\text{Alter}} = 4;4$ Jahre) im Hinblick auf die Initiierungsstrategien und Reaktionen der Peers unter Berücksichtigung des L2-Wortschatzes untersucht. Videografien von Freispielsituationen in der Kita wurden transkribiert, bezüglich multimodaler Interaktionspraktiken kodiert und anschließend mit dem rezeptiven Wortschatz in der L2 korreliert. Die Ergebnisse zeigten, dass Kinder überwiegend multimodale Initiierungsstrategien einsetzten. Kinder mit einem größeren rezeptiven L2-Wortschatz initiierten häufiger verbal über eine Phrase, während Kinder mit geringerem L2-Wortschatz häufiger nonverbal über eine Handlung initiierten. Weiterhin traten signifikante Zusammenhänge zwischen niedrigen L2-Kompetenzen und Ablehnungen durch Peers auf. Die Ergebnisse tragen zu einem besseren Verständnis der sozialen und kommunikativen Entwicklung von Kindern im L2-Erwerb bei und können zur Identifizierung von Strategien zur Unterstützung von Peer-Beziehungen in sprachlich heterogenen Kita-Gruppen beitragen.

Schlüsselwörter: Peer-Interaktionen, Zweitspracherwerb, Initiierungen, Reaktionen, multimodale Kommunikation

Children Who Lead Get the Language They Need!? Initiations of Peer Interactions by Second Language Learners

Abstract: Access to peer interactions in free play is an essential prerequisite for participation in everyday life in early education and care (ECEC). Children with (current) limited skills in their ambient language have to use a variety of communicative strategies to initiate interactions and are at risk of being ignored or rejected by their peers. This cross-sectional study is the first to investigate initiations of peer interactions of children acquiring German as their second language (L2; $N = 30$; $M_{\text{Age}} = 4;4$ years), with regarding their peers' reactions as well as L2 vocabulary skills. Video recordings of free-play situations in ECEC were transcribed, coded regarding multimodal initiation practices, and correlated with L2 vocabulary scores. Results showed that the children predominantly used multimodal initiation strategies. Children with larger receptive L2 vocabularies initiated more often verbally via a phrase, while children with a smaller L2 vocabulary initiated more often non verbally via an action. Furthermore, significant correlations emerged between low L2-skills and rejections by peers. The results contribute to a better understanding of the social and communicative development of children in L2-acquisition and can be used to identify strategies to support peer relationships in linguistically diverse ECEC groups.

Keywords: peer interactions, second language learners, initiations, responses, multimodal communication

Hintergrund und Forschungsstand

Sprachliche Heterogenität ist in deutschen Kindertageseinrichtungen (Kitas) zum Normalfall geworden (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018). Auch wenn sich Kita-Kinder in ihrem sprachlichen Hintergrund unterscheiden, haben sie Vieles gemeinsam; darunter das Alter, den sozialen Status und (Spiel-)Interessen (von Salisch, 2000).

Innerhalb ihrer frühpädagogischen Einrichtung verbringen sie den größten Teil ihres Tages in dyadischen und Kleingruppeninteraktionen mit Peers (Jahreiß, Ertanir, Sachse & Kratzmann, 2018). Peer-Interaktionen können dabei als Sequenzen physischen oder verbalen Austausches (Ladd, 2005), also als kommunikative Akte zwischen zwei oder mehr Peers (Blum-Kulka & Snow, 2004) konzeptualisiert werden. Nach sozialkonstruktivistischen Theorien handeln

Kinder im Zuge dieser gemeinsam ihre Wissensbestände und Wirklichkeit aus (Brandes, 2008; Youniss, 1994).

Forschungsergebnisse zu den Assoziationen zwischen den Peer-Interaktionen mehrsprachiger Kinder und dem sprachlichen Zuwachs in der Umgebungssprache weisen auf das sprachliche Anregungspotenzial von Peer-Interaktionen in frühpädagogischen Bildungseinrichtungen hin. Eine US-amerikanische Untersuchung fand keine Zusammenhänge zwischen dem Sprachgebrauch der pädagogischen Fachkräfte und dem Zweitspracherwerb von Kindern mit spanischer Erstsprache über ein Kita-Jahr hinweg, wohl aber zeigte sich ein Zusammenhang zwischen der Häufigkeit der Interaktionen mit ihren monolingualen Peers und dem Wortschatz in der Zweitsprache (Palermo et al., 2014). Auch Rydland, Grøver und Lawrence (2014) entdeckten Zusammenhänge zwischen der Wortmenge und der sprachlichen Varianz, die die Peers von Kindern mit türkischer Erstsprache während des gemeinsamen Spiels in norwegischen Kindertageseinrichtungen produzierten und dem Wortschatzwachstum in der Zweitsprache. Eine weitere Studie untersuchte in US-amerikanischen vorschulischen Einrichtungen die Entwicklung des Wortschatzes und der syntaktischen Fähigkeiten von Kindern, die entweder monolingual englischsprachig oder bilingual spanisch-englischsprachig aufwuchsen. Es zeigte sich, dass die Diversität des Wortschatzes, die Peers während gemeinsamer Aktivitäten produzierten, positiv mit der Wortschatzvielfalt beider Gruppen von Kindern assoziiert war. Weiterhin war die syntaktische Komplexität der von Peers produzierten Sprache positiv mit der syntaktischen Komplexität und dem rezeptiven Wortschatz der bilingualen Kinder assoziiert (Gámez, Griskell, Sobrevilla & Vazquez, 2019).

Für eine erfolgreiche Teilhabe an Peer-Interaktionen reicht allein die Absicht zu kommunizieren allerdings nicht aus (Licandro, 2014). Vielmehr brauchen Kinder Fähigkeiten, eine Interaktion zu initiieren, also eine Reaktion des Gegenübers hervorzurufen (Harper & McCluskey, 2003) und sich im anschließenden Austausch wechselseitig aufeinander zu beziehen (Putallaz & Wasserman, 1990). Eine solche Reziprozität ist „an das gegenseitige Verstehen geknüpft“ (König, 2009, S. 67). Aus interaktionistischer Sicht ist die Initiative des Kindes, die Aufmerksamkeit des Gegenübers zu lenken, sie zu koordinieren sowie die Kompetenz, auf die Signale Anderer zu reagieren, von zentraler Bedeutung für den Spracherwerb (z.B. Akhtar & Tomasello, 2000; Bruner, 1983). Diese Essenz findet sich in Weitzman und Greenbergs Ausspruch „children who lead get the language they need“ (Weitzman & Greenberg, 2002, S. 66) wieder, der die aktive Rolle von Kindern in der Initiierung von Interaktionen betont, welche wiederum ideale Rahmenbedingungen für die Sprachentwicklung schaffen.

Im Vergleich zu ihren monolingualen Peers scheinen Kinder im L2-Erwerb einen erschwerten Zugang zu Peer-

Interaktionen zu haben, da sie insgesamt seltener mit Gleichaltrigen spielen, sprechen und Schwierigkeiten haben, Interaktionen aufrechtzuerhalten (Dominguez & Trawick-Smith, 2018; Rice, Sell & Hadley, 1991). Insgesamt sind Kinder mit (noch) geringen Kompetenzen in der Umgebungssprache einem größeren Risiko der Vernachlässigung oder sogar aktiver Ablehnung durch ihre Peers ausgesetzt (von Grünigen, Perren, Nägele & Alsaker, 2010). Mangelnde oder problematische Peer-Beziehungen im Vorschulalter sind nicht nur kurzfristig mit reduzierten Spracherwerbsgelegenheiten verknüpft, sondern können langfristig mit negativer Selbstwahrnehmung sowie Problemen in der sozialen Anpassung assoziiert sein, was Exklusionsprozesse begünstigt (Ladd, Coleman & Kochenderfer, 1997; Menting, van Lier & Koot, 2011).

Es erscheint naheliegend, dass eingeschränkte Kompetenzen in der Umgebungssprache ein Hindernis bei der Initiierung und Aufrechterhaltung von Peer-Interaktionen darstellen können, da beispielsweise viele Spielaktivitäten auf dem Ausdrücken von Ideen und der Übernahme vorgetäuschter Rollen basieren (Piker, 2013). Über eine reine Fokussierung der verbalen Kommunikation hinaus sollte jedoch beachtet werden, dass Kinder multimodale Kommunikationsmittel nutzen und mit Gesten oder Handlungen Informationen vermitteln, die sie noch nicht versprachlichen können (Grimminger, Lüke, Ritterfeld, Liszkowski & Rohlfing, 2016; Rohlfing, 2013).

Qualitative Forschungsarbeiten bestätigen, dass auch Kinder ohne ausdifferenzierte Kompetenzen in der Umgebungssprache erfolgreich Peer-Interaktionen initiieren und an ihnen teilnehmen können, indem sie multimodale Kommunikationsmittel einsetzen. Neben verbalen (z.B. Nutzung von Interjektionen, einzelnen Wörtern oder Phrasen) und nonverbalen Initiierungen (Gesten oder Handlungen, z.B. Anbieten von Spielzeug oder anderer Gegenstände) nutzen Kinder auch Kombinationen aus beiden (z.B. „Hier ist Auto“ und gleichzeitiges Zeigen) um in Interaktionen mit ihren Peers zu treten (Björk-Willén, 2007; Cromdal, 2001; Dominguez & Trawick-Smith, 2018).

Bisherige quantitative Studien zur Initiierung und Aufrechterhaltung von Peer-Interaktionen im Vorschulalter fokussierten Kinder mit Entwicklungsbeeinträchtigungen (DeLuzio & Girolametto, 2011; Harper & McCluskey, 2003; Syrjämäki, Pihlaja & Sajaniemi, 2019). Die untersuchten Kinder kommunizierten vermehrt über nonverbale oder gemischte Modalitäten. Dabei wurden nonverbale Initiierungsversuche im frühpädagogischen Alltag häufig nicht wahrgenommen oder von potenziellen Interaktionspartnerinnen und -partnern ignoriert (Syrjämäki et al., 2019).

Die Relevanz der in diesem Beitrag vorgestellten Studie basiert somit auf drei zentralen Säulen. Erstens liegen

zwar Untersuchungen vor, die Bereiche der Interaktionskompetenz mit Peers von Kindern im L2-Erwerb fokussierten, jedoch sind diese in methodischer Anlage und spezifischen Fragestellungen sehr unterschiedlich, sodass auf Grundlage der gegenwärtigen Evidenzbasis Merkmale von Peer-Interaktionen von Kindern im L2-Erwerb nicht umfassend beschrieben werden können. Zweitens widmeten sich nur vereinzelte qualitative Studien der Frage, wie Kinder im L2-Erwerb Interaktionen mit Peers initiieren und wie die Peers darauf reagieren. Schließlich wurden die multimodalen Initiierungen von Kindern im L2-Erwerb bislang noch nicht im quantitativen Design untersucht und stellen somit eine aktuelle und hochrelevante Frage der frühpädagogischen Forschung und Praxis dar.

Fragestellungen

Eine differenzierte Dokumentation der Initiierungskompetenzen von Kindern im L2-Erwerb (im Folgenden: Fokuskinder) im Rahmen von Peer-Interaktionen im Kita-Alltag sowie die Untersuchung möglicher Zusammenhänge von Interaktionsstrategien und L2-Kompetenzen stehen noch aus. In der vorliegenden Studie wird daher folgenden Fragestellungen nachgegangen:

1. Welche Modalitäten nutzen die Fokuskinder, um Interaktionen mit ihren Peers während des Freispiels im Kita-Alltag zu initiieren?
2. Welche Zusammenhänge zeigen sich zwischen der Modalität der Initiierungen sowie ihrer Häufigkeit und dem Wortschatz in der L2?
3. Welche Zusammenhänge treten zwischen den Reaktionen der Peers auf die Initiierungen der Fokuskinder und dem L2-Wortschatz auf?

Design

Die Datenerhebung erfolgte im Rahmen des Forschungsprojekts „NiKK – Neu immigrierte Kinder in der Kita“ (Syczewska, Licandro, Beckerle & Schulz, 2020). Das Vorgehen wurde von der Ethikkommission der Leibniz Universität Hannover positiv bewertet.

Stichprobe

Zur Untersuchung der Peer-Interaktionen wurde eine Stichprobe von 30 Kindern (14 Mädchen) aus 12 Kitas in Niedersachsen ausgewertet (s. Tab. 1). Jedes Kind erwarb seit wenigen Monaten Deutsch als Zweitsprache und

Tabelle 1. Stichprobenbeschreibung

Variable	n	Minimum	Maximum	M(SD)
Alter (Monate)	30	36	75	53.27 (9.84)
Kontaktmonate Deutsch	30	7	14	9.60 (1.93)
Elterliche Bildungsjahre	27	0	18	9.52 (5.57)
Rezeptiver Wortschatz L2	29	3	61	29.17 (18.06)

sprach im häuslichen Umfeld ausschließlich eine andere Familiensprache (darunter Kurdisch, Arabisch, Russisch, Rumänisch, Persisch, Türkisch, Albanisch, Portugiesisch, Twé [ghanaischer Dialekt], Tschetschenisch).

Datenerhebung

Das Alter, der Bildungshintergrund der Eltern sowie die Kontaktmonate mit der deutschen Sprache wurden anhand eines Elternfragebogens erhoben.

Wortschatz

Da die Kinder noch am Beginn ihres L2-Erwerbs standen, wurde der rezeptive Wortschatz anhand des Peabody Picture Vocabulary Tests – 4. Ausgabe (PPVT-4) (Lenhard, Lenhard, Segerer & Suggate, 2015) im Einzelsetting in einem ruhigen Raum in der Kita erhoben. Die Aufgabe des Kindes bestand darin, dasjenige von vier Bildern auszuwählen, das einem vorgesprochenen Wort (z. B. Bleistift, Stuhl, leer) entspricht. Zwar wurden in der allgemeinen Normstichprobe Kinder mit Migrationshintergrund berücksichtigt (mind. ein Elternteil des Kindes war ausländischer Herkunft), jedoch liegen für den deutschsprachigen Raum keine Normwerte für mehrsprachige Kinder vor.

Videoaufnahmen von Peer-Interaktionen

Von jedem Kind wurden an einem Tag (ohne große Pausen) ca. 30-minütige Aufnahmen im Freispiel in den Kitaräumlichkeiten mit einer Handkamera angefertigt. Die meisten Daten wurden am Vormittag erhoben; sechs Kinder, die eine Nachmittagsgruppe besuchten, wurden nachmittags aufgenommen. Die Tonqualität wurde durch ein Bluetooth-Mikrofon sichergestellt, dessen Sender das jeweilige Fokuskind in einem Teddy-Rucksack auf dem Rücken trug. Wurde das Spiel (z. B. durch die Intervention einer Fachkraft) für eine längere Zeit unterbrochen, wurde die Aufnahme gestoppt und möglichst zeitnah fortgesetzt.

Datenaufbereitung

Das Videomaterial eines jeden Fokuskindes wurde in Anlehnung an Derry et al. (2010) auf diejenigen 15 Minuten

segmentiert, in denen das Kind am häufigsten mit seinen Peers nonverbal und verbal interagierte. Anschließend wurden die segmentierten Sequenzen nach den CHAT-Konventionen des CHILDES-Systems (MacWhinney, 2000) transkribiert. Alle verbalen und nonverbalen Äußerungen des Fokuskindes sowie der Kinder, die sich ebenfalls im Kamerafokus befanden, wurden erfasst.

In Anlehnung an Syrjämäki und Kolleginnen (2019), DeLuzio und Girolametto (2011) sowie Harper und McCluskey (2003) wurde ein Kodierungssystem mit insgesamt 46 Codes zu verbalen, nonverbalen und multimodalen Initiierungen der Fokuskinder und Reaktionen der Peers entwickelt (s. Tab. 2). Sämtliche Kinder initiierten Interaktionen überwiegend auf Deutsch. Da der Untersuchungsfokus auf den Interaktionen in der Umgebungssprache Deutsch lag, wurden Initiierungen, die ausschließlich in der Erstsprache des Kindes erfolgten, von den weiteren Analysen ausgeschlossen ($n = 7$ aus der Gesamtanzahl von Initiierungen).

Datenkodierung

Initiierungen

Als Initiierungen wurden diejenigen Aktivitäten kodiert, die eine Reaktion oder Anpassung des gesprächsempfangenden Kindes hervorrufen sollten. Berücksichtigt wurden alle Initiierungen der Fokuskinder, die an einen oder mehrere Peers gerichtet wurden sowie Initiierungen der Peers, die sich unmittelbar an das Fokuskind richteten. Initiierungen der Peers, die an andere Peers gerichtet waren, sowie Initiierungen der Fokuskinder, die an die pädagogischen Fachkräfte gerichtet waren, wurden in der Auswertung nicht berücksichtigt.

Im Hinblick auf die Modalität der Initiierungen wurden 38 Codes für verbale (Wort, Phrase, Interjektion, s. Tab. 2), nonverbale (deiktische, ikonische, konventionalisierte oder nicht-klassifizierbare Geste, Handlung) sowie kombinierte Initiierungen (alle möglichen Kombinationen der verbalen und nonverbalen Initiierungen) erstellt (s. Tab. 3). Bei den kodierten Initiierungen der Peers wurde lediglich das Vorhandensein mit einem Code festgehalten. Wurden mehrere Äußerungen auf einmal produziert, wurden sie im

Rahmen einer Initiierung erfasst. Lag eine längere Pause (min. drei Sekunden) zwischen den Äußerungen vor, wurden diese als unterschiedliche Initiierungen kodiert.

Reaktionen

Weiterhin wurde jede Initiierung mit einer Reaktion des empfangenden Kindes mit einer der sechs Kategorien (Antwort, Ablehnung und Ignorierung, jeweils für Fokuskinder und Peers) versehen. Als Antwort galt jede Reaktion, die eine Kontakt- bzw. Anfragenannahme signalisierte (z.B. verbale Antwort, Gucken oder Mitkommen nach Anfrage, Lachen, eine Spielaktivität als Reaktion ausführen). Als Ablehnung wurde jede Reaktion bewertet, die eine Spiel-, Tätigkeits- oder Gesprächsanfrage zurückwies. Wenn auch nach mindestens drei Sekunden keine Reaktion zu verzeichnen war, wurde dies als Ignorierung bewertet.

Interaktionen

Als Interaktion wurde jede Initiierung kodiert, die eine Reaktion (Antwort oder Ablehnung) des empfangenden Kindes hervorrief. Eine Interaktion galt als beendet, wenn das Thema des Gesprächs oder die ausgeführte Aktivität geändert wurde, ein Kind, das an der Interaktion unmittelbar beteiligt war, das Spielsetting verließ oder sich ein neues Kind in die Interaktion einbrachte.

Reliabilität

Zur Überprüfung der Inter-coder-Reliabilität wurden 20 % des Datenmaterials von einer unabhängigen weiteren Untersucherin kodiert. Die Übereinstimmungsrate für alle Codes entsprach 80,8 % (Codeüberlappung mind. 90 %). Mit einem Kappa-Wert von .80 (Brennan & Prediger, 1981) lag ein sehr gutes Ergebnis vor (Rädiker & Kuckartz, 2019).

Ergebnisse

Die erste Forschungsfrage befasste sich mit den Modalitäten, die von den Fokuskindern zur Initiierung der Peer-Interaktionen während des Freispiels im Kita-Alltag genutzt wurden. Insgesamt wurden 1 327 Initiierungen kodiert; 49,5 % ($n = 657$) davon wurden von den Fokuskindern ausgeführt und weitergehend analysiert. Am häufigsten traten Verbindungen von verbalen und nonverbalen Modalitäten auf (53,7 %, s. Tab. 3). Dazu gehörten überwiegend Verbindungen von Phrase und deiktischer Geste (18,9 %), Handlung und Interjektion (13,1 %) sowie Phrase und Handlung (10,0 %). Innerhalb rein verbaler Initiierungsstrategien (33,9 %) initiierten die Fokuskinder am häufigsten über eine Phrase (23,7 %) und seltener über einzelne Wörter (5,6 %) oder Interjektionen (3,7 %). Rein nonverbale Initiierungen (12,4 %) erfolgten hauptsächlich über eine Handlung

Tabelle 2. Verbale Initiierungen

Art	Definition	Beispiel
Wort	Inhaltswort oder Antwortpartikel	Auto, nein
Phrase	Aus mehreren Wörtern bestehender Satzteil oder Satz	Komm mal her, ich gehe Spielen
Interjektion	Wortähnliche Äußerung	Aha, oh

Tabelle 3. Modalitäten der Initiierungen von Peer-Interaktionen der Kinder im L2-Erwerb

Kategorie	Unterkategorie	n	Anteil (in Prozent)	Bedeutung	Beispiel
Nonverbal + Verbal	Phrase + deiktische Geste	124	18,9		Zeigen auf ein Kind + Anne ist da
	Handlung + Interjektion	86	13,1		Uuu + Mit dem Auto zum anderen Kind fahren
	Phrase + Handlung	66	10,0		Ich springe so + springen
	Andere Verbindungen	54	8,2	Andere Kombinationen, auch nicht klassifizierbare	Brötchen + Hand zum Mund führen
	Wort + deiktische Geste	23	3,5		Bitte + Kleber geben
	Gesamt	353	53,7		
Verbal	Phrase	156	23,7	Kombination zwei oder mehr Wörter, ggf. mit einer Interjektion	Bist fertig?
	Wort	37	5,6	Einzelnes Wort, ggf. mit einer Interjektion	Komm
	Interjektion	24	3,7	Wortähnliche Äußerung	Oh, mhm
	Nicht klassifizierbar	6	0,9		
	Gesamt	223	33,9		
Nonverbal	Handlung	59	9,0	Bewusst ausgeführte Tat	Mit dem Auto zum anderen Kind fahren
	Deiktische Geste	17	2,6	Hinhalten eines Objekts, Hindeuten mit Zeigefinger oder ausgestreckten Hand, Geben	Zeigen auf eine Puppe, Knete geben
	Sonstige Geste	5	0,8	Ikonische, konventionalisierte oder nicht klassifizierbare Geste	Hand in den Mund führen
	Gesamt	81	12,4		

(9,0 %) oder deiktische Geste (2,6 %). Eine geringe Anzahl anderer Gestentypen (0,8 %) wurde dokumentiert. Um mögliche Zusammenhänge zwischen den Sprachkompetenzen in der L2 und den Initiierungen zu untersuchen, wurden im Rahmen der zweiten Forschungsfrage Korrelationen nach Pearson berechnet.

Zum Ausschluss von Konfundierungen zwischen der Größe des L2-Wortschatzes, dem chronologischen Alter und den Initiierungsstrategien wurde das Alter in die Kor-

relationsanalyse (Pearson) aufgenommen. Es traten keine statistisch signifikanten Zusammenhänge zwischen dem Alter und dem Wortschatz ($r = .26; p > .05$; s. Tab. 4) sowie zwischen dem Alter und der Gesamtanzahl von Initiierungen ($r = .27; p > .05$) auf. Initiierungsstrategien über Handlungen (Phrase und Handlung: $r = .46; p < .05$; reine Handlung: $r = .41; p < .05$) hingen mit dem Alter zusammen.

Die Gesamtanzahl von Initiierungen korrelierte nicht mit dem rezeptiven L2-Wortschatz ($r = -.05; p > .05$). Zu

Tabelle 4. Korrelationen zwischen den Sprachkompetenzen und Initiierungen der Kinder im Zweitspracherwerb

Variable	1	2	3	4	5	6	7
1. Alter	-						
2. Rezeptiver Wortschatz L2	.26	-					
3. Initiierungen Gesamt	.27	-.05	-				
4. Phrase	.33	.51**	.61**	-			
5. Phrase + deiktische Geste	.11	.33	.46*	.57**	-		
6. Handlung + Interjektion	-.02	-.29	.46*	-.18	-.29	-	
7. Phrase + Handlung	.46*	.09	.58**	.48**	.33	.04	-
8. Handlung	.41*	-.38*	.22	-.15	-.26	.24	-.04

Anmerkungen: Pearson Korrelationen. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

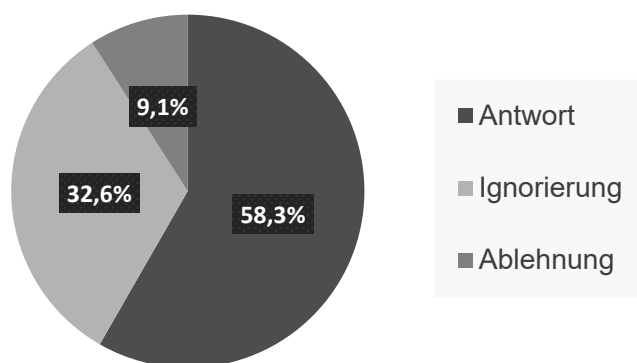


Abbildung 1. Reaktionen der Peers auf die Initiierungen der Kinder im Zweitspracherwerb.

weiteren Analysen wurden die fünf häufigsten Initiierungsarten herangezogen. Initiierungen über eine Phrase korrelierten signifikant mit dem L2-Wortschatz ($r = .51$; $p < .01$). Des Weiteren korrelierten die Initiierungen über eine Handlung negativ und signifikant mit dem L2-Wortschatz ($r = -.38$; $p < .05$).

Die dritte Forschungsfrage fokussierte die Reaktionen der Peers auf die Initiierungen der Fokuskinder sowie die Zusammenhänge zwischen den Reaktionen und dem rezeptiven L2-Wortschatz der Fokuskinder. Auf die Mehrheit ihrer 657 Initiierungen erhielten die Fokuskinder von ihren Peers eine Antwort (58,3%; s. Abb. 1). 32,6% der Initiierungen wurden von den Peers ignoriert und 9,1% abgelehnt. Das Alter der Fokuskinder war weder mit den Antworten ($r = .29$; $p > .05$), Ignorierungen ($r = .08$; $p > .05$) oder Ablehnungen ($r = .23$; $p > .05$) seitens der Peers verknüpft. Der L2-Wortschatz der Fokuskinder war nicht mit den Antworten ($r = .11$, $p > .05$) oder Ignorierungen der Peers verknüpft ($r = -.11$, $p > .05$); wohl aber korrelierte die Anzahl an Ablehnungen der Initiierungen signifikant und negativ mit den Wortschatzkompetenzen in der Zweitsprache Deutsch ($r = -.49$; $p < .01$).

Diskussion

In der vorliegenden Studie wurden erstmals die Peer-Interaktionen von Kindern ($M_{\text{Alter}} = 4;4$ Jahre) im Freispiel in der Kita im Hinblick auf die Initiierungsstrategien und Reaktionen der Peers unter Berücksichtigung des rezeptiven L2-Wortschatzes untersucht. Mit durchschnittlich neun Kontaktmonaten zur neuen Sprache standen die Kinder noch am Beginn ihres L2-Erwerbs.

Analog zu Befunden von Björk-Willén (2007) und Cromdal (2001) setzten die Fokuskinder vielfältige Initiierungsstrategien ein, darunter überwiegend multimodale Strategien. Im Rahmen derer wurde am häufigsten über

eine Phrase initiiert, die von einer deiktischen Geste begleitet wurde. Im Rahmen nonverbaler Initiierungen überwogen Handlungen. Wurden Gesten eingesetzt, handelte es sich meist um deiktische Formen (Zeigegesten) und seltener um ikonische oder andere Gestentypen.

In der Studie zeigten sich keine Zusammenhänge zwischen dem Alter der Fokuskinder und der Gesamtanzahl an Initiierungen sowie zwischen dem Alter und den Reaktionen der Peers. Somit suggerieren die Ergebnisse nicht, dass ältere Kinder aufgrund ihrer weiter entwickelten kognitiven Fähigkeiten und unabhängig von ihrer L2-Kompetenz eher in der Lage sind, die Aufmerksamkeit ihrer Peers zu erwirken. Es zeigten sich jedoch signifikante Zusammenhänge zwischen Initiierungen über Handlungen und dem Alter. Da die Komplexität des Spiels mit dem Alter und der voranschreitenden kognitiven Entwicklung zunimmt, wäre eine mögliche Erklärung, dass ältere Kinder mit noch gering entwickelten umgebungssprachlichen Kompetenzen ihre Spielideen zielführender durch differenzierte Handlungsabfolgen und Objektmanipulationen vermitteln.

Während kein statistischer Zusammenhang zwischen der Gesamtanzahl von Initiierungen und dem rezeptiven L2-Wortschatz auftrat, waren die L2-Kompetenzen mit verbalen Initiierungen (über eine Phrase) verknüpft. Zugleich hingen niedrigere L2-Kompetenzen mit nonverbalen Initiierungen (über eine Handlung) zusammen. Da die multimodalen Initiierungsstrategien der Kinder im L2-Erwerb sowie die Zusammenhänge mit dem Wortschatz noch nicht ausführlich untersucht wurden, stellt dieser Sachverhalt eine neue Erkenntnis dar. Die Modalität der Initiierungen scheint mit den Kompetenzen in der Umgebungssprache verbunden zu sein. Kinder setzen ihre erweiterten umgebungssprachlichen Kompetenzen in Peer-Interaktionen ein und initiieren vermehrt verbal, wenn es ihr Wortschatz zulässt. Longitudinale Untersuchungen zum Einsatz multimodaler Initiierungsstrategien unter Berücksichtigung zunehmender L2-Kompetenzen könnten diese Erkenntnisse vertiefen.

Die Kinder im Zweitspracherwerb waren mit der Mehrheit ihrer Initiierungen insofern erfolgreich, als dass sie eine (positive) Reaktion bei ihren Peers hervorriefen, die einen weiterführenden Austausch zuließ. Es trat jedoch ein Zusammenhang zwischen den L2-Kompetenzen der Fokuskinder und den Reaktionen der Peers auf: Die Initiierungen von Kindern mit (noch) niedrigen L2-Kompetenzen wurden von ihren Peers häufiger abgelehnt. Somit unterstreichen die vorliegenden Ergebnisse mögliche Herausforderungen, die Kinder im L2-Erwerb in Spielinteraktionen mit Gleichaltrigen haben können, da das sprachliche Ausdrucksvermögen wichtig für gemeinsame Abstimmungs- und Aushandlungsprozesse ist, wie zuvor qualitative Forschung gezeigt hat (Piker, 2013). Kinder

mit noch geringen Kompetenzen in der Umgebungssprache werden daher von ihren Peers womöglich als weniger attraktive Spielpartner_innen wahrgenommen (von Grünigen et al., 2010).

Limitationen

In der Studie wurde ein schmaler Datenkorpus ausgewertet, der auf ausgewählten Situationen aus dem Kita-Alltag beruht. Bei der Interpretation der Ergebnisse sei daher darauf hingewiesen, dass die Stichprobe nicht repräsentativ ist und der explorative Charakter dieser Untersuchung keine Schlussfolgerungen über Kausalbeziehungen zulässt. Die Ergebnisse müssten im Rahmen einer größer angelegten quantitativen Studie bestätigt werden. Ebenfalls wäre für zukünftige Studien eine differenziertere Operationalisierung der Kategorie „Ignorierung“ sinnvoll, da anhand des gewählten Schemas nicht sicher ausgeschlossen werden kann, dass es sich anstelle einer absichtlichen Ignorierung um ein Nicht-Bemerken handelt. Schließlich wurde die Interdecoder-Reliabilität anhand einer doppelten Kodierung von 20 % des Datenmaterials ermittelt. Zwar wurden hohe Übereinstimmungswerte erzielt, aber aufgrund der Komplexität des Datensatzes und der Fragestellungen hätte eine noch höhere Anzahl doppelt kodierter Videos sinnvoll sein können.

Implikationen für die pädagogische Praxis

Die vorliegende Studie bietet Einblicke in die Verwobenheit von Sprachkompetenzen und sozialen Erfahrungen von Kindern am Beginn ihres Zweitspracherwerbs im Kontext der Peer-Gruppe. Interaktionen mit anderen Kindern in frühpädagogischen Einrichtungen stellen eine Ressource im L2-Erwerb dar (Gámez et al., 2019; Palermo et al., 2014) und bieten besondere Möglichkeiten, sich als gestaltender Teil in eine gleichberechtigte Gemeinschaft einzubringen (Brandes, 2008; Youniss, 1994). Vor diesem Hintergrund sind Ausschlussprozesse unter Peers zweifach problematisch: Einerseits entgehen Kindern wertvolle Spracherwerbsgelegenheiten und andererseits wird ihre soziale Teilhabe langfristig gefährdet.

In der frühpädagogischen Praxis ist es zunächst wichtig, die Herausforderungen anzuerkennen, vor denen Kinder stehen, wenn sie in Kontakt mit ihren Peers treten möchten. Die Zusammenhänge zwischen den Sprachkompetenzen und dem Ablehnungsverhalten von Peers zeigen, dass besonders Kinder mit noch wenig ausdifferenzierten L2-Fähigkeiten beim Zugang zu Peer-Interaktionen von einer Unterstützung profitieren könnten. Kein leichtes, aber wichtiges Unterfangen ist dabei, auch auf multimodale

und nonverbale Initiierungen von Kindern zu achten und daran anschließend die Aufmerksamkeit von potenziellen Spielkamerad_innen auf die Aussagen oder Handlungen des Kindes zu lenken.

Fazit

Obleich mit Initiierungen und darauffolgenden Reaktionen nur ein kleiner Teil von Peer-Interaktionen im Kita-Alltag fokussiert wurde, leistet die vorliegende Studie einen Beitrag zur Sichtbarmachung von Mechanismen des Zugangs zu Peer-Interaktionen im Kontext sprachlicher Heterogenität. Bisherige qualitative Untersuchungen wurden durch die Quantifizierung von Initiierungen, ihrer jeweiligen Modalitäten und Arten sowie die Untersuchung von Zusammenhängen mit L2-Kompetenzen um wertvolle Perspektiven ergänzt. Trotz einiger Limitationen weisen die Ergebnisse auf die Relevanz der Erforschung multimodaler Interaktionspraktiken von Kindern im L2-Erwerb – insbesondere bei relativ kurzem Sprachkontakt – hin. Zukünftige Studien zur Aufrechterhaltung von Peer-Interaktionen sowie Zusammenhängen zwischen den Initiierungsstrategien und Reaktionen der Peers könnten die vorliegenden Ergebnisse um interessante Perspektiven erweitern. Weitergehend könnten Initiierungen von Kindern in Interaktionen mit pädagogischen Fachkräften (Mehlem & Erdogan, 2020) unter Beachtung sprachlicher Heterogenität untersucht werden.

Literatur

- Akhtar, N. & Tomasello, M. (2000). The social nature of words and word learning. In R. M. Golinkoff & L. Bloom (Eds.), *Becoming a Word Learner: A Debate on Lexical Acquisition* (pp. 115 – 135). Oxford: Oxford University Press.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018). *Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung*. Bielefeld: wbv Media. Verfügbar unter: <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2018/pdf-bildungsbericht-2018/bildungsbericht-2018.pdf>
- Björk-Willén, P. (2007). Participation in multilingual preschool play. Shadowing and crossing as interactional resources. *Journal of Pragmatics*, 39, 2133 – 2158.
- Blum-Kulka, S. & Snow, C. E. (2004). Introduction. The potential of peer talk. *Discourse Studies*, 6, 291 – 306.
- Brandes, H. (2008). *Selbstbildung in Kindergruppen. Die Konstruktion sozialer Beziehungen*. München: Reinhardt.
- Brennan, R. L. & Prediger, D. J. (1981). Coefficient kappa: Some uses, misuses, and alternatives. *Educational and Psychological Measurement*, 41, 687 – 699.
- Bruner, J. S. (1983). *Child's talk. Learning to use language*. New York, NY: W.W. Norton & Company.

- Cromdal, J. (2001). Can I be with? Negotiating play entry in a bilingual school. *Journal of Pragmatics*, 33, 515 – 543.
- DeLuzio, J. & Girolametto, L. (2011). Peer interactions of preschool children with and without hearing loss. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 54, 1197 – 1210.
- Derry, S. J., Pea, R. D., Barron, B., Engle, R. A., Erickson, F., Goldman, R., Hall, R., Koschmann, T., Lemke, J. L., Sherin, M. G. & Sherin, B. L. (2010). Conducting video research in the learning sciences: Guidance on selection, analysis, technology, and ethics. *The Journal of the Learning Sciences*, 19(1), 3 – 53.
- Dominguez, S. & Trawick-Smith, J. (2018). A qualitative study of the play of dual language learners in an English-speaking preschool. *Early Childhood Education Journal*, 46, 577 – 586.
- Gámez, P. B., Griskell, H. L., Sobrevilla, Y. N. & Vazquez, M. (2019). Dual language and english-only learners' expressive and receptive language skills and exposure to peers' language. *Child Development*, 90, 471 – 479.
- Grimminger, A., Lüke, C., Ritterfeld, U., Liszkowski, U. & Rohlfsing, K. J. (2016). Effekte von Objekt-Familiarisierung auf die frühe gestische Kommunikation. Individuelle Unterschiede in Hinblick auf den späteren Wortschatz. *Frühe Bildung*, 5, 91 – 98.
- Harper, L. V. & McCluskey, K. S. (2003). Teacher-child and child-child interactions in inclusive preschool settings. Do adults inhibit peer interactions? *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 163 – 184.
- Jahreis, S., Ertanir, B., Sachse, S. & Kratzmann, J. (2018). Sprachliche Interaktionen in Kindertageseinrichtungen mit hohem Anteil an mehrsprachigen Kindern. *Forschung Sprache*, 2, 32 – 41.
- König, A. (2009). Interaktionsprozesse zwischen Erzieherinnen und Kindern: Eine Videostudie aus dem Kindergartenalltag. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ladd, G. W. (2005). *Children's Peer Relations and Social Competence. A Century of Progress*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Ladd, G. W., Coleman, C. C. & Kochenderfer, B. J. (1997). Classroom peer acceptance, friendship, and victimization: Distinct relational systems that contribute uniquely to children's school adjustment. *Child Development*, 68, 1181 – 1197.
- Lenhard, A., Lenhard, W., Segerer, R. & Suggate, S. (2015). *Peabody Picture Vocabulary Test – Revision 4 (PPVT-4), German version*. Frankfurt a. M.: Pearson Assessment.
- Licandro, U. (2014). Peerbeziehungen im Vorschulalter – Chancen für Sprachförderung und Sprachtherapie. In S. Sallat, M. Spreer & C. W. Glück (Hrsg.), *Sprache professionell fördern: kompetent – vernetzt – innovativ* (S.335 – 340). Idstein: Schulz-Kirchner.
- MacWhinney, B. (2000). *The CHILDES Project. Tools for Analyzing Talk* (3rd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mehlem, U. & Erdogan, E. (2020). Kategoriensystem zur Kodierung der interaktiven Einbettung sprachlicher Beiträge von Kindern in schulischen und vorschulischen Sprachförderaktivitäten. In K. Mackowiak, C. Beckerle, S. Gentrup & C. Titz (Hrsg.), *Forschungsinstrumente im Kontext institutioneller (schrift-)sprachlicher Bildung* (S.121 – 140). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Menting, B., van Lier, P. A. C. & Koot, H. M. (2011). Language skills, peer rejection, and the development of externalizing behavior from kindergarten to fourth grade. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52(1), 72 – 79.
- Palermo, F., Mikulski, A. M., Fabes, R. A., Hanish, L. D., Martin, C. L. & Stargel, L. E. (2014). English exposure in the home and classroom. Predictions to Spanish-speaking preschoolers' English vocabulary skills. *Applied Psycholinguistics* 35, 1163 – 1187.
- Piker, R. A. (2013). Understanding influences of play on second language learning. A microethnographic view in one head start preschool classroom. *Journal of Early Childhood Research*, 11, 184 – 200.
- Putallaz, M. & Wasserman, A. (1990). Children's entry behaviour. In S. R. Ashen & J. D. Coie (Eds.), *Peer Rejection in Childhood* (pp.60 – 89). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rädiker, S. & Kuckartz, U. (2019). *Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA. Text, Audio und Video*. Wiesbaden: Springer.
- Rice, M. L., Sell, M. A. & Hadley, P. A. (1991). Social interactions of speech, and language-impaired children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 34, 1299 – 1307.
- Rohlfing, K. J. (2013). *Frühkindliche Semantik*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Rydland, V., Grøver, V. & Lawrence, J. (2014). The second-language vocabulary trajectories of Turkish immigrant children in Norway from ages five to ten: The role of preschool talk exposure, maternal education, and co-ethnic concentration in the neighborhood. *Journal of Child Language*, 41, 352 – 381.
- Syczewska, A., Licandro, U., Beckerle, C. & Schulz, W. (2020). Sprachlich-kommunikative Kompetenzen von Kindern mit Migrations- oder Fluchthintergrund und frühpädagogischen Fachkräften – methodische Zugänge im NiKK-Projekt. In B. Bloch, L. Kluge, H. Mai Trän & K. Zehbe (Hrsg.), *Pädagogik der frühen Kindheit im Wandel. Gegenwärtige Herausforderungen und Wirklichkeiten in frühpädagogischen Handlungsfeldern* (S.148 – 167). Weinheim: Beltz Juventa.
- Syrjämäki, M., Pihlaja, P. & Sajaniemi, N. K. (2019). Enhancing peer interaction in early childhood special education. Chains of children's initiatives, adult's responses and their consequences in play. *Early Childhood Education Journal*, 47, 559 – 570.
- von Grünigen, R., Perren, S., Nägele, C. & Alsaker, F. D. (2010). Immigrant children's peer acceptance and victimization in kindergarten. The role of local language competence. *British Journal of Developmental Psychology*, 28, 679 – 697.
- von Salisch, M. (2000). Zum Einfluss von Gleichaltrigen (Peers) und Freunden auf die Persönlichkeitsentwicklung. In M. Amelang (Hrsg.), *Determinanten individueller Unterschiede* (Bd. 4) (S.345 – 405). Göttingen: Hogrefe.
- Weitzman, E. & Greenberg, J. (2002). *Learning Language and Loving It: A Guide to Promoting Children's Social, Language, and Literacy Development in Early Childhood Settings* (2. Aufl.). Toronto: The Hanen Centre.
- Youniss, J. (1994). *Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Danksagung

Wir bedanken uns herzlich bei allen Kindern, Familien und pädagogischen Fachkräften, die die Studie möglich gemacht haben. Ein besonderer Dank geht an die studentischen Mitarbeiterinnen, die bei der Datenerhebung und -auswertung unterstützt haben.

Ethische Richtlinien

Das forschungsmethodische Vorgehen wurde von der zuständigen Ethikkommission positiv begutachtet.

Autorenschaften

Die Mitautorin ist erreichbar unter: Ulla Licandro, ulla.licandro@uni-oldenburg.de

Förderung

Open Access-Veröffentlichung ermöglicht durch Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.

Aleksandra Syczewska

Institut für Sonder- und Rehabilitationspädagogik
Fachgruppe Heterogenität und Diversität unter besonderer Berücksichtigung inklusiver Bildungsprozesse
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
Johann-Justus-Weg 147a
26127 Oldenburg
aleksandra.syczewska@uni-oldenburg.de