

Die Bedürfnisse mehrsprachiger Kinder im Blick – ein inklusives Bildungskonzept

Christa Kieferle & Eva Reichert-Garschhammer | München

Multilingual children have needs in two languages and two literal systems. However, the language and literacy development of children with migrant background is often disregarded. In many educational institutions only one cultural dimension is considered, since the educational practice is aligned on monolingualism, monolingual literacy and mono-culturality. In an inclusive educational institution, however all needs and skills of children are respected. Every child experiences linguistic diversity - both orally and in writing. The teaching staff works together with parents to promote bilingualism and literacy in both languages. Daily practice focuses on supporting multilingualism, providing different writing cultures and cultural richness.



More articles on this topic:

www.babylonia.ch >

Thematic Archives > Topics 4 and 5

Spracherwerb findet in einem sozial-kommunikativen Kontext statt und ist Teil der sozialen Entwicklung des Kindes. Sprache lernt das Kind in sozialen Kontexten – so wie auch andere kulturelle Fertigkeiten und Routinen (Tomasello, 2003). Mehrsprachigkeit ist Teil der individuellen Fähigkeiten einer Person, die sich im Kontakt mit der sozialen Umgebung und der Bildungs-umgebung entwickelt (Cook, 2001). Sprache ist ein Prozess, der sich verliert, wenn er nicht unterstützt wird. Das gilt auch für Kinder, deren Eltern zwar wollen, dass ihr Kind zweisprachig aufwächst, aber nicht dafür Sorge tragen, dass es genug Gelegenheiten erhält, die beiden Sprachen in vielen verschiedenen Kontexten zu erleben und anzuwenden (viele Beispiele hierfür bei De Houwer, 2009).

Alltags- und Bildungssprache

Sprache wird im Rahmen der Familie und in kulturellen Gemeinschaften erworben. Deshalb kann sich die in der häuslichen Umgebung verwendete Sprache stark von der Sprache in der Bildungseinrichtung unterscheiden. So ist die Alltagssprache geprägt von alltäglichen Routinen: Der Wortschatz ist begrenzt, da der Gesprächsgegenstand meist allen bekannt ist; für das

Verständnis müssen die Sätze oft weder vollständig noch komplex sein. Zudem wird sehr viel über den Einsatz körpersprachlicher Mittel wie Mimik und Gestik kommuniziert. Vor Eintritt in die Bildungseinrichtungen werden Kinder so gut sprechen, wie sie es im familiären Umfeld gelernt haben. Eine neue Sprache lernen heisst, Kompetenzen auf zwei Ebenen zu erwerben: auf der sozialen und auf der Bildungsebene. Die Bildungssprache, die als eine Art Register verstanden werden kann, ist sehr stark an der Schriftsprache orientiert, die einen viel höheren Abstraktions- und Komplexitätsgrad aufweist. Gibbons & Lascar (1998) weisen darauf hin, dass viele Sprecher von Minderheitensprachen über gut entwickelte Alltagssprachliche Fähigkeiten verfügen, dass sie aber häufig keine Gelegenheiten hatten, viele andere Register zu entwickeln, vor allem keine bildungssprachlichen. Kinder brauchen zur Entwicklung der mündlichen kommunikativen Fertigkeiten ca. zwei bis drei Jahre, für die Beherrschung der Bildungssprache (Cummins, 1979) jedoch ca. fünf bis sieben Jahre. Neben der Zeit spielen auch Menge und Qualität des sprachlichen Inputs eine beträchtliche Rolle. Es gibt spezifische Unterschiede bei vielen Zweitsprachlernern in der Wortschatzkenntnis, speziell in der Breite des Wortschatzes (Anzahl der bekannten Wörter), aber noch viel mehr in der Tiefe (Reichhaltigkeit der Wortschatzrepräsentation) (Ordonez *et al.*, 2002), was zu Unterschieden in der Differenziertheit ihrer Ausdrucksmöglichkeiten führt. Geringe Wortschatzkenntnisse und geringes Weltwissen haben wiederum einen negativen Einfluss auf die Leseverständnisfertigkeiten; daher bleibt das Leseverstehen häufig in der Zweitsprache für Bilinguale lange ein schwieriges Gebiet (August *et al.*, 2005).

In Bildungseinrichtungen tritt neben der Verwendung der Bildungssprache noch ein weiterer

Aspekt hinzu, nämlich Wahl und Beherrschung des adäquaten sozio-kulturellen Registers. Im Gegensatz zu Kindern, die in eine bestimmte Kultur von Geburt an hineingewachsen sind, kennen Kinder mit anderen kulturellen und sprachlichen Hintergründen meist nicht die Erwartungen, die von den Pädagogen an sie gestellt werden. Das kann sich bis auf die Ebene des Antwortverhaltens gegenüber Fragen auswirken. Deshalb ist der Erwerb von Stilen und Registern ein sehr wichtiger Faktor für Zweitsprachler, der fachkundiger Unterstützung bedarf.

Bedeutung des Sprachkontakts in beiden Sprachen

Fast niemand ist auf demselben Niveau zweisprachig, weil niemand dieselben Sprachen für dieselben Zwecke anwendet. Die beiden Sprachen werden in verschiedenen Zusammenhängen und Umgebungen gelernt und verwendet, so dass Zweitsprachler oft über zwei unterschiedliche Wortschätze verfügen. Das Wissen und Verständnis von Wortbedeutungen in der Familiensprache auf die neue Sprache übertragen zu können, erfordert genügend Sprachkontakt in jeder der beiden Sprachen. Denn der Erwerb einer zweiten Sprache ist kein einfacher Aufnahmeprozess: Kinder brauchen dazu eine bedeutungsvolle, unterstützende und anregende Umgebung. Ob sie eine zweite Sprache auf einem hohen Niveau lernen, hängt von vielen Faktoren ab: u.a. von der Einstellung der Eltern und der pädagogischen Fachkräfte; von der Bereitschaft der anderen Kinder, die in der Umgebungssprache kommunizieren, mit dem Kind der Minderheitensprache zu spielen; vom Alter, in dem mit dem Lernen der zweiten Sprache begonnen wurde; von der Kontaktdauer; von der Qualität und Quantität des sprachlichen Angebots in ihrer Umgebung sowie von der Menge an Gelegenheiten, selbst zu Wort zu kommen.

Die besten Prädiktoren für die Wortschatzentwicklung sowohl beim Erstsprachler als auch beim Zweitspracherwerb sind die Menge an Sprache, die die Kinder hören, die breite Vielfalt an Wörtern, einschliesslich selten vorkommender Wörter und das Vorkommen neuer, unbekannter lexikalischer Einheiten in semantisch reichhaltigen und sich wiederholenden Kontexten, wie beim Vorlesen oder in ausgedehnten Unterhaltungen (Snow & Kim, 2007).

Inklusion von Mehrsprachigkeit

„Mehrsprachiges Aufwachsen ist förderlich für die kognitive Entwicklung und förderlich für die sprachliche Entwicklung. Vorausgesetzt, dass eine dauerhafte, kontinuierliche und systematische institutionelle Sprachbildung erfolgt, diese Sprachbildung konzentriert ist auf bildungssprachliche Fähigkeiten und diese Sprachbildung Mehrsprachigkeit angemessen berücksichtigt.“ (Gogolin, 2011)

Mehrsprachige Kinder haben also Bedürfnisse in zwei Sprachen und in zwei literalen Systemen. In vielen Bildungseinrichtungen wird die Sprach- und Literacy-Entwicklung von Kindern mit Migrationshintergrund jedoch gleich in mehrfacher Hinsicht missachtet (Chumak-Horbatsch, 2012): Sowohl die Familiensprache als auch die Literacy-Erfahrungen der Kinder erfahren keine Aufmerksamkeit, die sprachlichen Ziele werden nur über das Lernen der Mehrheitsprache definiert, die Ressourcen eines vielleicht mehrsprachigen Personals werden häufig nicht genutzt (z.B. dürfen sie mit den Kindern nicht in der Minderheitensprache kommunizieren). Es wird also nur eine kulturelle Dimension beachtet, da die Bildungspraxis auf Einsprachigkeit, einsprachige Schriftkultur und Monokulturalität ausgerichtet ist (Chumak-Horbatsch, 2012).

In einer inklusiven Bildungseinrichtung werden stattdessen alle Bedürfnisse und Kenntnisse der Kinder beachtet. Alle erleben dort sprachliche Vielfalt – mündlich und schriftlich. Die pädagogischen Fachkräfte arbeiten mit Eltern zusammen, um Zweisprachigkeit und Literalität in beiden Sprachen voranzubringen. Der Fokus der täglichen Handlungspraxis liegt auf der Unterstützung von Mehrsprachigkeit, der Begegnung mit verschiedenen Schriftkulturen und kulturellem Reichtum.

Sprachliche Bildung in der KiTa im Kontext von Inklusion, Partizipation und Ko-Konstruktion⁴

KiTas sind Orte, an denen sich eine Vielzahl verschiedener Persönlichkeiten zusammenfindet. Als inklusive Einrichtung orientieren sie sich an den individuellen Bildungs- und Entwicklungsbiografien der Kinder, betrachten Verschiedenheit als normal und einen heterogenen pädagogischen Ansatz als Verpflichtung und Gewinn. Grundlage einer solchen inklusiven Bildung ist der Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (EQR), der die Stärkung von Kompetenzen zum Leitziel erhebt und das kompetente Kind als Mitgestalter seiner Bildung ins Zentrum stellt.

Viele Länder haben dieses kompetenzorientierte Bildungsverständnis in den für Kitas erlassenen Bildungsplänen aufgegriffen und betonen darin die Sprach- und Literacykompetenz als wichtiges Bildungsziel in den Jahren bis zur Einschulung.

Wirksame Konzepte und Lernformen

Sprachkompetenz erwerben Kinder in täglichen Interaktionen mit Erwachsenen und anderen Kindern sowie durch Kommunikation bei sinnvollen Handlungen und Themen, die sie interessieren. Der Erwerb von *Literacykompetenz* erfordert dagegen Begeg-

nungen mit der Schrift-, Buch-, Medien-, Erzähl-, Gedicht- und Reimkultur und Unterstützung von Erwachsenen und Gleichaltrigen. Kinder lernen vernetzt, ihre verschiedenen Lern- und Entwicklungsprozesse sind eng miteinander verknüpft, Kompetenzentwicklung und Wissenserwerb gehen Hand in Hand. Wirksame Konzepte benötigen daher ganzheitliche, alltagsintegrierte, handlungsorientierte Strategien und kommen ohne Sprachförderprogramme aus. Sie beruhen auf Lernformen, die das Mit- und Voneinanderlernen in lernenden Gemeinschaften (*Ko-Konstruktion*), das Kinderrecht auf Beteiligung an Entscheidungen (*Partizipation*) und vernetztes Lernen (*bereichsübergreifende Bildung*) zugleich betonen:

- *Partizipation* und *Ko-Konstruktion* sind – basierend auf der Idee des Kindes als Mitgestalter seiner Bildung – auf Dialog, Kooperation, Aushandlung und Verständigung gerichtet und damit auf Lernen in Interaktion, Kooperation und Kommunikation. Beide steigern Motivation und bei hoher Interaktionsqualität die Lerneffekte. Soziale Interaktion stärkt Kinder in ihren sprachlichen, kognitiven und sozialen Kompetenzen, Partizipation führt zu beeindruckenden Bildungsprozessen, da Kinder Ideenreichtum und Perspektivenvielfalt einbringen (Sylva *et al.*, 2004, König, 2010, Hansen *et al.*, 2004).
- Bildungsprozesse, die variationsreiche Literacy-Aktivitäten einbeziehen und die aktive Mitgestaltung der Kinder anstreben, fokussieren Sprach- und Literacykompetenz quer durch alle Bildungsbereiche, so dass Sprach- und Sachlernen eine Einheit bilden und allen Kompetenzen der Kinder dienen.

Sprachen, die Kinder bereits beherrschen, sind in ihrer Anerkennung und Bedeutung den weiteren Sprachen gleichzusetzen. Die Präsenz der Familiensprache in der KiTa (z.B. mehrsprachiges Bücher- und



Autoritratto realizzato da un artista di 8 anni.

Medienangebot, Elterneinbezug als Vorlesepaar) motiviert die Kinder zum Sprachenlernen und trägt zur Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung bei. Kinder, die die Mehrheitssprache als Zweitsprache erlernen, brauchen dabei gezielte Unterstützung, gute Sprachvorbilder und Ermutigung, die Mehrheitssprache so oft wie möglich zu benutzen.

Den Pädagogen fällt dabei die Aufgabe zu, für eine sprach- und literacyanregende Lernumgebung zu sorgen und als Moderatoren Bildungsprozesse mit Kindern im Dialog zu gestalten.

Moderatorenrolle

Entscheidend ist eine *Haltung*, die auf Offenheit, Dialog, Experimentierfreudigkeit, Fehlerfreundlichkeit, Flexibilität und Selbstreflexion beruht. Pädagogen verstehen sich hier als Partner, die Kindern fragend statt wissend begegnen, sie ernst nehmen, ihnen viel zutrauen und ihre Eigenaktivität fördern und infolgedessen oft mit ihnen Lerngemeinschaften bilden, in denen sie zusammen Aufgaben lösen und (Bildungs-)Sprache als Mittel zum Denken, Verstehen und Reflektieren einsetzen (Hamre & Pianta 2007). Sie wissen um ihre Steuerungsverantwortung und hohe Vorbildwirkung.

Umgang mit sprachlich-kulturell heterogenen Gruppen

Heterogene Lerngruppen können zur Stärkung sprachlicher und interkultureller Kompetenz aller Kinder sowie zu ihrer Entwicklung zu welt-offenen Persönlichkeiten beitragen, wenn Verschiedenartigkeit produktiv genutzt wird. Dabei bietet eine Bildungsgestaltung mit Kindern im Dialog in Kleingruppen jedem Kind Gelegenheit, mit anderen Kindern und Erwachsenen zu kommunizieren und Sprache in unterschiedlichen Kontexten kreativ zu verwenden.

Anregende Lernumgebung

Gute Raumbedingungen und attraktive Materialien stimulieren Interessen und Lernprozesse direkt und unmittelbar. Partizipation und Ko-Konstruktion können nur gelingen, wenn Kinder sich wohl fühlen und dadurch zum Austausch mit anderen und zu selbstbestimmten Begegnungen mit Literacy-Materialien angeregt werden. Deshalb ist eine hochwertige Materialausstattung nötig, die möglichst viele Bildungsbereiche einschließt: (mehrsprachige) Bücher, Schreiben/Schrift, Medien/Technik, Requisiten für Rollenspiel, Sprach- und Gesellschaftsspiele (Mayr & Kofler, 2011). Optimal sind themenbe-

Fast niemand ist auf demselben Niveau zweisprachig, weil niemand dieselben Sprachen für dieselben Zwecke anwendet.

zogene Bildungsräume (z.B. Kinderbibliothek, Rollenspielraum, Theater-, Lern-, Schreibwerkstatt) und die Präsenz von Büchern, Schreibsachen und Schrift in jedem Raum.

Einsatz effizienter Methoden

Effiziente Methoden haben alle Teilbereiche von Sprache & Literacy im Blick, indem sie Kontexte schaffen, die aus der Sicht der Kinder authentisch sind, sich zudem für verschiedene Altersgruppen eignen und spontanes Interesse wecken (Mayr & Kofler, 2011). Dazu zählen: Sprachlernen in Alltagssituationen, Rollen- und Symbolspiel, Erzählen, Theater, Begegnungen mit Geschichten, Reimen und Gedichten, spielerisch-entdeckender Umgang mit Schreiben und Schrift, Literacy-Center, Projektarbeit und aktive Medienarbeit.

Gesprächskultur

Erfolgreiche Bildungsprozesse sind nur durch hohe *Interaktionsqualität* erreichbar, die sich die auf verschiedenste Ausdrucks- und Denkformen beziehen und diese anregen: offene Fragen, aktives Zuhören, Einsatz vielfältiger Ausdrucksweisen, Thematisierung von Gedankenunterschieden der Kinder und gezielte Nutzung des Peer-Lernens, metakognitive Dialoge, Formulierung von Hypothesen und Voraussagen und deren Begründung und Überprüfung, aber auch geteiltes Denken (*sustained shared thinking*) (Sylva *et al.*, 2004) und gegenseitige Hilfestellung (*scaffolding*). Kompetente Pädagogen zeichnen sich daher aus durch hochwertige Lernunterstützung (Sylva *et al.* 2004), sprachliche Anregung (Hamre & Pianta, 2007), häufige verbale Interaktionen mit den Kindern (u.a. Carew, 1980; Melhuis *et al.*, 1990) und häufige offene Fragen (Siraj-Blatchford *et al.*, 2002).

Beobachtung, und Dokumentation

Stärkenorientierte, prozessbegleitende Rückmeldung ist der wirksamste Faktor für Lernerfolg (Hattie, 2009) und erfordert systematische Beobachtung und Dokumentation der individuellen Lern- und Entwicklungsprozesse. Notwendig ist der *Einsatz verschiedener Methoden*, sowohl strukturierter Verfahren (validierte Beobachtungsbögen) als auch freier Beobachtungen (z.B. Bildungs- und Lerngeschichten) und Portfolio-Arbeit, die Kinder und Eltern aktiv einbezieht. Gute KiTas zeichnen sich zudem durch hohe Transparenz ihres Bildungsgeschehens in Form sprechender Wände aus.

Bildungspartnerschaft mit Eltern und Öffnung nach aussen

Bildung ist das Ergebnis des Zusammenwirkens aller Bildungsorte, wobei die Familie der erste, wichtigste und einflussreichste ist gerade im Bereich von Sprache & Literacy. Mit dem Konzept einer Bildungspartnerschaft erhält die Kooperation mit Eltern veränderte Ziele wie die Begleitung von Übergängen, Information/Austausch, Beratung/Fachdienstvermittlung; ausserdem die Stärkung der Elternkompetenz und deren Einbezug ins Bildungsgeschehen, z.B. durch Hospitation, Vorlesepatenschaften, Mitarbeit bei Projekten, Eltern-Kind-Angebo-

te wie Bücherausstellung, Lese-Fest, literarisches Frühstück in der KiTa oder gemeinsame Bibliotheksbesuche; schliesslich die Bereitstellung von Material für die Eltern zur Sprachbildung zu Hause oder auch Elternabende zu Sprache & Literacy. Diese Anlässe können noch gewinnbringend durch lokale Netzbildung mit Bibliotheken, Medienfachdiensten, Kindertheatern, Kinderkino, Rundfunksendern und vielem mehr erweitert werden.

Übergang in die Schule

Anschlussfähige Bildungsprozesse vor allem auch im Bereich Sprache & Literacy herzustellen, ist heute die wichtigste Kooperationsaufgabe von Kita und Schule. Dabei erleichtern Bildungspläne bzw. -leitlinien, die institutionenübergreifend konzipiert sind, den Austausch, verbunden mit gemeinsamer Fortbildung und anderen Aktivitäten, an denen Kinder und Eltern zusammen teilnehmen.

Qualitätsentwicklung sprachlicher Bildung

Qualitätsentwicklung sprachlicher Bildung verlangt systematisches Vorgehen und adäquate Werkzeuge und Methoden: Instrumente zur Selbstevaluation der Lernumgebung zu Sprache & Literacy (z.B. Mayr *et al.*, 2012), Sammlung guter Praxisbeispiele, Sprachberatung (Team-Coaching) (Nicko, Schreyer & Kademann, 2013), Video-Interaktionsbegleitung (Goltsche & Kieferle, 2011), kollegiale Beobachtung und Beratung durch Kollegen oder Konsultationseinrichtungen.

Anmerkung

¹ Im Rahmen des Projekts „Sprachberatung in Kindertageseinrichtungen“ am IFP wurde ein zeitgemässes, forschungs- und evidenzbasiertes Konzept zur sprachlichen Bildung entwickelt. Dieses wird im Handbuch „Sprachliche Bildung in Kindertageseinrichtungen“ (Reichert-Garschhammer & Kieferle, 2011) versehen mit einer 24-seitigen Literaturliste vorgestellt und wird im Folgenden umrissen. Das Handbuch wird flankiert durch den Selbsteinschätzungsbogen „LiSKit – Literacy und Sprache in Kindertageseinrichtungen“ (Mayr, Hofbauer & Kofler, 2012), dessen Erstellung die Auswertung der umfangreichen einschlägigen Forschungsliteratur voranging. In dem Handbuch-Beitrag zu LiSKiT ist die zentrale Forschungsliteratur zusammengefasst (Mayr & Kofler, 2011).

Literatur

August, D., Carlo, M., Dressler, C. & Snow, C. (2005). The Critical Role of Vocabulary Development for English Language Learners. *Learning Disabilities Research & Practice*, 20(1), 50–57.

Chumak-Horbatsch, R. (2012). *Linguistically Appropriate Practice. A Guide for Working With Young Immigrant Children*. Toronto: University of Toronto Press.

Cook, V. (2001). *Second Language Learning and Language Teaching*. London: Arnold.

Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, Nr. 19, 121–129.

De Houwer, A. (2009). *Bilingual First Language Acquisition*. Bristol: Multilingual Matters.

Gibbons, J. & Lascar, E. (1998). Operationalizing academic language proficiency in bilingualism research. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 19(1), 40–50.

Goltsche, I. & Kieferle, C. (2011). Video-Interaktionsbegleitung in Kindertageseinrichtungen. In: E. Reichert-Garschhammer & C. Kieferle, *Sprachliche Bildung in Kindertageseinrichtungen*, Freiburg: Herder, pp. 270–275.

Gogolin, I. (2011). *Mehrsprachigkeit und Interkulturelle Bildung*. Beitrag zum 3. IFP-Fachkongress „Sprachliche Bildung von Anfang an“ am 6./7. Juni 2011 in München. www.ifp.bayern.de/imperia/md/.../forum1_gogolin_mehrsprachigkeit.pdf

Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2007). Learning opportunities in preschool and early elementary classrooms. In: R. C. Pianta, J. C. Martha & K. L. Snow (Hrsg.), *School Readiness and the Transition to Kindergarten in the Era of Accountability*, Baltimore: Brookes, pp. 49–84.

Hansen, R., Knauer, R. & Friedrich, B. (2004). *Die Kinderstube der Demokratie. Partizipation in Kindertagesstätten*. Als Online-Dokument verfügbar.

Hattie, J.A.C. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London/New York: Routledge.

König, A. (2010). *Interaktion als didaktisches Prinzip. Bildungsprozesse bewusst begleiten und gestalten*. Köln: Bildungsverlag Eins.

Mayr, T., Hofbauer, C., Kofler, A. & Simic,

M. (2012). *LiSKit – Sprache und Literacy in Kindertageseinrichtungen* (Selbstevaluationsbogen und Begleitheft). Freiburg: Herder.

Mayr, T. & Kofler, A. (2011). Qualitätseinschätzung und -entwicklung sprachlicher Bildung in Kindertageseinrichtungen. In: E. Reichert-Garschhammer & C. Kieferle, *Sprachliche Bildung in Kindertageseinrichtungen*, Freiburg: Herder, pp. 251–266.

Nicko, O., Schreyer, I. & Kademann (2013). *Sprachberatung in Kindertageseinrichtungen in Bayern. Evaluationsbericht*. Online: <http://www.ifp.bayern.de/projekte/laufende/sprachberater.html>

Ordóñez, C.L., Carlo, M.S., Snow, C.E. & McLaughlin, B. (2002). Depth and breadth of vocabulary in two languages: Which vocabulary skills transfer? *Journal of Educational Psychology*, 94, 719–728.

Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Muttock, S., Gilden, R. & Bell, D. (2002). *Researching Effective Paedagogy in the Early Years: DfES Research Report 356*. Online: <http://www.327matters.org/Docs/RR356.pdf>. (Zugriff am 19.03.2012)

Tabors, P. (1997). *One Child, Two languages: A Guide for Preschool Educators of Children Learning English as a Second Language*. Baltimore: Paul Brookes Publishing

Tomasello, M. (2003). *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Harvard University Press.

Reichert-Garschhammer, E. & Kieferle, C. (Hrsg.). *Autorenteam* (2011). *Sprachliche Bil-*

dung in Kindertageseinrichtungen. Reihe Fachpraxis Kita (Handbuch), Freiburg: Herder.

Sylva, K., Melhuish, E.C., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2004). *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Technical Paper 12 – The Final Report: Effective Pre-School Education*. London: Department for Education and Skills, Institute of Education, University of London.

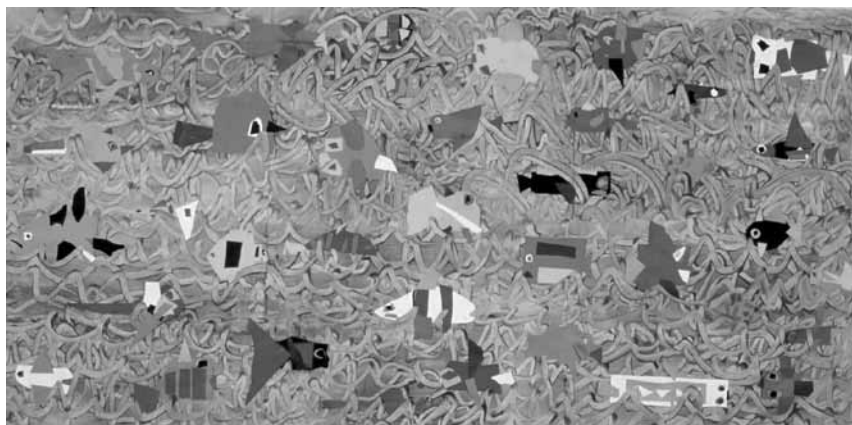
Snow, C.E. & Kim, Y.-S. (2007). Large Problem Spaces. The Challenge of Vocabulary for English Language Learners. In: Wagner, R., K., Muse, A.E. & Tannenbaum, K.R. (Eds.) *Vocabulary Acquisition: Implications for Reading Comprehension*. New York: The Guildford Press.

Christa Kieferle

Linguistin, M.A. und Sprachheilpädagogin, M.A.; wissenschaftliche Referentin am Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP), Winzererstraße 9 in 80797 München/Deutschland. Arbeitsschwerpunkte: Spracherwerb, Zweitspracherwerb, Schriftspracherwerb, Mehrsprachigkeit, Heterogenität und Diversität, interkulturelle Pädagogik, Interaktionsqualität, sprachliche Bildung in der Familie.

Eva Reichert-Garschhammer

Juristin; Abteilungsleiterin am Staatsinstitut für Frühpädagogik in München. Arbeitsschwerpunkte: Entwicklung und Implementierung der Bildungspläne in Bayern und Hessen und der Bayerischen Bildungsleitlinien; Mitwirkung an vielen Implementierungsprojekten zu verschiedenen Themen und v.a. zu Sprache/Literacy.



Realizzazione comune (collage) di piccoli artisti tra i 3 e i 6 anni.