



Jens Kaiser-Kratzmann,
Steffi Sachse (Hrsg.)

Mehrsprachigkeit in der Frühen Bildung

WAXMANN

Jens Kaiser-Kratzmann, Steffi Sachse (Hrsg.)

Mehrsprachigkeit in der Frühen Bildung



Waxmann 2022

Münster • New York

Das diesem Buch zugrunde liegende Forschungsprojekt sowie das Buch selbst wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter den Förderkennzeichen 01JM1402A und B gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autoren.

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Print-ISBN 978-3-8309-4608-3

E-Book-ISBN 978-3-8309-9608-8

© Waxmann Verlag GmbH, 2022
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Pleßmann Design, Ascheberg
Umschlagbild: © Fotolia.com
Satz: MTS. Satz & Layout, Münster

Dieses E-Book ist unter Lizenz CC BY-NC-SA 4.0 veröffentlicht:

Namensnennung – Nicht-kommerziell –
Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de>



Die Lizenz bezieht sich nicht auf Abbildungen, Tabellen oder anderes Drittmaterial, das als solches gekennzeichnet ist. Es obliegt dem Nachnutzer, vor Verbreitung dieser Inhalte die Rechte mit dem jeweiligen Rechteinhaber zu klären.

Inhalt

Teil 1: Einführung und Methode

1. Mehrsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen 7
Jens Kaiser-Kratzmann & Steffi Sachse
2. Methode: Design, Messinstrumente, Durchführung und Stichprobe 21
Alla Sawatzky, Jana Kierdorf, Jens Kaiser-Kratzmann & Steffi Sachse

Teil 2: Intervention: Integration von Mehrsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen

3. Intervention:
Planung, Durchführung, Bewertung 67
Kristè Baužytė & Joana Wolfsperger
4. Entwicklung zu mehrsprachigkeitsintegrierenden Lernumgebungen 83
Jens Kaiser-Kratzmann, Kristina Weigl & Alla Sawatzky
5. Zusammenarbeit der Eltern und Fachkräfte aus Elternperspektive 107
Sandra Hittich
6. Interventionseffekte auf Kindebene 125
Steffi Sachse, Jana Kierdorf & Alla Sawatzky

Teil 3: Mehrsprachigkeit in der Vorschulzeit

7. Sprachlich-familiäre Hintergründe mehrsprachig aufwachsender Kinder 153
*Katja Schneller, Tamara Lautenschläger, Alla Sawatzky,
Jana Kierdorf & Steffi Sachse*
8. Mehrsprachige Sprachentwicklung im Kindergartenalter 173
*Tamara Lautenschläger, Katja Schneller, Alla Sawatzky,
Jana Kierdorf & Steffi Sachse*

9. Einstellungen zur eigenen Mehrsprachigkeit und sozio-emotionale Entwicklung mehrsprachiger Kinder	199
<i>Steffi Sachse, Jana Kierdorf & Alla Sawatzky</i>	

10. Mehrsprachige Fachkräfte	219
<i>Kristina Weigl</i>	

11. Sicht der Eltern auf Kita und Mehrsprachigkeit	237
<i>Sandra Hittich</i>	

Teil 4: Gesamtbewertung

12. Entwicklung sprachlicher Kompetenzen der Umgebungssprache in sprachlich heterogenen Lernumgebungen	261
<i>Jens Kaiser-Kratzmann & Steffi Sachse</i>	

13. Multiplikation der mehrsprachigkeitsförderlichen Lernumgebung durch Best-Practice-Einrichtungen	279
<i>Joana Wolfsperger</i>	

14. Sprachliche Vielfalt in Kindertageseinrichtungen einbinden	295
<i>Jens Kaiser-Kratzmann & Steffi Sachse</i>	

1. Mehrsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen

Jens Kaiser-Kratzmann & Steffi Sachse

Mehrsprachigkeit ist ein Phänomen, das sich aus unterschiedlichen Perspektiven betrachten lässt. Nach der Definition von Reich (2010) gelten Kinder als mehrsprachig, wenn ihnen in ihren ersten Lebensjahren in Interaktionssituationen mit anderen Menschen regelmäßig mindestens zwei Sprachen begegnen. Mit dieser Definition werden unterschiedlichste familiäre Konstellationen eingeschlossen, und Mehrsprachigkeit nicht über spezifische Kompetenzen definiert, die in den einzelnen Sprachen vorhanden sein müssen. Innerhalb dieses Buches steht eine spezifische Form der Mehrsprachigkeit im Vordergrund, welche in Deutschland und auch in den Kindertagesstätten des Projekts vorherrscht – die migrationsbedingte Mehrsprachigkeit (Gogolin, 2010, S. 531, S. 544). Der Zusatz „migrationsbedingt“ bezieht sich auf Kinder und Familien, die aufgrund ihrer Migrationserfahrung lebensweltlich mit mehr als einer Sprache aufwachsen. Oftmals wird in der Familie eine andere Sprache außer Deutsch gesprochen und die Umgebungs- und Bildungssprache (die Zweitsprache) ist Deutsch.

Gemäß der amtlich erhobenen Statistik zur Kindertagesbetreuung befanden sich zum Stichtag am 1. März 2020 rund 3,2 Millionen Kinder bis zum Schuleintritt in Kindertageseinrichtungen. Darunter hatten über 940 Tausend Kinder (29 %) einen Migrationshintergrund (ausländische Herkunft mindestens eines Elternteils) (Destatis, 2020, S. 42). Nicht alle Kinder mit Migrationshintergrund sind dabei aber automatisch zwei- oder mehrsprachig. Nach Angaben der Kinder- und Jugendhilfestatistik sind es 21 % der 3- bis unter 6-jährigen Kinder, die Deutsch als Zweitsprache lernen. Gleichzeitig nimmt die Anzahl an Kindern in Kitas zu, die mit einer anderen Herkunftssprache als Deutsch aufwachsen. Im Jahr 2007 besuchten 365.764 Kinder mit Migrationshintergrund, bei denen zu Hause überwiegend nicht Deutsch gesprochen wird, eine Kindertageseinrichtung, im Jahr 2019 waren es 627.885 Kinder (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, Tab. C3-4web).

In den vergangenen Jahren hat sich der Blick auf die Mehrsprachigkeit der Kinder weg von einer Defizitorientierung hin zu einer Stärkenorientierung gewandelt. Daneben wird die Integration von Mehrsprachigkeit in die Kita aber auch durch ein Bildungsverständnis begründet, das Bildung nicht ausschließlich als den Erwerb bestimmter (beispielsweise sprachlicher) Kompetenzen, sondern vielmehr als einen subjektiven Prozess versteht, in dem Kinder in der Auseinandersetzung mit der Umwelt zu eigenständig verantwortlichen handelnden Individuen werden. Die Integration der Erstsprache der Kinder in den Alltag der Kindertagesstätte stellt in dieser Sichtweise

ein Abbild unserer heutigen sprachlich und kulturell heterogenen Gesellschaft dar, das diesen Prozess ermöglicht (z. B. nach der Pädagogik der Vielfalt, Prengel, 2006). Eine rein monolinguale Ausrichtung von Bildungsinstitutionen wird daher als Konstruktion kritisiert, die in einer sprachlich und kulturell heterogenen Gesellschaft den Nutzen von Mehrsprachigkeit systematisch missachtet (z. B. Gogolin & Oeter, 2011). Entsprechend wurden Konzepte zur Integration von Mehrsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen vorgeschlagen, die auf die Stärkung von kindlicher Mehrsprachigkeit abzielen. Der Einbezug der bestehenden Sprachenvielfalt in die alltägliche Arbeit im Kindergarten und eine damit einhergehende gelingende mehrsprachige Entwicklung von Kindern sind identifizierte und bestehende Aufgaben und Herausforderungen im Kontext der frühen Bildung (Viernickel & Schwarz, 2009, S. 36 f.). Fragen zur Umsetzbarkeit der Praxisempfehlungen und zur Bedeutung für die Entwicklung der kindlichen Sprachen sind jedoch noch nicht geklärt. Zusätzlich bestehen offene Fragen zum Zusammenwirken der Sprachen im Verlauf der kindlichen Sprachentwicklung und der sozial-emotionalen Entwicklung bei mehrsprachigem Aufwachsen.

1.1 Sprachliche Entwicklung mehrsprachiger Kinder im Kontext von Kindertageseinrichtungen

Die Sprachentwicklung mehrsprachiger Kinder in der frühen Kindheit ist seit vielen Jahren Gegenstand empirischer Forschung. Im Blickpunkt stehen dabei sprachliche Kompetenzen in der Herkunftssprache (oft der Erstsprache der Kinder) sowie sprachliche Kompetenzen in der Umgebungssprache (oft die Zweitsprache der Kinder). Übereinstimmend lässt sich beim Eintritt in die institutionelle Kindertagesbetreuung in vielen Studien und unterschiedlichen Ländern und Kontexten ein niedrigerer Kompetenzstand mehrsprachiger Kinder in der Umgebungssprache im Vergleich zu einsprachig aufwachsenden Kindern feststellen (Caspar & Leyendecker, 2011; Han, Vukelich, Buell & Meacham, 2014; Jackson, Schatschneider & Leacox, 2014; McLeod, Harrison, Whiteford & Walker, 2016; Relikowski, Schneider & Lindberg, 2015; Lambert, Kim, Durham & Burts, 2017). Dieser bleibt auch bei Kontrolle des sozioökonomischen Hintergrundes bestehen (Hoff, 2017).

Eine gelingende mehrsprachige Entwicklung ist von vielen Faktoren abhängig. Eine zentrale Komponente ist das sprachliche Angebot und die Sprachverwendung in der Familie. Die dort (dominant) verwendete Sprache steht in einem engen Zusammenhang mit dem Sprachstand der Kinder sowohl in der Umgebungssprache als auch in der Herkunftssprache, ebenso mit der Weiterentwicklung in beiden Sprachen (Hindman & Wasik, 2015; Keller, Troesch, Loher & Grob, 2015; Lewis, Sandilos, Hammer, Sawyer & Mendez, 2016; Relikowski et al., 2015; Verdon, McLeod & Winsler, 2014). Dabei steht sowohl die Quantität als auch die Qualität des sprachlichen Inputs durch die Eltern in Zusammenhang mit der Sprachentwicklung der Kinder (Budde-Spengler, Rinker & Sachse, 2017; Hoff, 2017; Feng, Gai & Chen, 2014; Lewis et al., 2016; Tietze et al., 2013). Darüber hinaus sind es vor allem Geschwister und die Peer-Group,

die den Spracherwerb der Kinder beeinflussen (Rojas et al., 2016). Diese familiäre Basis trifft auf und interagiert mit dem Angebot und der Verwendung von Sprachen in frühkindlichen Betreuungskontexten.

Unstrittig ist dabei die Bedeutung von Kompetenzen in der Umgebungssprache im Kindergartenalter für den späteren Entwicklungsverlauf in der Grundschule, die fortwährend weiter bestätigt wird (Dennaoui et al., 2016; Gonzalez et al., 2017; Sonnenschein, Metzger, Dowling & Baker, 2016). Daraus begründet sich die Befürchtung, die Verwendung einer anderen Sprache in der Familie und der Peer-Group in der frühen Kindheit könne langfristig negative Konsequenzen für die Kinder haben. Hierzu konnte international aufgezeigt werden, dass der Rückstand in den Sprachkompetenzen der Umgebungssprache im Laufe der Schulzeit zu einem Ausgleich gebracht, zumindest aber verringert werden kann (Hammer et al., 2014; Han et al., 2014; Jackson et al., 2014; McLeod et al., 2016; Palacios & Kibler, 2016). Voraussetzung dafür sind Unterstützungsleistungen der Bildungsinstitutionen, vor allem bei niedrigen Sprachkompetenzen in der Umgebungssprache der Kinder (Buysse, Peisner-Feinberg, Paez, Hammer & Knowles, 2014).

Kontroverser diskutiert wird die Bedeutung der Herkunftssprache für die Umgebungs- und Bildungssprache für ein Kind. Nach Ergebnissen längsschnittlicher Analysen stehen die Kompetenzen in der Herkunftssprache im Kindergartenalter in einem positiven Zusammenhang mit der Entwicklung der Umgebungssprache (Jackson et al., 2014; Pendergast, Bingham & Patton-Terry, 2015; Winsler, Kim & Richard, 2014). Demzufolge können Kinder ihre Kompetenzen in der Herkunftssprache für den Erwerb und Ausbau der Umgebungssprache einsetzen (Pendergast et al., 2015). Dem gegenüber stehen Studien, die einen übergreifenden positiven Zusammenhang nicht bestätigen können und von einer zunehmenden Verringerung der Kompetenzen in der Herkunftssprache im Zuge der institutionellen Bildungslaufbahn berichten (Hindman & Wasik, 2015; Jackson et al., 2014; Maier, Bohlmann & Palacios, 2016.) sowie davon, dass die Entwicklung bestimmter Sprachleistungen auch in Konkurrenz zueinanderstehen (z. B. Scheele, Leseman & Mayo, 2010). Weiterhin zeigen Bildungsinstitutionen in der frühen Kindheit nach diesen Ergebnissen zwar Effekte im Hinblick auf die Entwicklung der Umgebungssprache, zur Erweiterung der Herkunftssprache tragen sie jedoch nicht bei.

Widersprüchliche Ergebnisse gibt es zur Frage der Rolle der Peer-Group in der Kita für die Entwicklung der Herkunftssprache. Diese könnte möglicherweise gestärkt werden, wenn ein hoher Anteil der Kinder in der Kindergartengruppe die gleiche Sprache spricht. Für diese These finden sich jedoch keine stabilen Befunde (Hindman & Wasik, 2015; Maier et al., 2016), was vermutlich mit einer starken Abhängigkeit von spezifischen Gruppenzusammensetzungen und sprachlichen Fähigkeiten der Kinder zusammenhängt (Cekaite & Evaldsson, 2017).

Im Hinblick auf das Zusammenwirken der Sprachen und den pädagogischen Umgang damit in der Kita wird aus diesen Ergebnissen die These formuliert, der Einbezug der Herkunftssprache der Kinder in bestimmten Situationen könne hilfreich für die Erweiterung der Kompetenzen in der Umgebungssprache sein (Hindman &

Wasik, 2015; Jackson et al., 2014; Pendergast et al., 2015). Garcia (2018) stellt heraus, dass die Nutzung bilingualer Kontexte die Umgebungssprache verbessern kann ohne sich nachteilig auf die Herkunftssprache auszuwirken. Vor allem beim Eintritt in die Institution kann die Verwendung der Herkunftssprache hilfreich sein sowie bei einem niedrigen Kompetenzniveau in der Umgebungssprache (Winsler, Burchinal et al., 2014). Ein solcher Zugang unterliegt diversen Einschränkungen – es müssten kompetente mehrsprachige Fachkräfte mit den entsprechenden Sprachkenntnissen vorhanden sein und diese bei der Verwendung von Strategien zur Nutzung der Herkunftssprachen zur Verbesserung der Umgebungssprache unterstützt werden.

Problematisch bleibt dabei jedoch, dass bilinguale Modelle, die zur Unterstützung der Entwicklung zu kompetenter Zweisprachigkeit sinnvoll sind (Collins, 2014), in Gruppen mit vielen Herkunftssprachen kaum umsetzbar sind. Eine Alternative ist dabei die Stärkung der Eltern darin, zu Hause ihre Herkunftssprache zu pflegen und im Idealfall die in der Bildungsinstitution vermittelten Inhalte auch zu Hause zu thematisieren (Leseman & Slot, 2014).

1.2 Sozio-emotionale Entwicklung und Selbstkonzept vor dem Hintergrund mehrsprachiger Entwicklung

Die Entwicklung sprachlicher Kompetenzen steht in engem Zusammenhang mit anderen Entwicklungsbereichen. Dazu gehört neben der allgemeinen kognitiven Entwicklung auch die sozio-emotionale Entwicklung von Kindern (Multhauf & Bockmann, 2015). Weniger gute sprachliche Kompetenzen sind oft mit Problemen im sozialen Miteinander verbunden, aber auch die emotionale Entwicklung ist eng mit sprachlichen Fähigkeiten assoziiert. Betrachtet man die sozio-emotionale Entwicklung vor dem Hintergrund mehrsprachiger Sprachentwicklung, finden sich in der Literatur Belege dafür, dass bessere sprachliche Fähigkeiten mit sozio-emotionalen Kompetenzen assoziiert sind (vgl. Review von Halle et al., 2014).

Bezüglich der Richtung des Zusammenhangs sind die Ergebnisse nicht eindeutig. Hagan-Burke et al. (2016) sehen das Sozialverhalten als Voraussetzung für einen erfolgreichen Zweitspracherwerb an, nicht jedoch umgekehrt. Sie stellen in einer einjährigen Längsschnittstudie im Kindergartenalter keinen Einfluss der Sprachkenntnisse in der Zweitsprache zu Beginn der Studie und dem Sozialverhalten zum zweiten Messzeitpunkt fest, wohl aber einen Zusammenhang zwischen dem Sozialverhalten zum zweiten Messzeitpunkt und den Sprachkenntnissen in der Zweitsprache zum dritten Messzeitpunkt. Ebenso berichten Winsler, Kim und Richard (2014) in einer Studie über zwei Messzeitpunkte von einem positiven Zusammenhang der sozio-emotionalen Entwicklung im Alter von vier Jahren mit der weiteren Entwicklung der Zweitsprache (ähnlich bei Rose, Ebert & Weinert 2016). Umgekehrt zeigt sich in den Analysen eines Large-Scale Datensatzes über drei Messzeitpunkte in einem Zeitraum von zwei Jahren vom Kindergarten bis in die erste Klasse ein Zusammenhang dauerhaft verringerter Sprachperformanz in der Umgebungssprache mit dem sozio-

emotionalen Verhalten der Kinder, jedoch nicht mit dem Problemverhalten (Kang, Haddad, Chen & Greenberger, 2014). Sprachkenntnisse werden hier als bedeutsam für das Erlernen von angemessenem Verhalten in der Schule, der Aufrechterhaltung und Knüpfung von Freundschaften und für die Fähigkeit der Verhaltenskontrolle in Gruppenlern-situationen während der Schule gesehen. Denkbar wäre auch ein reziproker Zusammenhang der sozio-emotionalen Entwicklung mit der Entwicklung der Zweitsprache, der in eine Negativspirale bei ungünstigen bzw. eine Positivspirale bei günstigen Bedingungen in beiden Merkmalen führen könnte. Bohlmann, Maier und Palacios (2015) belegen diese These anhand einer Längsschnittstudie über drei Messzeitpunkte. Demnach erklärt eine bidirektionale Modellierung die Daten am besten. Bessere selbstregulatorische Fähigkeiten führen demzufolge zu besserer Entwicklung des expressiven Wortschatzes in der Umgebungssprache. Ebenso bauten Kinder, bei denen sich der expressive Wortschatz besser entwickelte, stärker selbstregulatorische Fähigkeiten auf.

Bisher weniger untersucht im frühen Kindesalter sind Aspekte des (verbalen) Selbstkonzeptes sowie der eigenen Einstellung in Bezug auf die Mehrsprachigkeit. Fernandez (2006) sowie Bougie, Wright und Taylor (2003) zeigen bei älteren Kindern einen Zusammenhang von sprachlichen Variablen mit Komponenten des Selbstkonzeptes, was wiederum Auswirkungen auf andere Bereiche wie Anpassungsvermögen und Schulerfolg hat. Garcia-Mateus & Palmer (2017) stellen die Bedeutung der Herausbildung einer eigenen bi-/multilingualen Identität und deren Bezug zu sprachlichen Leistungen und dem Umgang mit Mehrsprachigkeit in Bildungsinstitutionen im Primarbereich heraus. Ritterfeld, Lüke und Dürkoop (2014) weisen bei Schüler*innen auf unterschiedliche Typen in Bezug auf die Einschätzung und den Umgang mit der eigenen Mehrsprachigkeit hin und diskutieren diese als möglicherweise relevant für die sprachliche Entwicklung mehrsprachiger Kinder. Empirisch wurden Beziehungen zur weiteren sprachlichen und sozio-emotionalen Entwicklung aber bisher nicht betrachtet.

1.3 Pädagogisches Handeln in Bezug auf Mehrsprachigkeit in der Kita

Das pädagogische Handeln gegenüber mehrsprachig aufwachsenden Kindern in Kindertageseinrichtungen ist mit vielen Unsicherheiten auf Seiten der Fachkräfte verbunden (Sawyer, Manz & Martin, 2017). Nach wie vor ist eine positive und wertschätzende Integration von Mehrsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen überwiegend nicht gegeben (Panagiotopoulou, 2016; Neumann & Seele, 2014, S. 361). Verdon et al. (2014) berichten anhand einer groß angelegten Längsschnittstudie aus Australien, dass Familien, die ihre Herkunftssprache erhalten wollen, sich im Gegensatz zu Eltern, die sich gegen den Erhalt ihrer Herkunftssprache entschieden haben, von den Fachkräften nicht verstanden und unterstützt fühlten.

Zur Verbesserung des Verständnisses gegenüber mehrsprachigen Familien wurde die naheliegende Idee verfolgt, dass mindestens eine Fachkraft selbst mehrsprachig sein sollte. Der Beleg einer allgemein positiven Wirkung mehrsprachiger Fachkräfte steht jedoch derzeit noch aus. So zeigen Neugebauer und Klein (2016) auf Basis des Nationalen Bildungspanel keine positiven Effekte im kognitiven und sozio-emotionalen Kompetenzstand von Kindern mit Migrationshintergrund und keine erhöhten Kontakthäufigkeiten zwischen Fachkräften und Eltern, wenn eine Fachkraft mit Migrationshintergrund in der Gruppe vorhanden ist, auch nicht bei Übereinstimmung des Herkunftslandes. Weiter finden Maier et al. (2016) keine Bedeutung der sprachlichen oder ethnischen Übereinstimmung zwischen Fachkraft und Kindern für das Wachstum des rezeptiven und expressiven Wortschatzes in der Herkunftssprache. Entsprechend schlussfolgern die Studien, dass bei der Professionalisierung der pädagogischen Fachkräfte in Bezug auf Mehrsprachigkeit eher die Entwicklung der fachlichen Kompetenz als der eigene Migrationshintergrund im Vordergrund stehen sollte (vgl. zur Bedeutung der fachlichen Kompetenz auch Ofner, 2014; van Druten-Frietman, Denessen, Gijssels & Verhoeven, 2015).

Wie bereits oben dargelegt, kann die Nutzung der Herkunftssprachen der Kinder hilfreich sein, um sprachliche Inhalte zu verdeutlichen und damit die Entwicklung der Umgebungssprache zu verstärken (Hindman & Wasik, 2015; Pendergast et al., 2015). Darüber hinaus gibt es Hinweise darauf, dass die gelegentliche Verwendung der Herkunftssprachen durch die Fachkraft die Fachkraft-Kind Beziehung verbessert (Halle et al., 2014). Fachkräfte wären demnach in Strategien zur Nutzung der Herkunftssprachen zu stärken. Mögliche Strategien zum Einbezug der Herkunftssprachen wurden von Oliveira, Gilmetdinova & Pelaez-Morales (2016) sowie von Palmer, Martinez, Mateus & Henderson (2014) anhand ethnographischer Beobachtungsstudien herausgearbeitet. Nach Oliveira et al. (2016) kann die Fachkraft als Modell für den Transfer von sprachlichen, kognitiven und sozialen Fähigkeiten zwischen Sprachen fungieren. Die gelänge am besten, wenn Strategien verwendet werden, die über das Übersetzen einzelner Wörter hinausgehen und auf die Herstellung von Bedeutung zielen, zum Beispiel durch den Einsatz der Herkunftssprache der Kinder zur Verstärkung eines Konzepts, eines wichtigen Wortes/Satzes oder zur Verständnissicherung. Dies könne auch durch eine monolinguale Fachkraft geschehen, die sich als Lernende der Sprachen der Kinder begreift und versucht, Grundkenntnisse in einer anderen Sprache zu erlangen. Palmer et al. (2014) stellen eher die Wertschätzung der Herkunftssprachen der Kinder heraus, die von Fachkräften hergestellt werden soll. Hier steht die Modellierung eines „dynamischen Bilingualismus“ über einen wechselnden Sprachgebrauch der Fachkraft und die Positionierung der Kinder als bilingual kompetent im Vordergrund. Auch diese Autor*innen sind der Auffassung, monolinguale Fachkräfte könnten einige dieser Strategien lernen und anwenden. Diese Gedanken entsprechen dem derzeit diskutierten Translanguaging-Ansatz, der ein mehr- und quersprachiges Handeln der Fachkräfte zur Förderung des kindlichen Lernens vorsieht (Garcia & Wei 2014; Panagiotopoulou, 2016).

Ungeklärt ist jedoch, inwieweit die oben genannten Strategien der in Deutschland bestehenden Herausforderung einer starken Vielfalt der Sprachen in den Kitas gerecht werden können. Neben einer Modellfunktion der Fachkräfte kann der Einbezug der sprachlichen Vielfalt nach bestehenden Konzepten auch auf anderen Ebenen erfolgen (vgl. Bereznai, 2017; Apeltauer, Selimi & Rychener, 2015; Hüsler 2009). Die Fachkraft kann lernen, die Namen der Kinder korrekt auszusprechen, einzelne Worte in der Herkunftssprache erfragen und auf diese Weise ihre Wertschätzung gegenüber den Sprachen ausdrücken. Darüber hinaus können verschiedene Sprachen im Raum sichtbar und mehrsprachiges Material (Bücher, Hörspiele, CDs) angeschafft und nutzbar gemacht werden. Schließlich drückt sich Wertschätzung auch darin aus, das Sprechen der Herkunftssprache zumindest zu definierten Gelegenheiten zu erlauben.

Ein weiterer zentraler Aspekt professionellen Handelns wäre in einer Stärkung der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern zu sehen. Sie sind die Hauptressource für die Entwicklung von Kompetenzen der Kinder in der Herkunftssprache. Entsprechend sollten Eltern unterstützt werden, die Herkunftssprache weiter in der Familie zu pflegen und dort für vielfältige sprachliche Anregungen zu sorgen. In der Kita sollten sie begleitend eine Wertschätzung gegenüber ihrer Herkunftssprache erfahren und zum Beispiel im Rahmen von Elternkooperationen auch mit sprachlichen Aktivitäten in den Herkunftssprachen in den Alltag der Kindertagesstätte integriert werden. Weiter können Aushänge und Elternbriefe mehrsprachig verfasst sein. Studien haben zudem starke Unterschiede in den Literacy-Aktivitäten und der Ressourcenausstattung zwischen bilingualen und monolingualen Kindern festgestellt. Das gemeinsame Singen, Bücher lesen, Geschichten erzählen und die Ausstattung mit Büchern erklärt einen großen Teil der Unterschiede der Lesefähigkeit im Kindergartenalter zwischen bilingualen und monolingualen Kindern (Feng et al., 2014; Lewis et al., 2016). Entsprechend sollten Eltern dazu angeregt werden, diese Literacy-Aktivitäten in der Familie durchzuführen, was auch in der Herkunftssprache geschehen kann.

1.4 Fazit und Anliegen des Projekts

Der positive Blick auf die Mehrsprachigkeit der Kinder wird durch empirische Befunde gestützt, die die Möglichkeit gelingenden mehrsprachigen Aufwachsens bestätigen. Die Integration von Mehrsprachigkeit in Kitas wurde jedoch bisher, trotz vorliegender Konzepte, kaum umgesetzt. Fragen zur Umsetzbarkeit der Praxisempfehlungen und zur Bedeutung für die Entwicklung der einzelnen Sprachen der Kinder sind noch nicht geklärt. Zusätzlich bestehen offene Fragen zum Zusammenwirken der Sprachen im Verlauf der kindlichen Sprachentwicklung und der sozial-emotionalen Entwicklung bei mehrsprachigem Aufwachsen im Rahmen von Kindertagesstätten.

Für das Projekt „Integration von Mehrsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen (IMKi)“ standen daher folgende Ziele im Mittelpunkt. Erstens ging es darum, den Einbezug von Mehrsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen durch Inhouse-Weiterbildungen anzuregen und zu unterstützen. Dies betraf zum einen die Schaffung einer mehrsprachigkeitsunterstützenden Lernumgebung in der Einrichtung, die sich

auf Raumgestaltung und Materialeinsatz, Wertschätzung der Mehrsprachigkeit, reflektiert begleitete Peer-Interaktionen sowie den direkten Einbezug anderer Sprachen bezieht. Ein besonderer Fokus lag dabei auf der Gestaltung gelingender Bildungs- und Erziehungspartnerschaften mit den Eltern (mehrsprachiger) Kinder. Zum anderen ging es darum, Auswirkungen der erfolgten Veränderungen auf Fachkräftebene, auf Einrichtungsebene sowie auf die kindliche Entwicklung aufzuzeigen. Es sollte dargestellt werden, welche Veränderungen sich auf Einstellungs- und Wissensebene der Fachkräfte sowie in der Lernumgebung innerhalb der Kindertageseinrichtung in Bezug auf Mehrsprachigkeit erreicht werden können und welche Effekte die Anerkennung und Wertschätzung von Mehrsprachigkeit für die weitere Sprachentwicklung in den Erst- und Zweitsprachen der Kinder, die sozio-emotionale Entwicklung sowie auf Aspekte des Selbstkonzeptes und die Einstellung zur eigenen Mehrsprachigkeit hat. Zweites Ziel war es, die Entwicklung mehrsprachiger Kinder in der Kindergartenzeit zwischen dem Alter von 3 und 6 Jahren zu beschreiben. Hier stand die Frage im Mittelpunkt, unter welchen sprachlich-familiären Bedingungen die Kinder aufwachsen, wie sie sich im Hinblick auf ganz unterschiedliche Sprachleistungen im Verlauf der Kindergartenzeit entwickeln und welche parallelen Entwicklungen in ausgewählten Herkunftssprachen sichtbar werden. Weiter ging es darum zu klären, in welchem Zusammenhang die Sprachentwicklung der Kinder mit der sozial-emotionalen Entwicklung sowie mit dem Selbstkonzept und der Einstellung zur eigenen Mehrsprachigkeit steht.

Im vorliegenden Band wird zum einen ein Überblick über das Projekt IMKi gegeben. Außerdem werden Ergebnisse der Längsschnittstudie im Hinblick auf die oben genannten Ziele des Projekts berichtet. Der Band ist in vier Teile gegliedert. Im ersten Teil wird zunächst eine allgemeine Einführung in den theoretischen Hintergrund des Themas migrationsbedingte Mehrsprachigkeit gegeben sowie der Stand der Forschung dazu skizziert. Weiter wird das Projektdesign vorgestellt und eine Beschreibung der Stichprobe vorgenommen. Schließlich erfolgt hier eine kurze inhaltliche Beschreibung der Instrumente auf Kind-, Einrichtungs- und Elternebene. Im zweiten Teil wird die Interventionsmaßnahme beschrieben sowie Effekte der Intervention auf verschiedenen Ebenen betrachtet. Dabei wird die Einrichtungsebene, die Ebene der Zusammenarbeit mit Eltern sowie die Kindebene einbezogen. Der dritte Teil widmet sich übergreifenden Themen. Hier werden Sprachentwicklungsverläufe mehrsprachig aufwachsender Kinder im Längsschnitt betrachtet sowie sozial-emotionale Kompetenzen und das Selbstkonzept zur eigenen Mehrsprachigkeit in den Blick genommen. Des Weiteren wird der Blick auf mehrsprachige Fachkräfte gerichtet sowie die Sicht mehrsprachiger Eltern auf die Kita und das Thema Mehrsprachigkeit beleuchtet. Im vierten Teil geht es schließlich um eine Gesamtbewertung. Hier wird ein Gesamtmodell erstellt, das die Ebenen Kind, Familie und Kita integriert. Weiter erfolgt eine praxisnahe Beschreibung von Best-Practice-Ansätzen. Im letzten Kapitel wird ein Fazit gezogen, in dem die Erkenntnisse zusammengeführt, weiterführende Fragen gestellt sowie Grenzen der Untersuchung formuliert werden.

Literatur

- Apeltauer, E., Selimi, N. & Rychener, I. (2015). Mehrsprachig. *4 bis 8*(4), 25–31.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2020). *Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. Bielefeld: wbv Media.
- Bereznai, A. (2017). Mehrsprachigkeit leben – Sprachliche Vielfalt in Kitas als Entwicklungschance für alle. In B. Lamm (Hrsg.), *Handbuch Interkulturelle Kompetenz. Kultursensitive Arbeit in der Kita*. Freiburg im Breisgau: Herder, 188–196.
- Bohlmann, N. L., Maier, M. F. & Palacios, N. (2015). Bidirectionality in Self-Regulation and Expressive Vocabulary: Comparisons Between Monolingual and Dual Language Learners in Preschool. *Child Development*, 86(4), 1094–1111. <http://dx.doi.org/10.1111/cdev.12375>
- Bougie, E., Wright, S. C. & Taylor, D. M. (2003). Early heritage-language education and the abrupt shift to a dominant-language classroom: Impact on the personal and collective esteem of Inuit children in Arctic Québec. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 6(5), 349–373. <https://doi.org/10.1080/13670050308667791>
- Budde-Spengler, N., Rinker, T., & Sachse, S. (2017). Input factors in lexical development of Turkish-German Children. *International Journal of Bilingualism*. (in Begutachtung).
- Buyse, V., Peisner-Feinberg, E., Paez, M., Hammer, C. S. & Knowles, M. (2014). Effects of early education programs and practices on the development and learning of dual language learners: A review of the literature. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(4), 765–785. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.08.004>
- Caspar, U., and Leyendecker, B. (2011). Deutsch als Zweitsprache. *Zeitschrift für Entwicklungs- und Pädagogische Psychologie*. 43, 118–132. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000046>.
- Cekaite, A. & Evaldsson, A.-C. (2017). Language policies in play: Learning ecologies in multilingual preschool interactions among peers and teachers. *Multilingua Linguistics*, 36, 451–475. <http://dx.doi.org/10.1515/multi-2016-0020>
- Collins, B. A. (2014). Dual language development of Latino children: Effect of instructional program type and the home and school language environment. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(3), 389–397. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.04.009>
- Dennaoui, K., Nicholls, R. J., O'Connor, M., Tarasuik, J., Kvalsvig, A. & Goldfeld, S. (2016). The English proficiency and academic language skills of Australian bilingual children during the primary school years. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 18(2), 157–165. <http://dx.doi.org/10.3109/17549507.2015.1060526>
- Destatis, Statistisches Bundesamt. (2020). *Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege am 01.03.2020*. Wiesbaden.
- Feng, L., Gai, Y. & Chen, X. (2014). Family learning environment and early literacy: A comparison of bilingual and monolingual children. *Economics of Education Review*, 39, 110–130. <http://dx.doi.org/10.1016/j.econedurev.2013.12.005>
- Fernandez, M. (2006). Bilingual preschoolers: Implications for the development of identity and self-concept. *Journal of Early Childhood and Infant Psychology*, 2, 5–16.
- García, E. B. (2018). The classroom language context and English and Spanish vocabulary development among dual language learners attending Head Start. *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 148–157. <https://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.09.005>
- García, O. & Wei, L. (2014): *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. London: Palgrave Pivot. https://doi.org/10.1057/9781137385765_4

- García-Mateus, S., & Palmer, D. (2017). Translanguaging Pedagogies for Positive Identities in Two-Way Dual Language Bilingual Education. *Journal of Language, Identity & Education*, 16(4), 245–255. <http://dx.doi.org/10.1080/15348458.2017.1329016>
- Gogolin, I. (2010). Stichwort: Mehrsprachigkeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13(4), 529–547. <https://doi.org/10.1007/s11618-010-0162-3>
- Gogolin, I. & Oeter, S. (2011). Sprachenrechte und Sprachminderheiten – Übertragbarkeit des internationalen Sprachenregimes auf Migrant(inn)en. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 59(1), 30–45. <https://doi.org/10.5771/0034-1312-2011-1-30>
- Gonzalez, J. E., Acosta, S., Davis, H., Pollard-Durodola, S., Saenz, L., Soares, D., ... & Zhu, L. (2017). Latino Maternal Literacy Beliefs and Practices Mediating Socioeconomic Status and Maternal Education Effects in Predicting Child Receptive Vocabulary. *Early Education and Development*, 28(1), 78–95. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1185885>
- Hagan-Burke, S., Soares, D. A., Gonzalez, J. E., Zhu, L., Davis, H. S., ..., & Resendez, N. M. (2016). Associations Between Problem Behaviors and Early Vocabulary Skills Among Hispanic Dual-Language Learners in Pre-K. *Topics in Early Childhood Special Education*, 36(2), 91–102. <http://dx.doi.org/10.1177/0271121415599663>
- Halle, T. G., Whittaker, J. V., Zepeda, M., Rothenberg, L., Anderson, R., ..., & Buysse, V. (2014). The social-emotional development of dual language learners: Looking back at existing research and moving forward with purpose. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(4), 734–749. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.12.002>
- Hammer, C. S., Hoff, E., Uchikoshi, Y., Gillanders, C., Castro, D. C. & Sandilos, L. E. (2014). The language and literacy development of young dual language learners: A critical review. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(4), 715–733. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.05.008>
- Han, M., Vukelich, C., Buell, M. & Meacham, S. (2014). Beating the Odds: A Longitudinal Investigation of Low-Income Dual-Language and Monolingual Children's English Language and Literacy Performance. *Early Education and Development*, 25(6), 841–858. <http://dx.doi.org/10.1080/10409289.2014.866920>
- Hindman, A. H. & Wasik, B. A. (2015). Building vocabulary in two languages: An examination of Spanish-speaking Dual Language Learners in Head Start. *Early Childhood Research Quarterly*, 31, 19–33. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.12.006>
- Hoff, E. (2017). Bilingual Development in Children of Immigrant Families. *Child Development Perspectives*, 0(0), 1–7. <http://dx.doi.org/10.1111/cdep.12262>
- Hoff, E., Rumiche, R., Burrridge, A., Ribot, K. M. & Welsh, S. N. (2014). Expressive vocabulary development in children from bilingual and monolingual homes: A longitudinal study from two to four years. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(4), 433–444. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.04.012>
- Jackson, C. W., Schatschneider, C. & Leacox, L. (2014). Longitudinal Analysis of Receptive Vocabulary Growth in Young Spanish English-Speaking Children From Migrant Families. *Language Speech and Hearing Services in Schools*, 45(1), 40–51. http://dx.doi.org/10.1044/2013_LSHSS-12-0104
- Kang, H. S., Haddad, E., Chen, C. & Greenberger, E. (2014). Limited English Proficiency and Socioemotional well-being among Asian and Hispanic children from immigrant families. *Early Education and Development*, 25(6), 915–931. <http://dx.doi.org/10.1080/10409289.2014.883664>

- Keller, K., Troesch, L. M., Loher, S. & Grob, A. (2015). Deutschkenntnisse von Kindern statusniedriger und statushoher Einwanderergruppen. Der Einfluss des familialen und extrafamilialen Sprachkontexts. *Frühe Bildung*, 4(3), 144–151. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000219>
- Lambert, R. G., Kim, D.-H., Durham S., & Burts, D. C. (2017). Differentiated rates of growth across preschool dual language learners, *Bilingual Research Journal*, 40(1), 81–101. <http://dx.doi.org/10.1080/15235882.2016.1275884>
- Leseman, P. P. M. & Slot, P. L. (2014). Breaking the cycle of poverty: challenges for European early childhood education and care. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(3), 314–326. <http://dx.doi.org/10.1080/1350293X.2014.912894>
- Lewis, K., Sandilos, L. E., Hammer, C. S., Sawyer, B. E. & Mendez, L. I. (2016). Relations Among the Home Language and Literacy Environment and Children's Language Abilities: A Study of Head Start Dual Language Learners and Their Mothers. *Early Education and Development*, 27(4), 478–494. <http://dx.doi.org/10.1080/10409289.2016.1082820>
- Maier, M. F., Bohlmann, N. L. & Palacios, N. A. (2016). Cross-language associations in the development of preschoolers' receptive and expressive vocabulary. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 49–63. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.11.006>
- McLeod, S., Harrison, L. J., Whiteford, C. & Walker, S. (2016). Multilingualism and speech-language competence in early childhood: Impact on academic and social-emotional outcomes at school. *Early Childhood Research Quarterly*, 34, 53–66. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.08.005>
- Multhauf, B. & Bockmann, A.-K. (2015). Zusammenhang zwischen Sprachentwicklung und emotionaler Entwicklung. In S. Sachse (Hrsg.), *Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen, Bd. 3 Kleinkindphase* (S. 63–78). München: Elsevier. Urban & Fischer.
- Neugebauer, M. & Klein, O. (2016). Profitieren Kinder mit Migrationshintergrund von pädagogischen Fachkräften mit Migrationshintergrund? *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 68(2), 259–283. <http://dx.doi.org/10.1007/s11577-016-0359-4>
- Neumann, S. & Seele, C. (2014). Von Diversität zu Differenz. Ethnographische Beobachtungen zum Umgang mit Plurilingualität in frühpädagogischen Settings. In A. Tervooren, N. Engel, M. Göhlich, I. Miethe & S. Reh (Hrsg.), *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung* (Pädagogik, S. 349–365). Bielefeld: Transcript. <http://dx.doi.org/10.14361/transcript.9783839422458.349>
- Ofner, D. (2014). Wie hängen Wissen und Handeln in der Sprachförderung zusammen? Eine explorative Untersuchung der Sprachförderkompetenz frühpädagogischer Fachkräfte. *Empirische Pädagogik*, 28(4), 302–318.
- Oliveira, L. C. de, Gilmetdinova, A. & Pelaez-Morales, C. (2016). The use of Spanish by a monolingual kindergarten teacher to support English language learners. *Language and Education*, 30(1), 22–42. <http://dx.doi.org/10.1080/09500782.2015.1070860>
- Palacios, N. & Kibler, A. (2016). Oral English language proficiency and reading mastery: The role of home language and school supports. *Journal of Educational Research*, 109(2), 122–136. <http://dx.doi.org/10.1080/00220671.2014.927341>
- Palmer, D. K., Martinez, R. A., Mateus, S. G. & Henderson, K. (2014). Reframing the Debate on Language Separation: Toward a Vision for Translanguaging Pedagogies in the Dual Language Classroom. *Modern Language Journal*, 98(3), 757–772. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2014.12121.x>

- Panagiotopoulou, Argyro (2016). *Mehrsprachigkeit in der Kindheit. Perspektiven für die frühpädagogische Praxis*. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 46. München.
- Pendergast, M., Bingham, G. & Patton-Terry, N. (2015). Examining the Relationship Between Emergent Literacy Skills and Invented Spelling in Prekindergarten Spanish-Speaking Dual Language Learners. *Early Education and Development*, 26(2), 264–285. <http://dx.doi.org/10.1080/10409289.2015.991083>
- Prenzel, A. (2006). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90159-6>
- Reich, H. H. (2010). *Frühe Mehrsprachigkeit aus linguistischer Perspektive*.
- Relikowski, I., Schneider, T. & Lindberg, T. (2015). Rezeptive Wortschatz- und Grammatikkompetenzen von Fünfjährigen mit und ohne Migrationshintergrund. Eine empirische Untersuchung aus bildungssoziologischer Perspektive. *Frühe Bildung*, 4(3), 135–143. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000218>
- Ritterfeld, U., Lüke, C., & Dürkoop, A. L. (2014). Differentieller Umgang mit Mehrsprachigkeit: Eine Untersuchung in der Sekundarstufe I. *German as a foreign language*, 1, 45–67.
- Rojas, R., Iglesias, A., Bunta, F., Goldstein, B., Goldenberg, C. & Reese, L. (2016). Interlocutor differential effects on the expressive language skills of Spanish-speaking English learners. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 18(2), 166–177. <http://dx.doi.org/10.3109/17549507.2015.1081290>
- Rose, E., Ebert, S. & Weinert, S. (2016). Zusammenspiel sprachlicher und sozial-emotionaler Entwicklung vom vierten bis zum achten Lebensjahr. *Frühe Bildung*, 5(2), 66–72. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000254>
- Sawyer, B. E., Manz, P. H., & Martin, K. A. (2017). Supporting preschool dual language learners: parents' and teachers' beliefs about language development and collaboration. *Early Child Development and Care*, 187(3–4), 707–726. <http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2016.1163548>
- Scheele, A. F., Leseman, P. P. M., and Mayo, A. Y. (2010). The home language environment of monolingual and bilingual children and their language proficiency. *Applied Psycholinguistics*, 31, 117–140. <https://doi.org/10.1017/S01427164099>
- Sonnenschein, S., Metzger, S. R., Dowling, R., & Baker, L. (2016). The relative importance of English versus Spanish language skills for low-income Latino English language learners' early language and literacy development, *Early Child Development and Care*, 187(3–4), 727–743. <http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2016.1219854>
- Tietze, W., Becker-Stoll, F., Bensel, J., Eckhardt, A., Haug-Schnabel, G., Kalicki, B., Keller, H. & Leyendecker, B. (Hrsg.) (2013). *Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (NUBBEK)*. Weimar: Das Netz.
- Van Druten-Frietman, L., Denessen, E., Gijssels, M. & Verhoeven, L. (2015). Child, home and institutional predictors of preschool vocabulary growth. *Learning and Individual Differences*, 43, 92–99. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2015.08.032>
- Verdon, S., McLeod, S. & Winsler, A. (2014). Language maintenance and loss in a population study of young Australian children. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(2), 168–181. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.12.003>

- Viernickel, S. & Schwarz, S. (2009). *Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Wissenschaftliche Parameter zur Bestimmung der pädagogischen Fachkraft-Kind-Relation* (2., korrigierte Auflage). Berlin: Der Paritätische Gesamtverband; Diakonie; GEW.
- Winsler, A., Burchinal, M. R., Tien, H. C., Peisner-Feinberg, E., Espinosa, L., Castro, D. C. & De Feyter, J. (2014). Early development among dual language learners: The roles of language use at home, maternal immigration, country of origin, and socio-demographic variables. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(4), 750–764. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.02.008>
- Winsler, A., Kim, Y. K., & Richard, E. R. (2014). Socio-Emotional Skills, Behavior Problems, and Spanish Competence Predict the Acquisition of English Among English Language Learners in Poverty. *Developmental Psychology*, 50(9), 2242–2254. <http://dx.doi.org/10.1037/a0037161>

2. Methode: Design, Messinstrumente, Durchführung und Stichprobe

Alla Sawatzky, Jana Kierdorf, Jens Kaiser-Kratzmann & Steffi Sachse

2.1 Einleitung

Das Projekt „Integration von Mehrsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen“ (im Folgenden IMKi-Projekt) verfolgt, wie im vorangegangenen Kapitel beschrieben, drei Fragestellungen:

1. Welche auf die Intervention zurückzuführenden Veränderungen lassen sich beobachten in
 - der Raumgestaltung, dem Materialeinsatz, der Wertschätzung von Mehrsprachigkeit, der Begleitung von Peer-Interaktionen sowie dem direkten Einbezug anderer Sprachen in den teilnehmenden Kindergärten,
 - den Einstellungen zu und dem Wissen über Mehrsprachigkeit bei den teilnehmenden pädagogischen Fachkräften aus den Kindergärten,
 - der Sprachentwicklung in den Erst- und Zweitsprachen sowie in der sozio-emotionalen Entwicklung und in Aspekten des Selbstkonzepts sowie der Einstellung zur eigenen Mehrsprachigkeit bei teilnehmenden Kindern und
 - der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zwischen den teilnehmenden pädagogischen Fachkräften und den teilnehmenden Eltern mehrsprachiger Kinder?
2. Wie lässt sich die Sprachentwicklung in den Erst- und Zweitsprachen mehrsprachiger Kinder über die Kindergartenzeit zwischen dem Alter von 3 Jahren und 6 Jahren in Abhängigkeit von sprachlich-familiären Bedingungen beschreiben?
3. Welche Beziehungen lassen sich zwischen der Sprachentwicklung, der sozio-emotionalen Entwicklung und dem Selbstkonzept sowie der Einstellung zur eigenen Mehrsprachigkeit bei mehrsprachigen Kindern beobachten?

Um diese Fragestellungen zu beantworten, müssen gleichzeitig mehrere Aspekte der Versuchsplanung berücksichtigt werden. So erfordert die Erfassung von Veränderungen oder Entwicklungen die mehrmalige Erhebung derselben Variablen bei denselben Personen (längsschnittliche Erhebung), die Erfassung von interventionsbedingten Unterschieden eine Erhebung von Personen oder Einheiten in mindestens zwei randomisiert gebildeten Gruppen (experimentelle Erhebung) und die Erfassung von

Merkmale bei unterschiedlichen voneinander abhängigen Personen/Einheiten eine in verschiedene Ebenen getrennte Erhebung (Mehrebenenerhebung).

Im nächsten Teil des Kapitels sollen diese im IMKi-Projekt gewählten, das Forschungsdesign betreffenden, Zugänge detaillierter dargestellt werden. Die methodischen Herausforderungen des Projekts begrenzen sich jedoch nicht nur auf die Breite der versuchsplanerischen Aspekte, die es zu berücksichtigen gilt. Die Vielfalt der für die Zielsetzung relevanten Merkmale stellt ein weiteres Merkmal des IMKi-Projekts dar. Die eigentlichen Zielvariablen, wie Sprachleistungen und sozio-emotionale Kompetenzen der Kinder, Raumgestaltung in der Einrichtung, wahrgenommene Bildungspartnerschaft durch Eltern und pädagogische Fachkräfte sowie mögliche relevante Kontrollvariablen, wie kognitive Leistungen der Kinder, Größe und Lage der Einrichtung, Arbeitszufriedenheit der pädagogischen Fachkräfte und die erwerbstätigkeitsbezogene Situation der Eltern, werden daher im nachfolgenden Kapitelabschnitt beschrieben. Schließlich wird der Auswahlprozess der zu untersuchenden Elemente bzw. Personen dargestellt und es werden einige allgemeine Merkmale der Stichprobe beschrieben.

2.2 Forschungsdesign

2.2.1 Experimentelle Anordnung

Eines der Hauptziele des IMKi-Projekts bestand darin, mittels einer In-House-Weiterbildung die Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte im Umgang mit mehrsprachig aufwachsenden Kindern aufzubauen und damit eine mehrsprachigkeitsunterstützende Lernumgebung in Kindertageseinrichtungen zu schaffen, die sich in erster Linie in einem positiven, wertschätzenden Umgang mit den Sprachen der Kinder zeigt. Um die Effekte einer solchen Intervention zu prüfen, wurde ein Zweigruppen-Zufallsgruppenversuchsplan mit Mehrfachmanipulation und Mehrfachmessung (Sarris, 1992) und einer aktiven Kontrollgruppe (Karlsson & Bergmark, 2015; Stofflebeam & Coryn, 2014) genutzt (siehe Abb. 1). Teilnehmende Kindergärten wurden einer von zwei Versuchsgruppen per Zufall zugewiesen.

Die Manipulation in der Experimentalgruppe (im Folgenden als Interventionsgruppe bezeichnet) bestand aus der spezifisch auf Kompetenzen im Umgang mit mehrsprachig aufwachsenden Kindern ausgerichteten In-House-Weiterbildung (im Folgenden auch Intervention genannt, eine detaillierte Beschreibung findet sich in Kapitel 3). Als aktive Kontrollgruppe dienten Kindergärten, in denen ebenfalls In-House-Weiterbildungen im gleichen zeitlichen Umfang durchgeführt wurden, jedoch ohne eine spezifische Ausrichtung auf Mehrsprachigkeit (im Folgenden als Vergleichsgruppe bezeichnet, ausführlicher dargestellt in Kapitel 3). Die Verwendung einer aktiven Kontrollgruppe ermöglicht es, reine Aufmerksamkeits- oder Beobachtungseffekte (z. B. Hawthorne-Effekt oder Placebo-Effekt) als Erklärung für einen beobachteten Effekt der Intervention auszuschließen. Auf der anderen Seite wird mit lediglich einer aktiven Kontrollgruppe ein relativer Effekt, jedoch kein absoluter Effekt

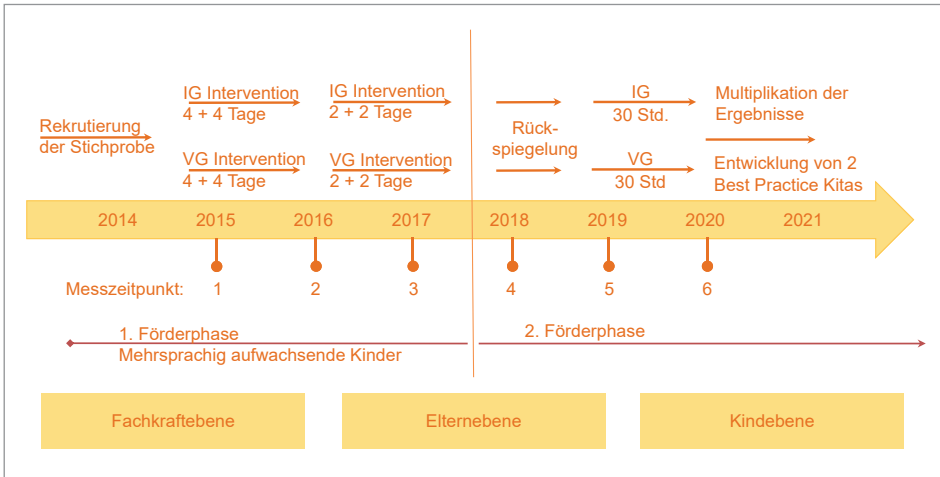


Abb. 1: Übersicht des Designs über die Projektzeit (IG: Interventionsgruppe, VG: Vergleichsgruppe)

	2015												2016												2017											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
IG													x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
VG	x												x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x							

Abb. 2: Übersicht der Manipulation. Legende: x in schwarzer Schriftfarbe für die experimentelle Manipulation und in grauer Schriftfarbe für die aktive Kontrollmanipulation; Messung (o) über die Projektzeit in Jahren und Monaten für die Experimentalgruppe (Interventionsgruppe IG) und die Kontrollgruppe (Vergleichsgruppe VG). In der Experimentalgruppe erfolgten nach Abschluss der Untersuchung im Jahr 2021 noch zwei Manipulationen im Januar und Februar

für die experimentelle Manipulation ermittelt (siehe z. B. Karlsson & Bergmark, 2015). Diese höhere Anforderung an die Interventionswirkung sollte bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden. Die Manipulation erfolgte sowohl in der Interventions- als auch in der Vergleichsgruppe über den gesamten Studienzeitraum von 2015 bis 2020, wobei zwei fortbildungsbezogene Termine in der Interventionsgruppe auch im Jahr 2021 stattfanden. Die Erhebungen der abhängigen Variablen (Messungen) fanden jährlich mehrheitlich im Frühling und Sommer statt mit einer ersten Erhebung, die vor Beginn der experimentellen Manipulation erfolgte (Abb. 2).

2.2.2 Längsschnitt- und Sequenzanordnung

Der messwiederholte Charakter des IMKi-Projekts lässt sich als Längsschnitt- und Sequenzdesign charakterisieren. Im Verlauf der Studie wurden etwa keine zusätzlichen Kindergärten aufgenommen, und hier liegen die Messungen verschiedener Variablen sechs Mal über die Jahre 2015 bis 2019 sowie zum Teil 2020 für dieselben Einrichtungen vor. Hierbei handelt es sich entsprechend um ein klassisches längsschnittliches Vorgehen (siehe z. B. Schmiedek & Lindenberger, 2012). Abweichend davon wurden zu jedem Erhebungszeitpunkt neue Fachkräfte (siehe Tab. 6) und zu den Erhebungszeitpunkten in den Jahren 2016 bis 2018 neue Familien oder Kinder (siehe Tab. 14) in die Studie aufgenommen. Damit liegt hier ein Sequenzdesign vor. Die Vorteile eines solchen Vorgehens liegen neben einer zunehmend größeren Stichprobe sowohl für Querschnittsmessungen als auch für Entwicklungsverläufe darin, dass Testwiederholungs-, Kohorten- und Periodeneffekte abgeschätzt werden können (z. B. Schmiedek & Lindenberger, 2012). Eine Herausforderung bei der Erhebung von Entwicklung oder Veränderung stellt die Wahl der Messintervalle dar (siehe z. B. Hertzog & Nesselroade, 2003). Diese sollten groß genug sein, damit die relevanten Veränderungen stattfinden können und gleichzeitig klein genug, um die Veränderungen so detailliert und differenziert wie möglich in den Daten abbilden zu können. Solche idealen Messintervalle sind für unterschiedliche Zielvariablen, wie Sprachentwicklung der Kinder, Aufbau einer Beziehung zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften oder Einstellung der Fachkräfte zu Mehrsprachigkeit in Abhängigkeit von der Intervention unterschiedlich groß, so dass eine Berücksichtigung der Idealmessintervalle zu sehr vielen, praktisch sowohl für das Projektteam als auch für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Studie kaum umsetzbaren Erhebungszeitpunkten führen würde. Daher fanden die Erhebungen möglichst gegen Ende des Kindergartenjahres im Frühjahr und Sommer statt.

2.2.3 Mehrebenenanordnung

Die für die Studie zentralen Merkmalsträgerinnen und Merkmalsträger und damit die zentrale Zielebene stellen die Kinder dar. Die beiden Fragestellungen zur *Sprachentwicklung* (2) und dem *Zusammenspiel zwischen der sprachlichen und der sozio-emotionalen Entwicklung* (3) betreffen die Kinder in direkter Weise. Die angenommene Wirkrichtung in Fragestellung 1 betrifft die Kindebene vermittelt über die pädagogischen Fachkräfte einerseits und die Fachkräfte-Eltern-Partnerschaft andererseits. Viele Zielvariablen wurden daher für Kinder erhoben. Da sich die Kinder nach gemeinsamen Familien, gemeinsamen Fachkräften, gemeinsamen Kindergartengruppen und gemeinsamen Kindergärten gruppieren lassen (siehe Abb. 3), ist anzunehmen, dass Kinder in solchen Gruppierungen mehr Gemeinsamkeiten haben als Kinder über verschiedene Gruppierungen hinweg. Dies wird als statistische Abhängigkeit bezeichnet (siehe z. B. Eid, Gollwitzer & Schmitt, 2017). Statistische Abhängigkeit liegt darüber hinaus auch durch Messwiederholungen vor: Wie bei der Gruppierung nach

Gruppen kann hierbei angenommen werden, dass sich die Messungen eines Kindes zu verschiedenen Messzeitpunkten stärker ähneln werden als die Messungen verschiedener Kinder.

Andere Aspekte der beschriebenen Studienfragestellungen betreffen die Eltern bzw. Familien der Kinder. Eine Vielzahl der Variablen, darunter sowohl Kontrollvariablen, wie der Sprachgebrauch in der Familie, als auch abhängige Variablen, wie die Einstellung zur Förderung von Mehrsprachigkeit im Kindergarten, wurde daher für die Eltern bzw. Familien der Kinder erhoben.

Des Weiteren wurden für die pädagogischen Fachkräfte insbesondere für die Fragestellung 1 relevante Variablen erhoben. Zentrale abhängige Variablen waren hierbei das Wissen über und die Einstellung zur Mehrsprachigkeit sowie verschiedene Kontrollvariablen, wie die Arbeitszufriedenheit oder eine eigene Mehrsprachigkeit.

Neben den weiter oben beschriebenen drei Ebenen, die natürliche Personen repräsentieren (Kinder, Familien, pädagogische Fachkräfte), wurden sowohl für die Kindergartengruppen- als auch für die Kindergartenebene Zielvariablen vor allem durch Beobachtung erfasst. Dies waren etwa die Sichtbarkeit von Mehrsprachigkeit in den Einrichtungsräumen oder die Anzahl frei zugänglicher Bücher in der nicht-deutschen Erstsprache der Kinder. Eine Übersicht der Ebenen aus Perspektive einer auf die Kindebene fokussierten Analyse zeigt Abbildung 3.

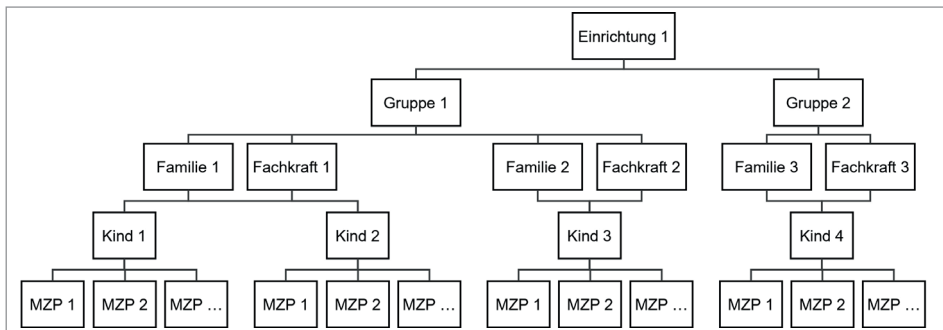


Abb. 3: Übersicht der Erhebungsebenen mit Messzeitpunkt (MZP)

2.3 Erhebungsmethoden und Durchführung der Messungen

Für die unterschiedlichen Erhebungsebenen werden im Folgenden die Messinstrumente und inhaltlich zusammengehörige Variablengruppen in Anlehnung an Frank, Jahreiß, Ertanir, Kratzmann und Sachse (2016) beschrieben. Dabei erfolgt zunächst die Beschreibung mehrmalig und danach einmalig erhobener Merkmale. Eine Gesamtübersicht der zentralen erhobenen Variablen ist auch in Tabelle 1 zu finden.

Für eine möglichst effiziente Durchführung der Erhebungen wurden die im Folgenden beschriebenen Variablen in drei Untersuchungsblöcke der Kinder, einen Fragebogen für Eltern, zwei Fragebögen für pädagogische Fachkräfte sowie zwei Beobachtungsblöcke der pädagogischen Fachkräfte, Gruppen und Einrichtungen jährlich

gruppiert. Die drei jährlichen Untersuchungsblöcke der Kinder bestanden zum einen aus der Sprachtestung in Deutsch und, wenn zutreffend, in Russisch bzw. Türkisch in Semantik, den Erzählfähigkeiten, dem rezeptiven und expressiven Wortschatz, der Grammatik sowie einem Sprachgedächtnismaß. Ein weiterer Untersuchungsblock bestand zum anderen ab dem Jahr 2016 aus einer Kognitionstestung für Kinder im Vorschulalter, wobei hier in den Jahren 2019 und 2020 ein weiteres Sprachgedächtnismaß erhoben wurde. Der dritte Untersuchungsblock bestand schließlich, ebenfalls ab dem Jahr 2016 und ebenfalls bei Kindern im Vorschulalter, aus der Erfragung des Selbstkonzepts einerseits und der Einstellungen zur eigenen Mehrsprachigkeit bei mehrsprachigen Kindern andererseits.

Der jährlich ausgegebene Fragebogen an die Eltern umfasste neben messwiederholt abgefragten Variablen (z. B. Zusammenarbeit mit der Einrichtung, Sprachstandeinschätzung für das Kind) auch einmalig erhobene Informationen zum einen zu Beginn der Studienteilnahme (z. B. Sprechbeginn des Kindes) und zum anderen gegen Ende der Studienteilnahme bei Eintritt des Kindes ins Vorschulalter (z. B. Sorgen um die Entwicklung des Kindes). Die pädagogischen Fachkräfte erhielten jährlich zwei Fragebögen. In einem Fragebogen wurden die Fachkräfte gebeten, ein Kind hinsichtlich dessen Sprachverhaltens sowie der sozio-emotionalen Kompetenzen einzuschätzen. Der zweite Fragebogen erfasste unter anderem das Wissen über und die Einstellungen zur Mehrsprachigkeit sowie einmalig zu Beginn der Studienteilnahme demografische Informationen. Zwei Beobachtungsblöcke dienten jeweils zum einen der Erfassung der Raumgestaltung und dem Materialeinsatz in den Einrichtungen und Gruppen und zum anderen der Erhebung der Sprachförderkompetenz und der Förderung sprachlicher Interaktionen des Kindes mit Anderen.

Tab. 1: Übersicht der zentralen erhobenen Variablen nach Ebenen

Konstrukt oder Inhaltsbereich	Teilkonstrukt oder Inhaltsteilbereich	Instrument (Abkürzung)
Kindebene		
Sprache	Semantik ^m	SETK 3–5 ESR
	Erzählfähigkeiten ^m	MAIN
	Rezeptiver Wortschatz ^m	PPVT, TÍFALDÍ, SP:L bzw. SV:L
	Expressiver Wortschatz ^m	AWST-R, TÍFALDÍ, SP:L bzw. SV:L
	Grammatik ^m	HASE NS, TODIL SR, SR-RU
	Sprachgedächtnis	SETK 3–5 PGN ^m , NWR- TR ^m , NWR-RU ^m , LIT- MUS ^e
Sprachlich-pragmatische Kompetenzen ^m		
Sprachliche Interaktionen mit Anderen ^e		LISn

Konstrukt oder Inhaltsbereich	Teilkonstrukt oder Inhaltsteilbereich	Instrument (Abkürzung)
Sprachlich-demografische Informationen	Sprachhistorie ^e (z. B. Sprechbeginn)	
	Sprachstand ^m (z. B. derzeit gesprochene Sprachen, Sprachkenntnisse)	
	Sprachnutzung ^m (z. B. präferierte Sprache, Sprachwechsel)	
Sozio-emotionale Kompetenzen ^m	Prosoziales Verhalten	SDQ
	Hyperaktivität	SDQ
	Emotionale Probleme	SDQ
	Verhaltensprobleme	SDQ
	Probleme mit Gleichaltrigen	SDQ
	Kooperationsverhalten gegenüber Erziehungspersonen	BIKO 3–6 KIPPS+R
	Integration in die Gruppe	BIKO 3–6 KIPPS+R
	Problemverhalten gegenüber Gleichaltrigen	BIKO 3–6 KIPPS+R
	Prosoziales Verhalten gegenüber Gleichaltrigen	BIKO 3–6 KIPPS+R
	Spiel- und Aufgabenverhalten	BIKO 3–6 KIPPS+R
Regulationsverhalten bzgl. Emotionen	BIKO 3–6 KIPPS+R	
Selbstkonzept ^e	Aussehen	SEFKI
	Peers	SEFKI
	Verbal	SEFKI
	Zahlen	SEFKI
Einstellung zur eigenen Mehrsprachigkeit ^e		
Kognitive Kompetenzen ^e	nonverbale Intelligenz	CPM
	Arbeitsgedächtnis	K-ABC
Aktivitäten mit Eltern ^m	in Deutsch und in der nichtdeutschen Erst- oder Zweitsprache (z. B. Lesen)	
Sonstige Variablen	Migrationshintergrund (z. B. Geburtsland) ^e	
	Dauer ^e und Umfang ^m des Kindertagenaufenthalts	
	Medizinische Probleme ^e	
	(Sprach-)Entwicklungsprobleme ^e	
	Bücher (z. B. Anzahl der Bücher in nichtdeutscher Erst- oder Zweitsprache) ^m	

Konstrukt oder Inhaltsbereich	Teilkonstrukt oder Inhaltsteilbereich	Instrument (Abkürzung)
Eltern-/Familienebene		
Zusammenarbeit mit der Einrichtung ^m	Zufriedenheit und Kooperation mit Einrichtung (z. B. Wahrnehmung des Einbezugs bei Aktivitäten)	CRQ
	Erziehungspartnerschaft	
Sprache in Familie	Einschätzung der eigenen Sprachkenntnisse ^e	
	Sprachnutzung ^{e, m}	
	Einstellung zur nichtdeutschen Erstsprache ^m	
Sorgen um Kind	Sprachentwicklungsprobleme ^e	
	z. B. Sorgen um sprachliche Entwicklung des Kindes ^e	
Akkulturation und Integration ^m	Loslösung von der Herkunftskultur	FRAKK
	Übernahme der Aufnahmekultur	
	Integration (z. B. Einschätzung der eigenen Integration)	
Sonstige Variablen	Alter ^e	
	Migrationshintergrund (z. B. Geburtsland) ^e	
	Wohn-/Lebensverhältnisse (z. B. Erziehungsstatus, Haushaltsgröße) ^m	
	Bildung (z. B. höchster Berufsbildungsabschluss) ^m	
	Erwerbstätigkeit (z. B. Umfang) ^m und Berufsklassifikation (z. B. aus Tätigkeitsbeschreibung) ^e	
	Bücher (z. B. Anzahl Bücher im Haushalt) ^{m, e}	
Ebene der pädagogischen Fachkräfte		
Einstellungen zur Mehrsprachigkeit ^m	Wissen über Mehrsprachigkeit	
	multilingual-pädagogische Einstellung	
	assimilatorische Einstellung	
	kompensatorische Einstellung	
	Orientierungsmerkmale (z. B. Mehrsprachigkeit als bereichernd wahrnehmen)	
	Selbstwirksamkeitserwartungen im Umgang mit Mehrsprachigkeit (Maßnahmen, neue Kinder)	
Prozessmerkmale ^m	Sprachförderkompetenz (z. B. Sensibilität im Umgang mit Kindern nicht-deutscher Erst-/Zweitsprache)	DO-RESI, SELA, SUMK
Sprachbildung und Förderung ^m	z. B. Programmnutzung	

Konstrukt oder Inhaltsbereich	Teilkonstrukt oder Inhaltsteilbereich	Instrument (Abkürzung)
Förderung sprachlicher Interaktionen des Kindes mit Anderen ^e		LISn
Sonstige Variablen ^e	Alter, Geschlecht	
	Migrationshintergrund (z. B. Muttersprache)	
	Sprachkenntnisse	
	Schul- und Berufsbildung	
	Arbeitszeit und -aufgaben	
	Fortbildungen (Umfang und Inhalte)	
	Arbeitszufriedenheit	
	Persönlichkeitseigenschaften (Neurotizismus, Extraversion, Offenheit, Gewissenhaftigkeit, Verträglichkeit)	BFI-10
Gruppenebene		
Strukturmerkmale ^m	z. B. Anzahl Flüchtlingskinder, nicht-deutsche Erst-/Zweitsprachen	
	Mehrsprachiges Material (z. B. Bücher)	
	Sprachbezogene und kultursensible Raumgestaltung	SKR
Einrichtung		
Strukturmerkmale ^m	z. B. Öffnungszeiten und Gruppen, Einrichtungsplätze	
	Programmnutzung	
	Sprachliche Vielfalt in Räumlichkeiten und Kommunikationsmaterial	REVK

Anm.: ^m mehrmalige Erhebung, ^e einmalige Erhebung, Abkürzungen für Sprachleistungsmaße siehe Tabelle zur Übersicht der verwendeten Sprachleistungsmaße, für die anderen Abkürzungen Tabelle zur Übersicht der verwendeten sonstigen Maße.

Tab. 2: Übersicht der verwendeten sonstigen Maße

Instrument (Abkürzung)	Kurze Beschreibung und Quelle
BFI-10	Erfassung der Persönlichkeit nach dem Fünf-Faktoren-Modell: Big Five Inventory (BFI-10, Rammstedt, Kemper, Klein, Beierlein & Kovaleva, 2014)
BIKO 3–6 KIPPS+R	Erfassung sozio-emotionaler Kompetenzen: Bildung im Kindergarten organisieren – Screening zur Entwicklung von Basiskompetenzen für 3- bis 6-Jährige Kooperationsverhalten, Integration, Problemverhalten, Prosoziales Verhalten, Spiel- und Aufgabenverhalten und Regulationsverhalten bezüglich Emotionen (BIKO KIPPS+R, Seeger, Holodynski & Souvignier, 2015)
CPM	Erfassung nonverbaler kognitiver Kompetenzen: Progressiven Matrizen Test (CPM, Raven, Raven & Court, 2001)
CRQ	Erfassung der Erziehungspartnerschaft: Cocaring Relationship Questionnaire (CRQ, Lang, Schoppe-Sullivan & Jeon, 2016)

Instrument (Abkürzung)	Kurze Beschreibung und Quelle
DO-RESI	Erfassung des pädagogischen Handelns der Fachkräfte: Dortmunder Ratingskala zur Erfassung sprachförderrelevanter Interaktion (DO-RESI, Fried & Briedigkeit, 2008)
FRAKK	Erfassung der Akkulturation: Frankfurter Akkulturationsskala (FRAKK, Bongard, Pogge, Arslaner, Rohrman & Hodapp, 2002)
ISCO	Erfassung des Status ¹ der beruflichen Tätigkeit: Internationalen Standardklassifikation der Berufe zur Anwendung in der Europäischen Gemeinschaft (International Labour Office, 2012)
ISEI, HISEI	Erfassung des Status ¹ der beruflichen Tätigkeit: International Socio-Economic Index of Occupational Status (ISEI; Ganzeboom, 2010, Ganzeboom & Treimann, 2010)
K-ABC	Erfassung des auditorischen Gedächtnisses und des Arbeitsgedächtnisses: Kaufman Assessment Battery for Children (K-ABC, Kaufman & Kaufman, 2004; Melchers & Melchers, 2015)
LISn	Erfassung sprachlicher Interaktionen des Kindes mit Anderen und Förderung solcher Interaktionen durch die pädagogische Fachkraft: Language Interaction Snapshot (LISn, Atkins-Burnett, Sprachman, Lopez, Caspe & Fallin, 2011)
REVK	Erfassung der Sichtbarkeit der Mehrsprachigkeit: Ratingverfahren zur Erfassung der Sprachenvielfalt in Kindertageseinrichtungen (REVK, Jahreis, Ertanir, Frank, Sachse & Kratzmann, 2017)
SDQ	Erfassung sozio-emotionaler Schwierigkeiten und Kompetenzen: Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ; Goodman, 1997; Woerner et al., 2002)
SEFKI	Erfassung des Selbstkonzepts: Self-Description Questionnaire (SEFKI, Randhawa, 2012; Marsh, Ellis & Craven, 2002)
SELA	Erfassung des Einbezugs von Mehrsprachigkeit: Supports for Early Literacy Assessment (Smith, Davidson & Weisenfeld, 2001)
SKR	Erfassung der sprachbezogenen und kultursensiblen Raumgestaltung (SKR, Kurucz & Anders, 2018)
SUMK	Erfassung der Sensibilität im Umgang mit Kindern nichtdeutscher Familiensprache (SUMK, Kurucz & Anders, 2018)

2.3.1 Für Kinder erfasste Merkmale

2.3.1.1 Sprache

Um den sprachlichen Entwicklungsstand der Kinder abbilden zu können, wurden verschiedene Kompetenzbereiche in Deutsch, Türkisch und Russisch messwiederholt betrachtet. Diese umfassen die allgemeinen sprachproduktiven Fähigkeiten (Wortschatz, Semantik, Erzählfähigkeiten sowie globale grammatikalische Kompetenzen), und als sprachrezeptive Fähigkeiten den rezeptiven Wortschatz sowie das phonologische Gedächtnis. Die Erhebungen fanden innerhalb der Kindertageseinrichtung zu den regulären Zeiten statt. Eine Testungssitzung dauerte ungefähr 45 Minuten, wobei bei Bedarf auch Pausen eingelegt werden konnten. Zur Erfassung des sprachlichen Entwicklungsstandes wurden Verfahren verwendet, die für einsprachig aufwachsende Kinder oder aber für mehrsprachige Kinder konzipiert worden sind (Übersicht in Tabelle 3). Sprachstandserhebungen in der Erstsprache beschränken sich nur auf

türkisch- und russischsprachige Kinder und wurden von Muttersprachlerinnen und Muttersprachlern durchgeführt. Diese beiden Kindergruppen sind zahlenmäßig die größten Sprechergruppen, für deren Erstsprachen außerdem auch entsprechende Verfahren vorliegen (siehe Übersicht in Tabelle 3). Des Weiteren wurden die pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen (Sallat, Spreer, & Sachse, in Vorbereitung) sowie das Sprachverhalten der Kinder in der Einrichtung jährlich erfragt. Eltern machten zudem Angaben zum aktuellen Sprachstand und der Sprachnutzung der Kinder.

Einmalig wurde die Sprachhistorie der Kinder zu Beginn der Studienteilnahme und etwaige (Sprach-)Entwicklungsauffälligkeiten am Ende der Studienteilnahme im Vorschulalter bei den Eltern erfragt. Ebenfalls einmalig wurden sprachliche Interaktionen mit Anderen bei zwei zufällig ausgewählten Kindern je Kindergarten in einem ausgewählten Zeitraum beobachtet.

Tab. 3: Übersicht der verwendeten Sprachleistungsmaße in Deutsch, Russisch und Türkisch

Bereich	Deutsch	Russisch	Türkisch
Semantik	Sprachentwicklungstest für 3–5-jährige Kinder Untertest Enkodierung semantischer Relationen (SETK 3–5 ESR, Grimm, Aktas & Frevert, 2010)		
Erzählfähigkeiten	Multilingual Assessment Instrument for Narratives (MAIN-German, MAIN-Türkisch (TR) und MAIN-Russisch (RU), Skerra, Reichenbach, Reichardt & Gagarina, 2012)		
Rezeptiver Wortschatz	Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT-4, Dunn & Dunn 2007; Lenhard, Lenhard, Segerer & Suggate, 2015)	Sprachstandstest Russisch Untertests Sprachproduktion und- verständnis: Lexikon. Nomen und Verben (SP:L bzw. SV:L, Gagarina, Klassert & Topaj., 2010)	Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi [Türkischer expressiver und rezeptiver Sprachtest] (TİFALDİ, Berument & Güven, 2010)
Expressiver Wortschatz	Aktiver Wortschatztest für 3- bis 5-jährige Kinder (AWST-R, Kiese-Himmel, 2005)		
Grammatik	Heidelberger Auditives Screening in der Einschulungsuntersuchung Untertest Nachsprechen von Sätzen (HASE NS, Schöler & Brunner, 2008)	Sentence-Repetition Test Russisch (SR-RU, Meir & Armon-Lotem, 2015)	Türkçe Okulçağı Dil Gelişimi Testi Test Bataryası [Türkischer Sprachentwicklungstest Untertest Sentence Repetition] (TODİL SR, Topbaş & Güven, 2017)
Sprachgedächtnis	Sprachentwicklungstest für 3–5-jährige Kinder Untertest Phonologisches Gedächtnis für Nichtwörter (SETK 3–5 PGN, Grimm, Aktas & Frevert, 2010) Language impairment testing in multilingual settings (LITMUS, Grimm & Hübner, im Druck)	Nonword-Repetition Test Russisch (NWR-RU, Armon-Lotem & Chiat, in Vorb.)	Nonword-Repetition Test [Türkçe Anlamsız Sözcük Tekrarı Testi] (NWR-TR, Topbaş, Kaçar-Kütükçü & Kopkallı-Yavuz, 2013)

2.3.1.2 Sozioemotionale Kompetenzen

Die Erhebung sozio-emotionaler Kompetenzen umfasste das Sozialverhalten der Kinder im Kindergartenalltag, wie etwa das prosoziale Verhalten und soziale Kompetenzen, sowie die Verhaltensauffälligkeiten und Auffälligkeiten im emotionalen Bereich. Die Beurteilung erfolgte anhand von Fremdauskunftsmethoden (Einschätzung durch Eltern und pädagogische Fachkräfte). Hierfür wurde zum einen der Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ; Goodman, 1997; Woerner et al., 2002) eingesetzt. Der SDQ wurde sowohl von den Eltern als auch von den pädagogischen Fachkräften ausgefüllt und dient zur Erfassung von Verhaltensauffälligkeiten und –stärken bei Kindern und Jugendlichen im Alter von 2 bis 4 Jahren bzw. 4 bis 16 Jahren. Der SDQ besteht aus fünf Einzelskalen (Emotionale Probleme, Hyperaktivität, Probleme im Umgang mit Gleichaltrigen, Verhaltensauffälligkeiten und Prosoziales Verhalten). Zum anderen schätzten die pädagogischen Fachkräfte die Kinder zusätzlich hinsichtlich der sozio-emotionalen Basiskompetenz im Vorschulalter durch das Verfahren „Bildung im Kindergarten organisieren – Screening zur Entwicklung von Basiskompetenzen für 3- bis 6-Jährige Kooperationsverhalten, Integration, Problemverhalten, Prosoziales Verhalten, Spiel- und Aufgabenverhalten und Regulationsverhalten bezüglich Emotionen“ (BIKO KIPPS+R, Seeger, Holodynski & Souvignier, 2015) ein. In diesem Screening beurteilt die pädagogische Fachkraft, inwieweit das Verhalten des Kindes im Kitaalltag bereits altersgemäße sozio-emotionale Kompetenzen anzeigt. Die Ermittlung der sozio-emotionalen Kompetenz erfolgt anhand von Fragen, die zu einzelnen Skalen gruppiert werden (Kooperationsverhalten gegenüber Erziehungspersonen, Integration in die Gruppe, Problemverhalten gegenüber Gleichaltrigen, Prosoziales Verhalten gegenüber Gleichaltrigen, Spiel- und Aufgabenverhalten, Regulationsverhalten bezüglich Emotionen).

2.3.1.3 Sonstige Merkmale

Neben diesen jährlich erhobenen Variablen wurden zum Ende der Kitazeit die nonverbalen kognitiven Fähigkeiten sowie das Selbstkonzept und die Einstellung zur eigenen Mehrsprachigkeit erfasst. Die nonverbalen kognitiven Fähigkeiten wurden in den Jahren von 2016 bis 2019 mit dem Progressiven Matrizen Test (CPM) von Raven et al. (2001) erhoben. Dieser wurde zur sprachfreien Erfassung von kognitiven Fähigkeiten bei Kindern entwickelt und eignet sich auch für Kinder, die die deutsche Sprache weder ausreichend sprechen noch verstehen. Zusätzlich wurde die Skala Zahlennachsprechen aus der Kaufman Assessment Battery for Children (K-ABC) zur Erfassung des auditorischen Gedächtnisses und Arbeitsgedächtnisses (Kaufman & Kaufman, 2004; deutsche Fassung Melchers & Melchers, 2015) in den Jahren 2018 bis 2020 eingesetzt. Zur Erfassung des frühkindlichen Selbstkonzepts wurde die deutsche Übersetzung der Vorschulversion vom Self-Description Questionnaire (SEFKI) von Randhawa (2012; amerikanische Originalfassung von Marsh, Ellis & Craven, 2002) verwendet. Der SEFKI enthält sechs Skalen (Aussehen, Eltern, Peers, Sport, Mathe,

Verbal) zu unterschiedlichen vorschulischen Selbstkonzeptbereichen. In Anlehnung an die SEFKI-Items wurden zusätzlich Items zur Einschätzung der Einstellung zur eigenen Mehrsprachigkeit der mehrsprachigen Vorschulkinder generiert. Die Befragung anhand des Selbstkonzeptfragebogens erfolgte in einer eigenständigen, separaten Sitzung.

2.3.2 Für Familien/Eltern erfasste Merkmale

Auf Eltern- bzw. Familienebene wurden familiäre Hintergrundmerkmale anhand eines Fragebogens erfragt, der zum ersten Erhebungszeitpunkt im Jahr 2015 wahlweise online oder schriftlich ausgefüllt werden konnte. Da Eltern nur sehr vereinzelt die online-Version wählten, wurde diese Fragebogenvariante in den nachfolgenden Jahren nicht mehr angeboten.

Der sozioökonomische Status der Familie wurde durch Angaben zur Schul- und Berufsbildung, der Art und dem Umfang der Erwerbstätigkeit sowie der Berufsbezeichnungen und Tätigkeitsbeschreibungen der Eltern erfasst. Die Berufsbezeichnungen und Tätigkeitsbeschreibungen wurden entsprechend der Internationalen Standardklassifikation der Berufe zur Anwendung in der Europäischen Gemeinschaft (ISCO-08 International Labour Office, 2012) kodiert und zum International Socio-Economic Index of Occupational Status (ISEI; Ganzeboom, 2010; Ganzeboom & Treiman 2010) umkodiert.

Der Migrationshintergrund der Kinder wurde anhand des Geburtslandes des Kindes, der Eltern und der Großeltern erfasst. Unterschieden wurde, entsprechend einer gängigen Definition (z. B. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016), zwischen Kindern, die im Ausland geboren wurden (1. Generation), in Deutschland geborenen Kindern, deren Eltern beide im Ausland geboren wurden (2. Generation), in Deutschland geborenen Kindern, von denen ein Elternteil im Ausland und ein Elternteil in Deutschland geboren wurden (2,5. Generation) und Kindern von in Deutschland geborenen Eltern, aber mindestens zwei im Ausland geborenen Großeltern (3. Generation).

Weiter wurde über die Elternbefragung die sozio-emotionale Entwicklung der Kinder (SDQ; Goodman, 1997; Woerner et al., 2002) analog zur Fachkräftebefragung sowie der Akkulturationsstatus der Familie anhand der Frankfurter Akkulturations-skala (FRAKK; Bongard et al., 2002) erfasst.

Über selbst entwickelte Skalen wurden schließlich die Zufriedenheit und die Kooperation mit der Einrichtung sowie eine Bewertung der Zusammenarbeit mit dem pädagogischen Personal erhoben. In den Jahren 2019 und 2020 wurde die Zusammenarbeit zwischen einem der Elternteile (der ausfüllenden Person) und der Bezugsfachkraft des Kindes auch über die Cocaring-Skala (Lang, Schoppe-Sullivan & Jeon, 2016) operationalisiert. Diese erfasst die Erziehungspartnerschaft zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften durch die Teilskalen Unterstützung (Support), Befürwortung (Endorsement), Untergraben (Undermining) und Einigkeit (Agreement). Darüber hinaus wurden die Sprache innerhalb der Familie und der Umgang

mit Mehrsprachigkeit in der Familie sowie die Aktivitäten der Eltern mit dem Kind mit mehreren Fragen berücksichtigt.

2.3.3 Für Fachkräfte erfasste Merkmale

Auf Einrichtungsebene wurde die pädagogische Qualität und die Professionalität des pädagogischen Handelns im Bildungsbereich Sprache und Mehrsprachigkeit erfasst. Hierbei wurde das theoretische Konstrukt „Sprachförderkompetenz“ (z. B. Hopp, Thoma & Tracy, 2010; Fried & Briedigkeit, 2008) und „pädagogische Qualität“ (z. B. Tietze et al., 2013) herangezogen. Um abbilden zu können, welche Veränderungen auf Einrichtungsebene auf die pädagogische Intervention zurückzuführen sind, wurden Orientierungs-, Struktur- und Prozessmerkmale erhoben.

Zwecks Erhebung der Orientierungsmerkmale wurden bei allen pädagogischen Fachkräften der teilnehmenden Einrichtungen die Einstellungen zur Mehrsprachigkeit (Kratzmann, Jahreis, Frank, Ertanir & Sachse, 2017) sowie das Wissen über Mehrsprachigkeit durch eine schriftliche Befragung erhoben. Die Erhebung erfolgte messwiederholt in jährlichem Abstand jeweils im Frühjahr der Jahre 2015 bis 2020 (siehe Kapitel 4 für eine ausführlichere Darstellung). Eine Ausnahme stellt hier der erste Messzeitpunkt dar, in welchem die Wissensabfrage mit dem ersten Weiterbildungsmodul und somit erst im Herbst durchgeführt wurde.

Außerdem wurden die Prozessmerkmale in Form des pädagogischen Handelns der Fachkräfte anhand von drei Beobachtungsverfahren erfasst, die außer zum letzten Messzeitpunkt ebenfalls messwiederholt im Frühjahr durchgeführt wurden. Die Dortmunder Ratingskala zur Erfassung sprachförderrelevanter Interaktion (DORRESI; Fried & Briedigkeit, 2008) wurde in jeder teilnehmenden Einrichtung in zwei zufällig ausgewählten Gruppen angewendet und zielte darauf ab, die Sprachförderkompetenz zu erheben. Anhand von 23 Items wurden dabei die Dimensionen Organisation, Beziehung, Adaptive Unterstützung und Sprachlich-kognitive Herausforderung eingeschätzt. Mithilfe des Language Interaction Snapshot (LISn, Atkins-Burnett et al., 2011) wurde zudem auf Zielkindebene die Förderung sprachlicher Interaktionen des Kindes mit Anderen erfasst. Dabei wurden die Interaktionspartner*innen, die Anzahl der Interaktionen und die jeweils gewählte Sprache des Zielkindes zu einem festgelegten Zeitraum beobachtet. Im Jahr 2019 wurde zusätzlich die Sensibilität im Umgang mit Kindern nichtdeutscher Familiensprache eingeschätzt (SUMK, Kurucz & Anders, 2018).

Schließlich wird zusätzlich ein Item des Beobachtungsverfahrens Supports for Early Literacy Assessment (SELA; Smith, Davidson & Weisenfeld, 2001) eingesetzt. Das Instrument ist ähnlich wie die Early Childhood Environment Rating Scale (Harms, Clifford, & Cryer, 1998) aufgebaut. In einer 5-stufigen Likert-Skala wird in dem Item „Teachers promote the maintenance and development of children’s native language“ generell der Einbezug von Mehrsprachigkeit erfasst.

Darüber hinaus wurden einmalig zu Beginn der Studienteilnahme demografische und arbeitsbezogene Informationen, die Persönlichkeitseigenschaften sowie nach

Abschluss der Intervention zum letzten Messzeitpunkt eine Selbsteinschätzung der pädagogischen Fachkräfte bezüglich ihres Umgangs mit Mehrsprachigkeit (siehe Kapitel 4 für eine ausführlichere Darstellung) erhoben.

2.3.4 Für Gruppen erfasste Merkmale

Neben den fachkraftspezifischen Merkmalen wurden auf Einrichtungsebene die strukturellen Bedingungen gruppenspezifisch erfasst. Zu diesem Zweck wurde der Materialeinsatz in den Gruppen der Kindertageseinrichtungen messwiederholt beobachtet. Eine Ausnahme stellt hier die Materialbeobachtung zum letzten Messzeitpunkt im Jahr 2020 dar. Während diese in den übrigen Jahren im Frühjahr stattfand, konnte sie 2020 bedingt durch die Covid-19-Pandemie erst im Herbst durchgeführt werden. Um einen möglichen Effekt der Interventionsmaßnahme auf die Lernumgebungen der Kinder betrachten zu können, wurde neben der Anzahl an vorhandenen mehrsprachigen Materialien sowohl die Sprache der Materialien festgehalten, als auch wie viele von diesen für alle Kinder der jeweiligen Gruppe frei zugänglich waren. Um das unterschiedliche Gruppenkonzept der Kindertageseinrichtungen zu berücksichtigen, wurden die Materialbeobachtungen bei offenen und teils offenen Konzepten nachträglich bearbeitet. Für offene Einrichtungen wurde das vorliegende Material in den verschiedenen Sprachen zunächst pro Raum dokumentiert. Da allerdings keine festen Gruppenräume genutzt wurden und alle Kinder die vorhandenen Materialien gleichermaßen nutzen konnten, wurden die Angaben zu den insgesamt in der Einrichtung vorhandenen und frei zugänglichen Materialien pro Sprache über alle dokumentierten Räume aufsummiert. Somit liegt für jede offene Einrichtung noch eine Angabe über das vorhandene sowie eine Angabe über das frei zugängliche Material pro Sprache vor. Bei den teils offenen Konzepten wurden die Materialbeobachtungen für den offenen Teil der Einrichtung ebenfalls über alle dokumentierten Räume aufsummiert, für den geschlossenen Teil der Einrichtung jedoch auf Gruppenebene belassen, da hier nur ein bestimmter Teil der Kinder Zugriff auf die Materialien hatte.

Zusätzlich wurde ab dem Jahr 2019 eine Skala zur Erfassung der sprachbezogenen und kultursensiblen Raumgestaltung (SKR; Kurucz & Anders, 2018) eingesetzt, welche neben einer Einschätzung der Bewusstheit für Mehrsprachigkeit und kulturelle Diversität in der räumlichen Ausgestaltung auch eine Einschätzung der Sensibilität gegenüber unterschiedlichen Religionen und deren Praktiken in der räumlichen Ausgestaltung beinhaltet. Hier wurden die Angaben bei Kindertageseinrichtungen mit offenen Konzepten sowie bei teils offenen Konzepten für den offenen Teil der Einrichtung gemittelt.

Schließlich wurden sowohl zum ersten Messzeitpunkt im Jahr 2015 als auch zum letzten Messzeitpunkt im Jahr 2020 einige Informationen zu den Gruppen der Kitas erhoben (z. B. Personalstärke, Anzahl Kinder pro Gruppe und nichtdeutsche Herkunftssprachen der Kinder).

2.3.5 Für Kindertageseinrichtungen erfasste Merkmale

Parallel zu den anderen Erhebungen auf Einrichtungsebene wurden die strukturellen Bedingungen hinsichtlich Sprachenvielfalt und Raumqualität für jede teilnehmende Kita messwiederholt erhoben. Beobachtet wurden die Sichtbarkeit der Mehrsprachigkeit in der jeweiligen Einrichtung sowie die Mehrsprachigkeit im Informations- bzw. Kommunikationsmaterial anhand eines selbst entwickelten Ratingverfahrens zur Erfassung der Sprachenvielfalt in Kindertageseinrichtungen (REVK; vgl. Jahreis et al. 2017; siehe Kapitel 4 für eine ausführlichere Darstellung). Zwecks einer Analyse auf Ebene der Kindertageseinrichtungen wurden zudem die Materialbeobachtungen in den Gruppen auf die Anzahl der pro Einrichtungsplatz vorhandenen mehrsprachigen Materialien aggregiert. Dafür wurde zunächst für jede Kita die Anzahl an insgesamt vorhandenen mehrsprachigen Materialien berechnet, indem alle vorhandenen mehrsprachigen Materialien unabhängig der nichtdeutschen Sprache über die einzelnen Gruppen aufsummiert wurden. Anschließend wurde die somit erhaltene Anzahl an mehrsprachigen Materialien durch die Anzahl der in der Einrichtung vorliegenden Einrichtungsplätze dividiert, um eine Angabe darüber zu erhalten, wie viele mehrsprachige Materialien pro Kind durchschnittlich in der jeweiligen Kindertageseinrichtung vorliegen.

Außerdem wurden ähnlich zur gruppenspezifischen Erhebung zum ersten sowie letzten Messzeitpunkt einige Informationen zu den Kindertageseinrichtungen erhoben (z. B. Öffnungszeiten, Anzahl an Einrichtungsplätzen sowie Gruppen und die Teilnahme an Programmen).

2.4 Stichprobe

2.4.1 Auswahl der Standorte und Bezirke der teilnehmenden Einrichtungen

Begründet in den Standorten der Projektverbundpartnerschaft (Eichstätt und Heidelberg) und damit einhergehenden forschungsökonomischen Aspekten wurde die IMKi-Studie in den Bundesländern Baden-Württemberg und Bayern durchgeführt. Kriterium für die Auswahl der Kindertageseinrichtungen war ein Anteil von mindestens 50 % mehrsprachig aufwachsender Kinder. Ein solch hoher Anteil wurde als Kriterium formuliert, um möglichst zahlreiche mehrsprachige Kinder für die Stichprobe zu gewinnen. Um viele dieser Einrichtungen zu finden, wurden in den Bundesländern Städte identifiziert, deren Bevölkerungsstruktur einen möglichst hohen Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund im Alter von 0 Jahren bis 6 Jahren aufwies und deren Erreichbarkeit aus forschungsökonomischen Gründen gewährleistet war. Gleichzeitig sollten die Kindertageseinrichtungen der Städte möglichst wenig beforscht sein, um eine möglichst hohe Teilnahmemotivation zu gewährleisten. Es wurden mehrere Städte ausgewählt und im Vorfeld Gespräche mit Trägern der Kindertageseinrichtungen der ausgewählten Städte geführt. 16 Träger wurden kontaktiert, drei große Träger und zwei kleine aus drei unterschiedlichen Städten konnten für die Teilnahme an der Studie gewonnen werden. Abgesagt wurde vorwiegend aus struk-

turellen Gründen, mangels geeigneter Einrichtungen und aufgrund der Teilnahme an anderen Projekten.

Innerhalb der Städte wurden im nächsten Schritt Stadtbezirke ausgewählt, in denen der Anteil der Deutschen mit Migrationshintergrund und Ausländer*innen überdurchschnittlich hoch war. Eine Sozialraumanalyse ergab, dass die ausgewählten Städte und Sozialräume anhand ihrer sozioökonomischen Merkmale ähnlich sind und damit vergleichbare Daten ermöglichen (vgl. ausführlich Frank et al., 2016).

2.4.2 Auswahl der Einrichtungen und Familien

Wichtig für die Studie war ein hoher Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund bzw. ausländischen Kindern in den Kindertageseinrichtungen von mindestens 50 %. Dadurch sollte gewährleistet werden, dass in den Einrichtungen auch ein hoher Anteil mehrsprachiger Kinder vorhanden ist.

Zur Auswahl der Kitas wurden Träger der zur Auswahl stehenden Städte kontaktiert. Diese Träger informierten dann, welche ihrer Einrichtung für das Projekt in Frage kommen. In einem zweiten Schritt wurden die vom Träger ausgewählten Einrichtungen kontaktiert, um eine erste Wahl zu treffen. Hierzu diente ein kurzer Fragebogen, in dem Kriterien abgefragt wurden, welche für eine Teilnahme Voraussetzung waren. Antworten auf folgende Fragen stellten die Grundlage der Teilnahme dar: 1. *Wie hoch ist in Ihrer Einrichtung der Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund?* (Kriterium: mind. 50 %) 2. *Können Sie abschätzen, wie viele Kinder mit türkischem und russischem Sprachhintergrund dazuzählen?* (Kriterium: Einrichtungen mit der höchsten Anzahl) 3. *An welchen Studien zur Sprachförderung in Bezug auf Zweitsprache Deutsch haben Sie bereits teilgenommen oder nehmen Sie gerade teil?* (Kriterium: keine Teilnahme an sehr umfangreichen und für das Personal und die Familien aufwendigen Studien).

Hierbei zeigte sich, dass aus den gewählten Sozialräumen 7 Einrichtungen in Bayern sowie 12 Einrichtungen in Baden-Württemberg den geforderten Kriterien entsprachen und sie im Hinblick auf den Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund sogar größtenteils übertrafen: So lag der Anteil in den ausgewählten Kindertageseinrichtungen bei durchschnittlich 85 %.

Die Auswahl der Kinder erfolgte mittels eines Briefes und Informationsblättern in den Sprachen Deutsch, Türkisch und Russisch, die das Einrichtungspersonal an mehrsprachige Eltern ausgaben. Angeheftet an den Brief war die Einverständniserklärung, welche ausgefüllt zurück an die Einrichtungsleitung ging. Insgesamt 30 % der angefragten Eltern erklärten sich und ihr Kind bereit, an der Studie mitzuwirken.

Nachdem erfasst wurde, wie sich die Einrichtungen in Gruppengröße, Kinderanzahl und in der Verteilung auf die beiden ausgewählten Städte darstellen, wurden sie per Zufall einer der beiden Versuchsgruppen zugeteilt (parallelisierte Randomisierung). Inwieweit die beiden Versuchsgruppen miteinander vergleichbar sind, wird im nächsten Abschnitt zur Stichprobenbeschreibung beurteilt.

2.4.3 Beschreibung der Einrichtungen, Gruppen und Fachkräfte

Insgesamt nahmen 19 Einrichtungen im ersten Projektzeitraum von 2015 bis 2017 teil, davon befanden sich 10 Einrichtungen in der Interventionsgruppe und 9 Einrichtungen in der Vergleichsgruppe. Von den Einrichtungen der Interventionsgruppe hatten drei ein offenes Gruppenkonzept ohne klassische Gruppen, zwei ein teils offenes Gruppenkonzept mit je einer geschlossenen Gruppe und ein ansonsten offenes Gruppenkonzept sowie fünf ein geschlossenes Gruppenkonzept mit klassischen Gruppen. In der Vergleichsgruppe hatten vier Einrichtungen ein offenes und fünf ein geschlossenes Gruppenkonzept. Im zweiten Projektabschnitt ab dem Jahr 2018 nahmen insgesamt 17 Einrichtungen teil, davon jeweils 9 Einrichtungen in der Interventionsgruppe und 8 Einrichtungen in der Vergleichsgruppe. Sowohl in der Interventions- als auch der Vergleichsgruppe nahm jeweils eine Einrichtung mit einem geschlossenen Gruppenkonzept nicht mehr am Projekt teil.

An den Beobachtungen der Einrichtungen bezüglich sprachlicher Vielfalt, vorhandenen Büchern sowie auditiven Medien und sprachbezogener und kultursensibler Raumgestaltung nahmen sowohl im ersten Projektzeitraum als auch im zweiten Projektabschnitt alle Einrichtungen teil. Eine Angabe darüber, für wie viele geschlossene Gruppen diese Beobachtungen folglich vorliegen, kann Tabelle 4 entnommen werden.

Tab. 4: Übersicht der Erhebungen insgesamt für $N=32$ Gruppen aus Kindertageseinrichtungen mit einem (teils) geschlossenem Gruppenkonzept nach Erhebungszeitpunkt und Interventionsgruppenzugehörigkeit

Jahr bzw. Erhebung	IG	VG	Gesamt
2015 (erste Erhebung)	17	15	32
2016 (zweite Erhebung)	17	15	32
2017 (dritte Erhebung)	17	14	31
2018 (vierte Erhebung)	13	12	25
2019 (fünfte Erhebung)	13	12	25
2020 (sechste Erhebung)	13	12	25

Anm.: Jahr: Erhebungsjahr, IG: Interventionsgruppe, VG: Vergleichsgruppe.

Die im Jahr 2015 erhobenen Informationen über die Kindertageseinrichtungen liegen für alle im ersten Projektzeitraum teilnehmenden 10 Einrichtungen der Interventionsgruppe und 9 Einrichtungen der Vergleichsgruppe (insgesamt 19 Einrichtungen) vor. Im zweiten Projektabschnitt wurden diese einrichtungsbezogenen Informationen im Jahr 2020 erhoben und liegen für 7 der 9 Einrichtungen der Interventionsgruppe und alle 8 Einrichtungen der Vergleichsgruppe (insgesamt 15 Einrichtungen) vor. Informationen über die Gruppenzusammensetzung liegen im Jahr 2015 für 32 geschlossene Gruppen (17 in der Interventionsgruppe und 15 in der Vergleichsgruppe) und im Jahr 2020 für 20 geschlossene Gruppen (8 in der Interventionsgruppe und 12 in der Vergleichsgruppe) vor. In Kindertageseinrichtungen mit einem offenen Gruppenkonzept liegen keine gruppenspezifischen Informationen vor, während diese in Kin-

dertageseinrichtungen mit einem teils offenem Gruppenkonzept nur für die jeweils geschlossene Gruppe vorliegen.

Der Tabelle 5 können ausgewählte Merkmale der Kindertageseinrichtungen entnommen werden. Es zeigt sich, dass die Kindertageseinrichtungen über die Versuchsgruppen überwiegend als vergleichbar betrachtet werden können. Tendenziell waren Einrichtungen der Interventionsgruppe hinsichtlich der Anzahl an Gruppen, Einrichtungsplätzen sowie pädagogischen Fachkräften jedoch etwas größer aufgestellt. So gaben die Leitungen der Interventionsgruppe die Gruppenanzahl mit durchschnittlich 3,2 (SD=1,03) im Jahr 2015 und 3,29 (SD=0,76) im Jahr 2020 an. In der Vergleichsgruppe beliefen sich diese Angaben auf durchschnittlich 3 (SD=1,12) im Jahr 2015 und 2,88 (SD=1,36) im Jahr 2020. Ein deutlicherer Unterschied zwischen den Versuchsgruppen findet sich in der Anzahl an Einrichtungsplätzen. So hatten Einrichtungen der Interventionsgruppe im Schnitt 72,3 (SD=20,59) Plätze im Jahr 2015 sowie 70,71 (SD=13,51) Plätze im Jahr 2020, während Einrichtungen der Vergleichsgruppe durchschnittlich 63,56 (SD=21,73) Plätze im Jahr 2015 und durchschnittlich 59,5 (SD=21,99) Plätze im Jahr 2020 hatten. Allerdings sind diese Differenzen zwischen den Vergleichsgruppen angesichts der Unterschiedlichkeit in der Anzahl an Einrichtungsplätzen zwischen den Einrichtungen insgesamt (die kleinste Einrichtung hatte 25 und die größte 100 Einrichtungsplätze) wenig bedeutsam ($d=0,02$ in 2015 und $d=0,03$ in 2020). Auch die Anzahl an Fachkräften in den Einrichtungen insgesamt war in der Interventionsgruppe ($M=6,5$, $SD=1,72$ in 2015 und $M=5,17$, $SD=1,6$ in 2020) leicht höher als in der Vergleichsgruppe ($M=5,56$, $SD=2,13$ in 2015 und $M=4,71$, $SD=2,43$ in 2020). In der Interventionsgruppe kamen damit durchschnittlich 10 Fachkräfte auf 100 Kinder im Jahr 2015 ($SD=0,02$, was 2 Fachkräften auf 100 Kinder entspricht) und durchschnittlich 8 Fachkräfte auf 100 Kinder in 2020 ($SD=0,02$, was 2 Fachkräften auf 100 Kinder entspricht), während in der Vergleichsgruppe durchschnittlich 9 Fachkräfte auf 100 Kinder in 2015 ($SD=0,02$, 2 Fachkräfte auf 100 Kinder) und durchschnittlich 7 Fachkräfte auf 100 Kinder in 2020 ($SD=0,03$, 3 Fachkräfte auf 100 Kinder) kamen. In beiden Versuchsgruppen hat die Anzahl an Fachkräften sowohl insgesamt als auch pro Kind von 2015 bis 2020 etwas abgenommen.

Der Anteil mehrsprachig aufwachsender Kinder lag in der Interventionsgruppe mit durchschnittlich 83% (schwankend zwischen 61% und 98% in den einzelnen Einrichtungen) etwas niedriger als in der Vergleichsgruppe mit durchschnittlich 86% (schwankend zwischen 73% und 100% in den einzelnen Einrichtungen). Dabei wurden in beiden Versuchsgruppen als Herkunftssprachen Türkisch, Serbisch, Italienisch, Ungarisch, Slowenisch, Vietnamesisch, Chinesisch, Kurdisch, Rumänisch, Polnisch, Bosnisch, Spanisch, Englisch, Arabisch, Russisch, Griechisch, Albanisch, Portugiesisch, Tschechisch und Persisch angegeben. In der Interventionsgruppe wurden zusätzlich Französisch und Thai als Herkunftssprachen angegeben. Darüber hinaus wurden in beiden Versuchsgruppen weitere Herkunftssprachen als die bisher genannten angegeben. Auf Ebene der Kinder und Eltern werden diese in den entsprechenden Kapiteln (Kapitel 7 und Kapitel 11) dargestellt.

Tab. 5: Übersicht ausgewählter Informationen über die Kindertageseinrichtungen getrennt nach Interventionsgruppenzugehörigkeit über die Messzeitpunkte

MZP	IG					VG					e	d	ϵ_{Std}	
	N	M	Md	SD	Max	N	M	Md	SD	Min				Max
Gruppenanzahl^a														
2015	10	3,20	3,00	1,03	2	5	3,00	3,00	1,12	2	5	0,20	0,17	0,00
2020	7	3,29	3,00	0,76	2	4	2,88	2,50	1,36	1	5	0,41	0,33	0,50
Einrichtungsplätze														
2015	10	72,30	75,00	20,59	44	100	63,56	60,00	21,73	30	100	8,74	0,02	15,00
2020	7	70,71	72,00	13,51	50	87	59,50	55,00	21,99	25	100	11,21	0,03	17,00
Anzahl Fachkräfte														
2015	10	6,50	6,00	1,72	4	9	5,56	6,00	2,13	3	10	0,94	0,26	0,00
2020 ^b	6	5,17	4,50	1,60	4	8	4,71	4,00	2,43	1	8	0,45	0,10	0,50
Anzahl Fachkräfte pro Kind														
2015	10	0,10	0,09	0,02	0,08	0,15	0,09	0,09	0,02	0,06	0,13	0,01	12,7	0,00
2020 ^b	6	0,08	0,07	0,02	0,05	0,11	0,07	0,08	0,03	0,02	0,10	0,01	9,89	-0,01

Anm.: MZP: Messzeitpunkt, IG: Interventionsgruppe, VG: Vergleichsgruppe, e: unstandardisierte Mittelwertdifferenz, d: standardisierte Mittelwertdifferenz, ϵ_{Std} : unstandardisierte Medianendifferenz, ^a durch Beobachtungen konnten einzelne Kitas nachträglich als offen (ohne Gruppen) oder teils offen (mit einer Gruppe) klassifiziert werden, berichtet werden hier allerdings die durch die Leitung der jeweiligen Kindertageseinrichtungen selbst gemachten Angaben, ^b keine Angabe im Jahr 2020 für N=1 (IG) und N=1 (VG).

Werden alle Messungen betrachtet, nahmen auf der Fachkräfteebene insgesamt 293 pädagogische Fachkräfte am Projekt teil, davon 162 (55 %) in der Interventionsgruppe und 130 (44 %) in der Vergleichsgruppe. Eine Fachkraft konnte aufgrund des Einsatzes in verschiedenen Kindertageseinrichtungen keiner Versuchsgruppe klar zugeordnet werden. Weitere 53 Fachkräfte haben an der Weiterbildung, nicht jedoch an anderen Erhebungen teilgenommen. Eine Übersicht der Anzahl teilnehmender Fachkräfte nach Erhebungszeitpunkt und Versuchsgruppe findet sich in Tabelle 6. So haben 201 Fachkräfte an zwei Erhebungen ($N=114$ in der Interventionsgruppe und $N=87$ in der Vergleichsgruppe), 138 an drei Erhebungen ($N=83$ in der Interventionsgruppe und $N=55$ in der Vergleichsgruppe), 82 Fachkräfte an vier Erhebungen ($N=49$ in der Interventionsgruppe und $N=33$ in der Vergleichsgruppe), 69 Fachkräfte an fünf Erhebungen ($N=40$ in der Interventionsgruppe und $N=29$ in der Vergleichsgruppe) und noch 41 Fachkräfte an sechs Erhebungen ($N=27$ in der Interventionsgruppe und $N=14$ in der Vergleichsgruppe) teilgenommen. Eine ausführliche Beschreibung der demografischen Merkmale der pädagogischen Fachkräfte kann Kapitel 4 entnommen werden.

Aufgeschlüsselt nach den einzelnen Erhebungsmethoden liegen für 63 pädagogische Fachkräfte Beobachtungen von sprachförderrelevanten Interaktionen, der Förderung des Erhalts und der Weiterentwicklung der nichtdeutschen Herkunftssprache der Kinder und der Sensibilität im Umgang mit Kindern nichtdeutscher Familiensprache vor ($N=34$ in der Interventionsgruppe und $N=29$ in der Vergleichsgruppe). Bei 43 Fachkräften wurden diese Beobachtungen zu zwei Zeitpunkten ($N=20$ in der Interventionsgruppe und $N=23$ in der Vergleichsgruppe), bei 34 Fachkräften zu drei Zeitpunkten ($N=18$ in der Interventionsgruppe und $N=16$ in der Vergleichsgruppe), bei 24 Fachkräften zu vier Zeitpunkten ($N=14$ in der Interventionsgruppe und $N=10$ in der Vergleichsgruppe) und bei 17 Fachkräften zu fünf Zeitpunkten durchgeführt ($N=10$ in der Interventionsgruppe und $N=7$ in der Vergleichsgruppe). Eine Übersicht der Anzahl der hinsichtlich dieser Aspekte beobachteten Fachkräfte nach Erhebungszeitpunkt und Versuchsgruppe findet sich in Tabelle 7. Interaktionsbeobachtungen wurden mit insgesamt 73 pädagogischen Fachkräften durchgeführt, davon 38 aus der Interventionsgruppe und 34 aus der Vergleichsgruppe (eine Fachkraft konnte keiner Versuchsgruppe zugeordnet werden, da diese in unterschiedlichen Kindertageseinrichtungen eingesetzt wurde). Von den 73 Fachkräften wurden 44 Fachkräfte zweimal ($N=24$ in der Interventionsgruppe und $N=20$ in der Vergleichsgruppe), 30 Fachkräfte dreimal ($N=15$ in der Interventionsgruppe und $N=15$ in der Vergleichsgruppe), 19 Fachkräfte viermal ($N=10$ in der Interventionsgruppe und $N=9$ in der Vergleichsgruppe) und 10 Fachkräfte fünfmal beobachtet ($N=5$ in der Interventionsgruppe und $N=5$ in der Vergleichsgruppe). Eine Übersicht der Anzahl der hinsichtlich dieser Aspekte beobachteten Fachkräfte nach Erhebungszeitpunkt und Versuchsgruppe findet sich in Tabelle 8. Selbstauskünfte über die Art von und die Zufriedenheit mit der Beschäftigung, die Persönlichkeit, die Einstellung zu Mehrsprachigkeit und das Wissen um Mehrsprachigkeit gaben 261 pädagogische Fachkräfte an, davon 147 aus der Interventionsgruppe und 114 aus der Vergleichsgruppe. Von den 261 Fachkräften nahmen 171

Tab. 6: Übersicht der Erhebungen insgesamt für N=293 pädagogische Fachkräfte nach Erhebungszeitpunkt und Interventionsgruppenzugehörigkeit

Jahr	erste Erhebung (N=293)		zweite Erhebung (N=201)		dritte Erhebung (N=138)		vierte Erhebung (N=82)		fünfte Erhebung (N=69)		sechste Erhebung (N=41)							
	IG	VG	IG	VG	IG	VG	IG	VG	IG	VG	IG	VG						
2015	87	66	153															
2016	10	5	15	76	60	136												
2017	12	8	20	6	2	8	60	44	104									
2018	24	19	43	8	4	12	3	3	6	42	28	70						
2019	16	14	31 ^a	17	14	31	7	3	10	3	6	37	26	63				
2020	13	18	31	7	7	14	13	5	18	4	2	6	3	3	6	27	14	41

Anm.: Jahr: Erhebungsjahr, IG: Interventionsgruppe, VG: Vergleichsgruppe, ges.: gesamte Anzahl der pädagogischen Fachkräfte, ^a für eine pädagogische Fachkraft ist die Zuordnung zur Interventions- oder Vergleichsgruppe unklar, da diese in unterschiedlichen Kindertageseinrichtungen eingesetzt wurde.

Tab. 7: Übersicht der Beobachtungen von sprachförderrelevanten Interaktionen, der Förderung des Erhalts und der Weiterentwicklung der nichtdeutschen Herkunftssprache der Kinder und der Sensibilität im Umgang mit Kindern nicht-deutscher Familiensprache des pädagogischen Personals für N=63 pädagogische Fachkräfte nach Erhebungszeitpunkt und Interventionsgruppenzugehörigkeit

Jahr	erste Erhebung (N=63)		zweite Erhebung (N=43)		dritte Erhebung (N=34)		vierte Erhebung (N=24)		fünfte Erhebung (N=17)			
	IG	VG	IG	VG	IG	VG	IG	VG	IG	VG		
2015	20	18	38									
2016	3	2	5	17	16	33						
2017	1	1	2	2	4	17	15	32				
2018	4	6	10									
2019	6	2	8	1	5	6	1	2	3	10	7	17

Anm.: Jahr: Erhebungsjahr, IG: Interventionsgruppe, VG: Vergleichsgruppe, ges.: gesamte Anzahl der pädagogischen Fachkräfte.

Tab. 8: Übersicht der Interaktionsbeobachtungen des pädagogischen Personals für N=73 pädagogische Fachkräfte nach Erhebungszeitpunkt und Interventionsgruppenzugehörigkeit

Jahr	erste Erhebung (N=73)			zweite Erhebung (N=44)			dritte Erhebung (N=30)			vierte Erhebung (N=19)			fünfte Erhebung (N=10)		
	IG	VG	ges.	IG	VG	ges.	IG	VG	ges.	IG	VG	ges.	IG	VG	ges.
2015	20	18	38												
2016	7	5	12	13	13	26									
2017	3	3	6	5	4	9	11	11	22						
2018	3	5	8	3	3	6	2	4	6	10	7	17			
2019	5	3	9 ^a	3	3	6	2	2	2	2	2	2	5	5	10

Anm.: Jahr: Erhebungsjahr, IG: Interventionsgruppe, VG: Vergleichsgruppe, ges.: gesamte Anzahl der pädagogischen Fachkräfte, ^a für eine pädagogische Fachkraft ist die Zuordnung zur Interventions- oder Vergleichsgruppe unklar, da diese in unterschiedlichen Kindertageseinrichtungen eingesetzt wurde.

Tab. 9: Übersicht der Selbstausskünfte über die Art von und die Zufriedenheit mit der Beschäftigung, die Persönlichkeit, die Einstellung zu Mehrsprachigkeit und das Wissen um Mehrsprachigkeit für N=261 pädagogische Fachkräfte nach Erhebungszeitpunkt und Interventionsgruppenzugehörigkeit

Jahr	erste Erhebung (N=261)			zweite Erhebung (N=171)			dritte Erhebung (N=121)			vierte Erhebung (N=75)			fünfte Erhebung (N=58)			sechste Erhebung (N=34)		
	IG	VG	ges.	IG	VG	ges.	IG	VG	ges.	IG	VG	ges.	IG	VG	ges.	IG	VG	ges.
2015	86	66	152															
2016	7	4	11	70	50	120												
2017	8	5	13	3	3	6	54	38	92									
2018	21	17	38	7	2	9	5	4	9	37	24	61						
2019	16	11	27	14	7	21	6	1	7	5	3	8	28	20	48			
2020	9	11	20	8	7	15	10	3	13	5	1	6	6	4	10	21	13	34

Anm.: Jahr: Erhebungsjahr, IG: Interventionsgruppe, VG: Vergleichsgruppe, ges.: gesamte Anzahl der pädagogischen Fachkräfte.

Fachkräfte an zwei Erhebungen (N=102 in der Interventionsgruppe und N=69 in der Vergleichsgruppe), 121 an drei Erhebungen (N=75 in der Interventionsgruppe und N=46 in der Vergleichsgruppe), 75 an vier Erhebungen (N=47 in der Interventionsgruppe und N=28 in der Vergleichsgruppe), 58 an fünf Erhebungen (N=34 in der Interventionsgruppe und N=24 in der Vergleichsgruppe) und 34 an allen sechs Erhebungen (N=21 in der Interventionsgruppe und N=13 in der Vergleichsgruppe) teil. Eine Übersicht der Anzahl der an den Selbstauskünften teilnehmenden Fachkräfte nach Erhebungszeitpunkt und Versuchsgruppe findet sich in Tabelle 9.

2.4.4 Beschreibung der Familien und Kinder

Insgesamt nahmen an der IMKi-Studie 511 Kinder teil. Davon nahm ein Kind zwar offiziell an der Studie teil, war aber zum ersten Erhebungszeitpunkt bereits im Vorschulalter und sprach nur Deutsch. Dieses Kind wurde daher von den Erhebungen ausgeschlossen. Die übrigen 510 Kinder (237 Jungen und 272 Mädchen) stellten die Basis für die Datenanalysen dar. Die Kinder sind insgesamt 456 Familien zuzuordnen (403 Familien mit je einem Kind, 52 Familien mit je zwei Kindern und einer Familie mit drei Kindern in der Studie) mit 276 Familien in der Interventionsgruppe (davon 240 Familien mit je einem Kind, 35 Familien mit je zwei Kindern und einer Familie mit drei Kindern) und 180 Familien in der Vergleichsgruppe (davon 163 Familien mit einem Kind und 17 Familien mit zwei Kindern).

Den Tabellen 10 und 11 sind ausgewählte demografische Merkmale der Eltern der 456 Familien zu entnehmen. Hierbei zeigt sich, dass sich die Familien über die beiden Versuchsgruppen insgesamt ähneln. Zum jeweils ersten Erhebungszeitpunkt eines Kindes aus der Familie (dieser kann einem beliebigen Jahr aus dem Studienzeitraum von 2015 bis 2018 entsprechen, für eine Übersicht siehe Tabelle 14) waren die Mütter in beiden Gruppen im Schnitt rund 33 Jahre (SD=5,73 für die Interventionsgruppe und SD=5,07 für die Vergleichsgruppe) und die Väter in der Interventionsgruppe rund 38 Jahre (SD=7,42) und in der Vergleichsgruppe rund 37 Jahre (SD=6,09) alt. Auch der Migrationshintergrund der Familien ist über die beiden Untersuchungsgruppen sehr vergleichbar. So gehören jeweils etwa 60 % der Elternteile zur 1. Generation (nicht in Deutschland geboren) und rund 10 % zur 2. Generation (in Deutschland geboren mit nicht in Deutschland geborenen Eltern). Für etwa drei Viertel der Elternteile der 1. Generation (70 % bis 81 %, je nach Versuchsgruppe und Mutter oder Vater) liegt die Angabe des Einwanderungsjahrs vor. Etwa die Hälfte der Mütter gab dabei an, rund 10 Jahre vor dem Start der IMKi-Studie nach Deutschland migriert zu sein (Jahr 2004 für die Vergleichsgruppe bzw. 2006 für die Interventionsgruppe) und rund die Hälfte der Väter migrierte rund 15 Jahre vor Beginn der IMKi-Studie nach Deutschland (Jahr 1999 für die Vergleichsgruppe und 2002 für die Interventionsgruppe). Geringe Unterschiede zwischen den beiden Versuchsgruppen finden sich für die Angabe des Herkunftslandes. So geben rund 10 % mehr Mütter und 6 % mehr Väter der Vergleichsgruppe an, in Russland geboren zu sein. In der Interventionsgruppe finden sich dagegen etwa 5 % mehr Mütter und Väter aus Rumänien und anderen Herkunftsländern.

Tab. 10: Übersicht ausgewählter demografischer Merkmale der Familien zum ersten Erhebungszeitpunkt in der Studie (quantitative und quasiquantitative Variablen) getrennt nach Interventionsgruppenzugehörigkeit

IG (N=276)						VG (N=180)								
N	M	Md	SD	Min	Max	N	M	Md	SD	Min	Max	e	d	e _{Md}
Alter in Jahren (Mutter) , keine Angabe für N=43 (IG) und N=41 (VG)														
233	33,31	33,00	5,73	19	47	139	33,40	33,00	5,07	22	44	-0,09	0,00	0,00
Alter in Jahren (Vater) , keine Angabe für N=53 (IG) und N=47 (VG)														
223	37,78	37,00	7,42	22	65	133	37,17	36,00	6,09	26	55	0,61	0,01	1,00
Jahr der Einwanderung nach Deutschland (Mutter)														
158	2004	2006	9,93	1977	2018	107	2003	2004	8,36	1974	2017	0,24	0,00	2,00
Jahr der Einwanderung nach Deutschland (Vater)														
158	2001	2002	11,00	1969	2016	95	2000	1999	9,46	1974	2015	1,15	0,01	3,00
Einschätzung der eigenen Deutschkenntnisse (ausfüllende Person) ^a , keine Angabe für N=60 (IG) und N=37 (VG)														
216	4,00	4,00	1,00	1	5	143	3,80	4,00	0,96	1	5	0,20	0,20	0,00
Einschätzung der eigenen Deutschkenntnisse (Partner*in) ^a , keine Angabe für N=75 (IG) und N=46 (VG)														
201	3,64	4,00	1,09	1	5	134	3,69	4,00	0,95	1	5	-0,05	-0,05	0,00
Einschätzung der eigenen Kenntnisse in der nichtdeutschen Erstsprache (ausfüllende Person) ^a , keine Angabe für N=85 (IG) und N=49 (VG)														
191	4,71	5,00	0,60	2	5	131	4,63	5,00	0,66	1	5	0,07	0,19	0,00
Einschätzung der eigenen Kenntnisse in der nichtdeutschen Erstsprache (Partner*in) ^a , keine Angabe für N=95 (IG) und N=49 (VG)														
181	4,77	5,00	0,52	2	5	131	4,74	5,00	0,51	3	5	0,02	0,09	0,00
Anzahl der Bücher im Haushalt ^b , keine Angabe für N=100 (IG) und N=57 (VG)														
176	61,54	32,50	84,85	0	500	123	51,77	30,00	75,53	0	500	9,77	0,00	2,50
Wie gut fühlt sich ausfüllende Person in Deutschland integriert? ^c , keine Angabe für N=60 (IG) und N=36 (VG)														
216	3,33	3,00	0,75	1,00	4,00	144	3,19	3,00	0,79	1,00	4,00	0,15	0,25	0,00
Monatliche finanzielle Verfügbarkeit ^d , keine Angabe für N=61 (IG) und N=43 (VG)														
215	8,42	9,00	4,12	1,00	21,00	137	8,84	9,00	3,38	2,00	16,00	-0,42	-0,03	0,00

Anm.: IG: Interventionsgruppe, VG: Vergleichsgruppe, e: unstandardisierte Mittelwertdifferenz, d: standardisierte Mittelwertdifferenz, e_{Md}: unstandardisierte Mediandifferenz, ^a eingeschätzt auf einer Ratingskala von 1=sehr schlecht bis 5=sehr gut ^b drei Angaben von 1000 (IG), 1205 (VG) und 5000 (IG) wurden bei den Statistiken nicht berücksichtigt, ^c eingeschätzt auf einer Ratingskala von 1=gar nicht oder kaum bis 4=sehr gut, ^d erfragt in geordneten Kategorien unterschiedlicher Breiten mit 1=unter 300€, 7=1500€ bis unter 1700€, 8=1700€ bis unter 2000€, 9=2000€ bis unter 2300€, 10=2300€ bis unter 2600€, 11=2600€ bis unter 2900€, 21=10,000€ und mehr.

In beiden Versuchsgruppen gibt der den Fragebogen ausfüllende Elternteil im Schnitt an, sich zum ersten Messzeitpunkt der Befragung (für eine Übersicht der Teilnahme nach Erhebungszeitpunkt und Versuchsgruppe siehe Tab. 18) gut bis sehr gut in

Deutschland integriert zu fühlen ($M=3,33$, $SD=0,75$ für die Interventionsgruppe und $M=3,19$, $SD=0,79$ für die Vergleichsgruppe auf einer Ratingskala von 1=*gar nicht oder kaum* bis 4=*sehr gut*). Auch die eigenen sowie die Sprachkenntnisse der Partnerin bzw. des Partners in Deutsch schätzen die Eltern für beide Versuchsgruppen einheitlich zum ersten Befragungszeitpunkt (Tab. 18) als eher gut ein ($M=4$, $SD=1$ und $M=3,64$, $SD=1,09$ für die Interventionsgruppe und $M=3,80$, $SD=0,96$ und $M=3,69$, $SD=0,95$ für die Vergleichsgruppe auf einer Ratingskala von 1=*sehr schlecht* bis 5=*sehr gut*). Erwartungsgemäß schätzen die Eltern ihre Sprachkenntnisse in der nichtdeutschen Herkunftssprache zur gleichen Zeit deutlich besser ein, ebenfalls für beide Versuchsgruppen in gleicher Weise ($M=4,71$, $SD=0,60$ und $M=4,77$, $SD=0,52$ für die Interventionsgruppe und $M=4,63$, $SD=0,66$ und $M=4,74$, $SD=0,51$ für die Vergleichsgruppe). Etwas deutlichere Unterschiede lassen sich für die Schulbildung zwischen den Untersuchungsgruppen zum ersten Befragungszeitpunkt beobachten (siehe Tabelle 11). So geben etwa 6 % mehr Elternteile in der Vergleichsgruppe an, einen Hauptabschluss oder vergleichbaren Abschluss erreicht zu haben, während etwa 6 % mehr Elternteile der Interventionsgruppe angeben, ein Abitur oder einen vergleichbaren Abschluss zu haben. Auch geben in der Interventionsgruppe rund 10 % der Elternteile mehr als in der Vergleichsgruppe an, die Schulbildung in Deutschland abgeschlossen zu haben. Für die Berufsbildung und die Art und den Umfang der Erwerbstätigkeit lassen sich dagegen kaum Unterschiede zwischen der Interventions- und der Vergleichsgruppe beobachten. Rund 25 % bis 30 % der Elternteile geben an, keinen berufsbildenden Abschluss zu haben, und deutlich weniger geben an, eine Lehre/Berufsaufbauschule (rund 15 %) oder eine Berufsfach- oder Handelsschule (rund 10 %) abgeschlossen zu haben. Auch in den monatlich finanziell zur Verfügung stehenden Ressourcen lassen sich auf den ersten Blick keine nennenswerten Unterschiede beobachten. Die Hälfte der Familien gibt zum ersten Befragungszeitpunkt (Tab. 18) an, maximal 2000 bis höchstens 2300 Euro zur Verfügung zu haben (Tab. 10). Ebenfalls über beide Gruppen in etwa gleich verteilt lassen sich für viele der demografischen Informationen fehlende Angaben in einem Anteil von etwa 20 % bis 30 % beobachten.

Tab. 11: Übersicht ausgewählter demografischer Merkmale der Familien zum ersten Erhebungszeitpunkt in der Studie (qualitative Variablen)

	Mutter bzw. Ausfüllende*r		Vater bzw. Partner*in	
	IG (N=276)	VG (N=180)	IG (N=276)	VG (N=180)
Geburtsland				
Deutschland	48 (17 %)	25 (14 %)	38 (14 %)	27 (15 %)
Türkei	40 (14 %)	27 (15 %)	49 (18 %)	27 (15 %)
Russland	36 (13 %)	40 (22 %)	35 (13 %)	34 (19 %)
Albanien	10 (4 %)	10 (6 %)	10 (4 %)	9 (5 %)
Syrien, Irak, VAE, Ägypten, Libyen	13 (5 %)	5 (3 %)	13 (5 %)	8 (4 %)
Serbien	2 (1 %)	1 (1 %)	3 (1 %)	3 (2 %)

	Mutter bzw. Ausfüllende*r		Vater bzw. Partner*in	
	IG (N=276)	VG (N=180)	IG (N=276)	VG (N=180)
Rumänien	17 (6%)	2 (1%)	15 (5%)	2 (1%)
Kroatien	6 (2%)	2 (1%)	5 (2%)	1 (1%)
Italien	2 (1%)	1 (1%)	1 (0%)	1 (1%)
Polen	5 (2%)	5 (3%)	2 (1%)	3 (2%)
Griechenland	2 (1%)	3 (2%)	2 (1%)	5 (3%)
Kosovo	4 (1%)	2 (1%)	8 (3%)	7 (4%)
Sonstiges	26 (9%)	9 (5%)	33 (12%)	10 (6%)
keine Angabe	65 (24%)	48 (27%)	62 (22%)	43 (24%)
Migrationshintergrund				
1. Generation	163 (59%)	107 (59%)	176 (64%)	110 (61%)
2. Generation	29 (11%)	20 (11%)	26 (9%)	21 (12%)
2,5. Generation	6 (2%)			2 (1%)
mind. 3. Generation	13 (5%)	5 (3%)	11 (4%)	4 (2%)
keine Angabe	65 (24%)	48 (27%)	63 (23%)	43 (24%)
Höchster schulischer Abschluss				
kein Abschluss	26 (9%)	12 (7%)	33 (12%)	13 (7%)
Sonderschule/Förderschule	2 (1%)	1 (1%)	3 (1%)	1 (1%)
Hauptschule/Volksschule	72 (26%)	59 (33%)	64 (23%)	52 (29%)
Realschule/mittlere Reife	69 (25%)	40 (22%)	57 (21%)	39 (22%)
Abitur/Fachabitur	54 (20%)	24 (13%)	44 (16%)	18 (10%)
keine Angabe	53 (19%)	44 (24%)	75 (27%)	57 (32%)
Abschluss in Deutschland	86 (31%)	36 (20%)	62 (22%)	23 (13%)
Höchster berufsbildender Abschluss				
kein Abschluss	79 (29%)	49 (27%)	69 (25%)	46 (26%)
Lehre/Berufsaufbauschule	45 (16%)	30 (17%)	40 (14%)	25 (14%)
Berufsfach-/Handelsschule	40 (14%)	18 (10%)	30 (11%)	12 (7%)
Fach-/Meister-/Technikerschule oder Schule des Gesundheitswesens	12 (4%)	7 (4%)	14 (5%)	14 (8%)
Fachhochschule/Berufsakademie	6 (2%)	7 (4%)	5 (2%)	
Hochschule	28 (10%)	12 (7%)	18 (7%)	7 (4%)
Promotion	1 (0%)		3 (1%)	1 (1%)
anderer beruflicher Abschluss	9 (3%)	12 (7%)	13 (5%)	11 (6%)
keine Angabe	56 (20%)	45 (25%)	84 (30%)	64 (36%)
Abschluss in Deutschland	89 (32%)	52 (29%)	62 (22%)	37 (21%)

	Mutter bzw. Ausfüllende*r		Vater bzw. Partner*in	
	IG (N=276)	VG (N=180)	IG (N=276)	VG (N=180)
Erwerbstätigkeit				
vollzeitbeschäftigt mit einer wöchentlichen Arbeitszeit von 35 Stunden oder mehr	41 (17 %)	29 (18 %)	148 (60 %)	102 (65 %)
teilzeitbeschäftigt mit einer wöchentlichen Arbeitszeit von unter 35 Stunden	57 (23 %)	41 (26 %)	11 (4 %)	5 (3 %)
auf Arbeitssuche/ehrenamtlich tätig/in Kurzarbeit	11 (4 %)	5 (3 %)	3 (1 %)	6 (4 %)
beurlaubt, z. B. im Mutterschutz/im Erziehungsurlaub/für längere Zeit krankgeschrieben	30 (12 %)	13 (8 %)	5 (2 %)	
in der Ausbildung/Weiterbildung/Umschulung	12 (5 %)	3 (2 %)	6 (2 %)	2 (1 %)
Hausfrau/Hausmann	76 (31 %)	49 (31 %)	24 (10 %)	18 (11 %)
in Rente/im Vorruhestand	1 (0 %)	1 (1 %)	3 (1 %)	
auf einer Schule/Fachhochschule/Hochschule	1 (0 %)	2 (1 %)	3 (1 %)	1 (1 %)
keine Angabe	16 (7 %)	14 (9 %)	42 (17 %)	23 (15 %)

Anm.: IG: Interventionsgruppe, VG: Vergleichsgruppe.

Auch die Merkmale der Kinder verteilen sich eher ähnlich über die beiden Versuchsgruppen. Geringe Unterschiede finden sich zwar hinsichtlich der (binären) Geschlechter: Hier verteilten sich die Jungen (N=237) und Mädchen (N=272) leicht verschieden auf die beiden Versuchsgruppen mit 155 Jungen (rund 50 %) und 157 Mädchen in der Interventionsgruppe und 82 Jungen (42 %) und 115 Mädchen in der Kontrollgruppe. Für ein Kind konnte keine Angabe zum Geschlecht ermittelt werden. Die Verteilung des Alters der Kinder (in ganzen Jahren) für die jeweiligen Erhebungszeitpunkte unterschied sich dagegen praktisch nicht für die beiden Versuchsgruppen (siehe Tabelle 12). So waren die Kinder bei ihrer ersten Erhebung zwischen 2 Jahren (in beiden Versuchsgruppen) und 6 Jahren (in der Interventionsgruppe) bzw. 5 Jahren (in der Vergleichsgruppe) alt. Im Schnitt waren die Kinder zu ihrem ersten Erhebungszeitpunkt in beiden Gruppen etwa 3 Jahre und 9 Monate alt ($M=3,77$, $SD=0,76$ für die Interventionsgruppe und $M=3,76$, $SD=0,76$ für die Vergleichsgruppe) und etwa jeweils ein Jahr älter in der nachfolgenden Erhebung (für Details siehe Tabelle 12). Die relativ betrachtet größere Streuung des Alters zu früheren Erhebungszeitpunkten, insbesondere in der ersten und zweiten Erhebung, ist der Tatsache geschuldet, dass vor allem zu Beginn der Studie im Jahr 2015 Kinder beliebigen Alters rekrutiert wurden.

Das für das IMKi-Projekt zentrale Merkmal ist die Mehrsprachigkeit der Kinder. Um diese für die Kinder bestmöglich zu bestimmen, wurden Informationen aus allen verfügbaren Quellen zusammengeführt. Zu Beginn der Studienteilnahme lag für ein jedes Kind zunächst eine Information aus den Einrichtungen darüber vor, ob die Kinder russisch- (N=110) oder türkischsprachig (N=161, 1 Kind sowohl russisch- als auch türkischsprachig) sind. Darüber hinaus machten die Eltern verschiedene Angaben zu ihren und den Sprachen ihrer Kinder in der schriftlichen Elternbefragung, wie

Tab. 12: Übersicht der Altersverteilung der Kinder zum Stichtag 1. Juli des Jahres, in dem die jeweilige Erhebung stattfand

IG (N=276)						VG (N=180)								
n	M	Md	SD	Min	Max	n	M	Md	SD	Min	Max	e	d	e _{Md}
erste Erhebung:														
313	3,77	4,00	0,76	2,00	6,00	197	3,76	4,00	0,76	2,00	5,00	0,01	0,02	0,00
zweite Erhebung:														
287	4,74	5,00	0,72	3,00	6,00	184	4,75	5,00	0,76	3,00	6,00	-0,01	-0,01	0,00
dritte Erhebung:														
194	5,47	5,00	0,53	4,00	6,00	126	5,45	5,00	0,56	4,00	7,00	0,02	0,07	0,00
vierte Erhebung:														
29	5,93	6,00	0,37	5,00	7,00	32	5,97	6,00	0,31	5,00	7,00	-0,04	-0,33	0,00
fünfte Erhebung:														
1	6,00	6,00		6,00	6,00	1	6,00	6,00		6,00	6,00	0,00		0,00

Anm.: IG: Interventionsgruppe, VG: Vergleichsgruppe, e: unstandardisierte Mittelwertdifferenz, d: standardisierte Mittelwertdifferenz, e_{Md}: unstandardisierte Mediandifferenz.

etwa die Angabe der „Muttersprache“ der Kinder sowie die Angabe der „Herkunftssprache“ innerhalb mehrerer Fragen, wie z. B. der Frage danach, welche Sprachen das Kind derzeit spricht oder in welcher Sprache sich das Kind derzeit am wohlsten fühlt. Bei der Dateneingabe wurde ein besonderes Augenmerk daraufgelegt, die Sprachinformationen des Kindes so genau wie möglich zu rekonstruieren, auch bei scheinbar fehlenden oder widersprüchlichen Angaben durch die Ausfüllenden. Dabei wurden alle über die gesamte Studienteilnahme verfügbaren Elternfragebögen für jedes Kind gemeinsam analysiert und eingegeben. Für alle Sprachinformationen wurden die wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie eine studentische Hilfskraft, die die Daten eingaben, gebeten, ausführliche schriftliche Anmerkungen und Erläuterungen bei uneindeutigen Eingaben zu machen. Wenn die Rekonstruktion der nicht-deutschen Erst-, Zweit- oder Drittsprache nicht eindeutig möglich war, waren die Eingebenden angewiesen, dies entsprechend durch Signalwörter, wie „wahrscheinlich“, „vermutlich“, „möglicherweise“, „unklar“ usw. in den Anmerkungen zu vermerken. Alle danach noch unklaren Fälle wurden gemeinsam im Team besprochen und gelöst. Nur wenn eine nachvollziehbare Interpretation der sprachlichen Situation in der Familie auch mit Unsicherheit nicht möglich war, wurde ein fehlender Wert eingetragen. Zwei Beispiele sollen für solche Rekonstruktionen gegeben werden. Beispiel 1 für Anmerkungen zu den Sprachen des Kindes:

„[Im ersten Erhebungszeitpunkt: Herkunftssprache] wurde nicht angegeben, es ist unklar, ob ukrainisch oder russisch gemeint ist [da beide Sprachen als Muttersprachen für Ausfüllende*n, Partner*in und Kind angegeben werden]; getröstet wird auf ukrainisch – eher ukrainisch? In [zweitem Erhebungszeitpunkt] ist bei [Frage danach, in welcher Sprache sich das Kind am wohlsten fühlt] neben [der Antwortoption] „andere Sprache“ russisch eingetragen; [...] im [Sprachangaben-]Block ist die [Herkunftsspra-

che] nicht explizit aufgeführt, es könnte russisch und/oder ukrainisch sein (getröstet wird auf ukrainisch und ukrainisch wird von Eltern besser beherrscht als russisch, d. h. ganz tendenziell eher ukrainisch, aber Muttersprachen sind beide); [...] es ist unklar, ob sowohl ukrainisch und russisch oder nur eins von beiden de facto genutzt wird“

Für dieses Beispiel ergab die Rekonstruktion als nichtdeutsche Sprachen die Erstsprache Ukrainisch und Zweitsprache Russisch, wobei die Klassifizierung dieser Sprachen in ihrer Priorisierung als unsicher gekennzeichnet wurde. Beispiel 2 für Anmerkungen zu den Sprachen des Kindes:

„Russisch‘ als nichtdeutsche Herkunftssprache lediglich unter [in welcher Sprache fühlt sich das Kind am wohlsten als] ‚Ukrainisch/Russisch‘ sowie unter [Muttersprache] aufgeführt, unter [wann das Kind begonnen hat, die Herkunftssprache zu sprechen], [seit wann hat das Kind Kontakt zur Herkunftssprache] und [wie gut sind die Kenntnisse des Kindes in der Herkunftssprache] wird diese nicht erwähnt [aber Ukrainisch explizit angegeben].“

Für dieses Beispiel ergab die Rekonstruktion als nichtdeutsche Sprachen die Erstsprache Ukrainisch und die Zweitsprache Russisch mit einer sicheren Klassifizierung.

Aus diesen Informationen verbunden mit allen weiteren, auch informellen, Informationen, die sich z. B. aus den Spracherhebungen ergaben, wurde eine gesonderte qualitative Analyse der monolingualen, (vermutlich) mindestens dreisprachigen Kinder sowie aller Kinder, die in der Studie als russisch- oder türkischsprachig geführt wurden, durchgeführt. Aus all diesen Informationen wurden sowohl automatisiert (vor allem mit Hilfe der stringr-Funktionalitäten des tidyverse-Pakets in R, R Core Team, 2022; Wickham, 2019; Wickham et al., 2019) als auch individuell Variablen gebildet, die Sprachangaben für die Kinder enthielten. Etwa wurden für die Ermittlung der in den Elternangaben vorkommenden Sprachen zunächst alle Wörter aus den Anmerkungen herausgelesen, die mit „isch“ endeten (und Wörtern für andere Sprachen, wie „Panjabi“ oder „Lingala“) und dann weiter aufbereitet, bis alle Sprachen erkannt wurden. Hierbei wurden die Angaben „Kosovarisch“ und „Albanisch“ vereinheitlicht zu „Albanisch“ und die Varianten „Bosnisch“, „Serbisch“, „Kroatisch“, „Serbokroatisch“ und „Montenegrisch“ als „Serbokroatisch“ zusammengefasst. Für 429 Kinder konnte damit eine Sprachangabe gemacht werden, bei vier Kindern konnte geschlossen werden, dass sie Kontakt zu einer nichtdeutschen Sprache haben, jedoch konnte nicht ermittelt werden, welche Sprachen dies waren. Im nächsten Schritt wurde geprüft, ob die Sprachen korrekterweise als nichtdeutsche Erst-, Zweit- und ggf. Drittsprachen sortiert wurden. Damit lagen für jedes Kind drei Variablen für die vorkommenden Sprachen vor. Kamen im Zusammenhang mit den Sprachen in den Anmerkungen Hinweiswörter für Unsicherheit vor („vermutlich“, „unklar“ et.), spiegelt dies eine (Un-)Sicherheitsangabe für eine korrekte Identifikation einer verwendeten Sprache wider. Bei Angaben für 49 Kinder kam eine solche Unsicherheitsangabe bei der Identifikation der nichtdeutschen Sprache vor. Die individuell bestimmte Anzahl der Sprachen sowie die Angabe der Sicherheit darüber, mit wie vielen Sprachen das

Kind tatsächlich Kontakt hat (für monolinguale, dreisprachige Kinder und Kinder, die als russisch- oder türkischsprachig geführt wurden) wurde um diese Angaben ergänzt. Des Weiteren wurde konkretisiert, welche Informationen zu der jeweiligen „Sprachigkeit“ der russisch- und türkischsprachigen Kinder vorliegen. So liegt für 33 der 272 Kinder, die als russisch- oder türkischsprachig geführt wurden und zum Teil auch in der jeweiligen Sprache getestet wurden, keine Angaben durch die Eltern vor, so dass offenbleibt, inwiefern die Kinder tatsächlich Russisch oder Türkisch als Kontaktsprache haben (und nicht etwa z. B. Ukrainisch oder Kurdisch). Bei weiteren zwei Kindern zeigte eine nähere Betrachtung, dass die Kinder nur mit Deutsch im Kontakt stehen und damit als monolingual gelten können (siehe Tabelle 13). Mehrsprachigkeit wurde unter Berücksichtigung dieser Informationen relativ breit definiert als das Vorliegen von mehr als einer Sprache in der Lebensumwelt des Kindes. Für die Herkunftssprachen Russisch und Türkisch war für die Klassifikation des Kindes als russisch- bzw. türkischsprachig zusätzlich eine Angabe notwendig, dass das Kind sicher nur Russisch oder Türkisch zusätzlich zu Deutsch als weitere Sprache bzw. Russisch bzw. Türkisch als eine der Sprachen hat. Kinder, für die keine Angabe über einen Fragebogen vorlag und für die keine andere Information über das Vorliegen von mehr als einer Sprache verfügbar waren, wurden für die Datenanalysen in diesem Band daher nicht als mehrsprachig klassifiziert.

Tab. 13: Übersicht der Klassifikation der Kinder als Russisch oder Türkisch und zusätzliche Informationen zur Validität dieser Klassifikation

	Weitere Information	N
Russisch	kein Fragebogen	16
	nur Russisch zusätzlich zu Deutsch	78
	Russisch plus weitere Sprache zusätzlich zu Deutsch	8
	eventuell Russisch als eine Sprache (nicht eindeutig)	4
	kein Russisch als eine Sprache (eindeutig)	2
	Kind ist monolingual	2
Türkisch	kein Fragebogen	17
	nur Türkisch zusätzlich zu Deutsch	101
	Türkisch plus weitere Sprache zusätzlich zu Deutsch	28
	eventuell Türkisch als eine Sprache (nicht eindeutig)	9
	kein Türkisch als eine Sprache (eindeutig)	6
	Kind ist monolingual	0
Russisch und Türkisch	Türkisch plus weitere Sprache zusätzlich zu Deutsch	1

Anm.: N=272

Laut den beschriebenen Kriterien ließen sich 428 der 510 Kinder (84 %) als mehrsprachig kategorisieren. Diese verteilten sich ungefähr gleich auf die beiden Versuchsgruppen mit 259 von 313 Kindern (83 %) in der Interventionsgruppe und 169 von 197 Kindern (86 %) in der Vergleichsgruppe. Auch die türkischsprachigen Kinder verteilten sich mit 85 Kindern in der Interventionsgruppe (33 % aller mehrsprachigen Kinder in dieser

Gruppe) und 59 Kindern in der Vergleichsgruppe (35% aller mehrsprachigen Kinder in dieser Gruppe) in etwa gleich. Der Anteil russischsprachiger Kinder an den mehrsprachigen Kindern unterschied sich dagegen deutlich zwischen den beiden Gruppen mit 44 Kindern in der Interventionsgruppe (17%) und damit etwa halb so vielen im Vergleich zu den 52 Kindern in der Vergleichsgruppe (31%). Dieses Bild entspricht auch dem weiter oben berichteten Unterschied in der Verteilung der aus Russland migrierten Elternteile. Zahlreiche weitere Informationen zu den sprachlichen Hintergründen der Kinder finden sich in Kapitel 7.

Insgesamt konnten 510 Kinder ein (erstes) mal in einem der Inhaltsbereiche erhoben werden. Für 471 Kinder liegen mindestens zwei, für 320 Kinder mindestens drei und für 61 Kinder mindestens vier Erhebungen vor. Die Verteilung aller, der als mehrsprachig kategorisierter und russisch- sowie türkischsprachiger Kinder über die Erhebungsjahre und -messzeitpunkte im sequenziellen Format findet sich in Tabelle 14. Weitere Details zu der Verteilung der Erhebungen für die vier Kindergruppen (alle, alle mehrsprachige, russischsprachige und türkischsprachige Kinder) über die verschiedenen Erhebungsbe- reiche Sprachleistungserhebungen in Deutsch, Sprachleistungserhebungen in Russisch und Türkisch, Elternangaben zur Familie des Kindes und zum Kind selbst, Fachkraftan- gaben zum Kind, Interaktionsbeobachtungen des Kindes sowie Kognitions- und Selbst- konzeptmaße finden sich in den Tabellen 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21 und 22.

Tab. 14: Übersicht der Erhebungen insgesamt für N=510 Kinder nach Erhebungszeitpunkt, Mehrsprachigkeitsstatus (mehrsprachige, russischsprachige Kinder und türkischsprachige Kinder) und Interventionsgruppenzugehörigkeit

Jahr	N	erste Erhebung (N=510)			zweite Erhebung (N=471)			dritte Erhebung (N=320)			vierte Erhebung (N=61)			fünfte Erhebung (N=2)		
		IG	VG	ges.	IG	VG	ges.	IG	VG	ges.	IG	VG	ges.	IG	VG	ges.
2015	<i>n</i>	139	112	251												
	<i>n_M</i>	121	99	220												
	<i>n_R</i>	19	23	42												
	<i>n_T</i>	34	27	61												
2016	<i>n</i>	38	18	56	127	105	232									
	<i>n_M</i>	35	15	50	118	96	214									
	<i>n_R</i>	4	7	11	23	27	50									
	<i>n_T</i>	6	1	7	33	28	61									
2017	<i>n</i>	46	22	68	36	17	53	72	63	135						
	<i>n_M</i>	39	20	59	33	14	47	67	58	125						
	<i>n_R</i>	8	4	12	4	7	11	8	16	24						
	<i>n_T</i>	10	9	19	6		6	16	15	31						
2018	<i>n</i>	90	45	135	39	21	60	24	11	35	20	25	45			
	<i>n_M</i>	64	35	99	35	19	54	22	8	30	19	23	42			
	<i>n_R</i>	3	9	12	5	5	10	2	6	8	3	6	9			
	<i>n_T</i>	18	9	27	8	6	14	6		6	8	9	17			
2019	<i>n</i>				84	41	125	29	13	42	5	3	8	1	1	2
	<i>n_M</i>				61	32	93	25	11	36	5	3	8	1	1	2
	<i>n_R</i>				2	8	10	3	4	7	1	1	2		1	1
	<i>n_T</i>				15	8	23	4	3	7	1		1			
2020	<i>n</i>				1		1	69	39	108	4	4	8			
	<i>n_M</i>							50	31	81	3	4	7			
	<i>n_R</i>								2	5	7		2	2		
	<i>n_T</i>								9	7	16	1		1		

Anm.: Jahr: Erhebungsjahr, IG: Interventionsgruppe, VG: Vergleichsgruppe, ges.: gesamte Anzahl der Kinder *n*: Anzahl der Kinder unabhängig von dem Mehrsprachigkeitsstatus, *n_M*: mehrsprachige Kinder, *n_R*: russischsprachige Kinder, *n_T*: türkischsprachige Kinder.

Tab. 15: Übersicht der Sprachleistungserhebungen in Deutsch für N=506 Kinder nach Erhebungszeitpunkt, Mehrsprachigkeitsstatus (mehrsprachige, russischsprachige Kinder und türkischsprachige Kinder) und Interventionsgruppenzugehörigkeit

Jahr	N	erste Erhebung (N=506)			zweite Erhebung (N=451)			dritte Erhebung (N=285)			vierte Erhebung (N=47)			fünfte Erhebung (N=1)		
		IG	VG	ges.	IG	VG	ges.	IG	VG	ges.	IG	VG	ges.	IG	VG	ges.
2015	<i>n</i>	123	93	216												
	<i>n_M</i>	107	82	189												
	<i>n_R</i>	18	21	39												
	<i>n_T</i>	34	26	60												
2016	<i>n</i>	48	35	83	113	87	200									
	<i>n_M</i>	44	31	75	105	79	184									
	<i>n_R</i>	5	13	18	22	21	43									
	<i>n_T</i>	6	4	10	33	25	58									
2017	<i>n</i>	49	23	72	39	25	64	64	53	117						
	<i>n_M</i>	42	21	63	35	21	56	60	49	109						
	<i>n_R</i>	8	5	13	4	8	12	8	14	22						
	<i>n_T</i>	10	9	19	7	2	9	15	13	28						
2018	<i>n</i>	86	43	129	42	22	64	24	15	39	15	19	34			
	<i>n_M</i>	61	33	94	38	20	58	21	12	33	15	18	33			
	<i>n_R</i>	3	8	11	5	6	11	2	6	8	3	5	8			
	<i>n_T</i>	16	9	25	9	6	15	6	2	8	5	7	12			
2019	<i>n</i>	4	2	6	79	37	116	29	13	42	4	4	8	1		1
	<i>n_M</i>	3	2	5	57	29	86	26	11	37	4	4	8	1		1
	<i>n_R</i>		2	2	2	6	8	3	4	7	1	2	3			
	<i>n_T</i>	3		3	12	8	20	4	3	7	1		1			
2020	<i>n</i>				4	3	7	59	28	87	2	3	5			
	<i>n_M</i>				2	3	5	42	24	66	2	3	5			
	<i>n_R</i>					2	2	2	3	5		2	2			
	<i>n_T</i>				2		2	7	7	14	1		1			

Anm.: Jahr: Erhebungsjahr, IG: Interventionsgruppe, VG: Vergleichsgruppe, ges.: gesamte Anzahl der Kinder *n*: Anzahl der Kinder unabhängig von dem Mehrsprachigkeitsstatus, *n_M*: mehrsprachige Kinder, *n_R*: russischsprachige Kinder, *n_T*: türkischsprachige Kinder.

Tab. 16: Übersicht der Sprachleistungserhebungen in Russisch für N=108 Kinder nach Erhebungszeitpunkt, Mehrsprachigkeitsstatus (alle vs. russischsprachige Kinder) und Interventionsgruppenzugehörigkeit

Jahr	N	erste Erhebung (N=108)			zweite Erhebung (N=81)			dritte Erhebung (N=44)			vierte Erhebung (N=8)			fünfte Erhebung (N=0)		
		IG	VG	ges.	IG	VG	ges.	IG	VG	ges.	IG	VG	ges.	IG	VG	ges.
2015	<i>n</i>	23	24	47												
	<i>n_M</i>	19	23	42												
	<i>n_R</i>	19	23	42												
2016	<i>n</i>	13	13	26	17	22	39									
	<i>n_M</i>	11	13	24	16	21	37									
	<i>n_R</i>	11	13	24	16	21	37									
2017	<i>n</i>	9	5	14	9	9	18	5	13	18						
	<i>n_M</i>	8	5	13	7	9	16	5	13	18						
	<i>n_R</i>	8	5	13	7	9	16	5	13	18						
2018	<i>n</i>	6	12	18	4	5	9	5	7	12	1	4	5			
	<i>n_M</i>	5	10	15	4	5	9	3	7	10	1	4	5			
	<i>n_R</i>	5	10	15	4	5	9	3	7	10	1	4	5			
2019	<i>n</i>	1	2	3	5	9	14	2	3	5		2	2			
	<i>n_M</i>		1	1	4	8	12	2	3	5		2	2			
	<i>n_R</i>		1	1	4	8	12	2	3	5		2	2			
2020	<i>n</i>					1	1	3	6	9		1	1			
	<i>n_M</i>					1	1	2	5	7		1	1			
	<i>n_R</i>					1	1	2	5	7		1	1			

Anm.: Jahr: Erhebungsjahr, IG: Interventionsgruppe, VG: Vergleichsgruppe, ges.: gesamte Anzahl der Kinder *n*: Anzahl der Kinder unabhängig von dem Mehrsprachigkeitsstatus, *n_M*: mehrsprachige Kinder, *n_R*: russischsprachige Kinder, *n_T*: türkischsprachige Kinder.

Tab. 17: Übersicht der Sprachleistungserhebungen in Türkisch für N=147 Kinder nach Erhebungszeitpunkt, Mehrsprachigkeitsstatus (alle vs. türkischsprachige Kinder) und Interventionsgruppenzugehörigkeit

Jahr	N	erste Erhebung (N=147)			zweite Erhebung (N=116)			dritte Erhebung (N=56)			vierte Erhebung (N=15)			fünfte Erhebung (N=0)		
		IG	VG	ges.	IG	VG	ges.	IG	VG	ges.	IG	VG	ges.	IG	VG	ges.
2015	<i>n</i>	38	34	72												
	<i>n_M</i>	34	27	61												
	<i>n_T</i>	34	27	61												
2016	<i>n</i>	8	11	19	32	27	59									
	<i>n_M</i>	8	8	16	31	21	52									
	<i>n_T</i>	8	8	16	31	21	52									
2017	<i>n</i>	14	11	25	5	6	11	15	13	28						
	<i>n_M</i>	13	10	23	5	3	8	14	11	25						
	<i>n_T</i>	13	10	23	5	3	8	14	11	25						
2018	<i>n</i>	19	11	30	11	7	18	4	3	7	6	8	14			
	<i>n_M</i>	19	10	29	11	6	17	4	1	5	6	7	13			
	<i>n_T</i>	19	10	29	11	6	17	4	1	5	6	7	13			
2019	<i>n</i>	1		1	14	10	24	5	3	8						
	<i>n_M</i>	1		1	14	9	23	5	2	7						
	<i>n_T</i>	1		1	14	9	23	5	2	7						
2020	<i>n</i>				3	1	4	6	7	13	1		1			
	<i>n_M</i>				3	1	4	6	6	12	1		1			
	<i>n_T</i>				3	1	4	6	6	12	1		1			

Anm.: Jahr: Erhebungsjahr, IG: Interventionsgruppe, VG: Vergleichsgruppe, ges.: gesamte Anzahl der Kinder *n*: Anzahl der Kinder unabhängig von dem Mehrsprachigkeitsstatus, *n_M*: mehrsprachige Kinder, *n_R*: russischsprachige Kinder, *n_T*: türkischsprachige Kinder.

Tab. 18: Übersicht der Elternangaben zur Familie für N=433 Kinder nach Erhebungszeitpunkt, Mehrsprachigkeitsstatus (mehrsprachige, russischsprachige Kinder und türkischsprachige Kinder) und Interventionsgruppenzugehörigkeit

Jahr	N	erste Erhebung (N=433)			zweite Erhebung (N=334)			dritte Erhebung (N=186)			vierte Erhebung (N=46)			fünfte Erhebung (N=12) ^a		
		IG	VG	ges.	IG	VG	ges.	IG	VG	ges.	IG	VG	ges.	IG	VG	ges.
2015	<i>n</i>	110	94	204												
	<i>n_M</i>	108	94	202												
	<i>n_R</i>	17	23	40												
	<i>n_T</i>	32	25	57												
2016	<i>n</i>	40	18	58	80	70	150									
	<i>n_M</i>	40	18	58	80	70	150									
	<i>n_R</i>	6	7	13	16	21	37									
	<i>n_T</i>	7	3	10	24	21	45									
2017	<i>n</i>	34	16	50	27	16	43	44	37	81						
	<i>n_M</i>	34	16	50	27	16	43	44	37	81						
	<i>n_R</i>	8	5	13	1	5	6	7	11	18						
	<i>n_T</i>	6	6	12	7	2	9	13	10	23						
2018	<i>n</i>	77	33	110	29	13	42	16	10	26	18	17	35			
	<i>n_M</i>	56	29	85	29	13	42	16	10	26	18	17	35			
	<i>n_R</i>	3	7	10	4	7	11	2	5	7	4	5	9			
	<i>n_T</i>	17	8	25	8	4	12	5	2	7	6	7	13			
2019	<i>n</i>	4	4	8	64	25	89	15	4	19	4	3	7	7	3	10
	<i>n_M</i>	4	4	8	45	23	68	15	4	19	4	3	7	7	3	10
	<i>n_R</i>		2	2	1	5	6	4	3	7		1	1			
	<i>n_T</i>	3		3	11	7	18				1	1	2	3	2	5
2020	<i>n</i>	1	2	3	8	2	10	43	17	60	3	1	4	2		2
	<i>n_M</i>	1	2	3	6	2	8	29	15	44	3	1	4	2		2
	<i>n_R</i>				1	1	2	1	4	5						
	<i>n_T</i>				2		2	5	5	10						

Anm.: Jahr: Erhebungsjahr, IG: Interventionsgruppe, VG: Vergleichsgruppe, ges.: gesamte Anzahl der Kinder *n*: Anzahl der Kinder unabhängig von dem Mehrsprachigkeitsstatus, *n_M*: mehrsprachige Kinder, *n_R*: russischsprachige Kinder, *n_T*: türkischsprachige Kinder, ^a eine sechste Erhebung liegt für N=5 mehrsprachige Kinder vor, davon zwei aus der IG (davon ein türkischsprachiges) und drei (davon zwei türkischsprachig) aus der VG.

Tab. 19: Übersicht der Elternangaben zum Zielkind für N=455 Kinder nach Erhebungszeitpunkt, Mehrsprachigkeitsstatus (mehrsprachige, russischsprachige Kinder und türkischsprachige Kinder) und Interventionsgruppenzugehörigkeit

Jahr	N	erste Erhebung (N=455)			zweite Erhebung (N=351)			dritte Erhebung (N=184)			vierte Erhebung (N=27)			fünfte Erhebung (N=0)		
		IG	VG	ges.	IG	VG	ges.	IG	VG	ges.	IG	VG	ges.	IG	VG	ges.
2015	<i>n</i>	110	94	204												
	<i>n_M</i>	108	94	202												
	<i>n_R</i>	17	23	40												
	<i>n_T</i>	32	25	57												
2016	<i>n</i>	40	18	58	80	70	150									
	<i>n_M</i>	40	18	58	80	70	150									
	<i>n_R</i>	6	7	13	16	21	37									
	<i>n_T</i>	7	3	10	24	21	45									
2017	<i>n</i>	41	18	59	27	16	43	37	36	73						
	<i>n_M</i>	41	18	59	27	16	43	37	36	73						
	<i>n_R</i>	9	5	14	1	5	6	6	11	17						
	<i>n_T</i>	9	7	16	7	1	8	10	10	20						
2018	<i>n</i>	85	37	122	34	15	49	13	8	21	8	13	21			
	<i>n_M</i>	64	33	97	34	15	49	13	8	21	8	13	21			
	<i>n_R</i>	3	8	11	6	7	13	2	4	6	2	5	7			
	<i>n_T</i>	19	10	29	10	6	16	4	1	5	3	4	7			
2019	<i>n</i>	5	4	9	70	28	98	19	5	24		2	2			
	<i>n_M</i>	5	4	9	51	26	77	19	5	24		2	2			
	<i>n_R</i>		2	2	1	5	6	4	3	7		1	1			
	<i>n_T</i>	3		3	12	9	21	3	1	4						
2020	<i>n</i>	1	2	3	9	2	11	46	20	66	3	1	4			
	<i>n_M</i>	1	2	3	7	2	9	32	18	50	3	1	4			
	<i>n_R</i>				1	1	2	1	4	5						
	<i>n_T</i>				2		2	5	7	12	1		1			

Anm.: Jahr: Erhebungsjahr, IG: Interventionsgruppe, VG: Vergleichsgruppe, ges.: gesamte Anzahl der Kinder *n*: Anzahl der Kinder unabhängig von dem Mehrsprachigkeitsstatus, *n_M*: mehrsprachige Kinder, *n_R*: russischsprachige Kinder, *n_T*: türkischsprachige Kinder.

Tab. 20: Übersicht der Fachkraftangaben zum Zielkind für N=501 Kinder nach Erhebungszeitpunkt, Mehrsprachigkeitsstatus (mehrsprachige, russischsprachige Kinder und türkischsprachige Kinder) und Interventionsgruppenzugehörigkeit

Jahr	N	erste Erhebung (N=501)			zweite Erhebung (N=451)			dritte Erhebung (N=292)			vierte Erhebung (N=53)			fünfte Erhebung (N=1)		
		IG	VG	ges.	IG	VG	ges.	IG	VG	ges.	IG	VG	ges.	IG	VG	ges.
2015	<i>n</i>	121	107	228												
	<i>n_M</i>	108	98	206												
	<i>n_R</i>	18	22	40												
	<i>n_T</i>	34	27	61												
2016	<i>n</i>	51	20	71	113	99	212									
	<i>n_M</i>	47	16	63	105	92	197									
	<i>n_R</i>	6	8	14	21	23	44									
	<i>n_T</i>	6	1	7	33	28	61									
2017	<i>n</i>	44	21	65	33	18	51	59	59	118						
	<i>n_M</i>	38	19	57	30	14	44	54	55	109						
	<i>n_R</i>	7	3	10	4	7	11	8	16	24						
	<i>n_T</i>	10	9	19	5		5	15	15	30						
2018	<i>n</i>	90	46	136	41	20	61	22	14	36	17	22	39			
	<i>n_M</i>	65	36	101	37	18	55	20	10	30	16	21	37			
	<i>n_R</i>	5	10	15	3	4	7	2	6	8	3	6	9			
	<i>n_T</i>	18	9	27	9	6	15	5	1	6	8	8	16			
2019	<i>n</i>	1		1	83	42	125	25	12	37	4	3	7	1		1
	<i>n_M</i>	1		1	61	33	94	21	10	31	4	3	7	1		1
	<i>n_R</i>				2	9	11	3	3	6	1	1	2	1		1
	<i>n_T</i>				14	8	22	4	3	7						
2020	<i>n</i>				2		2	61	40	101	4	3	7			
	<i>n_M</i>				1		1	43	32	75	3	3	6			
	<i>n_R</i>							2	6	8		1	1			
	<i>n_T</i>							9	7	16	1		1			

Anm.: Jahr: Erhebungsjahr, IG: Interventionsgruppe, VG: Vergleichsgruppe, ges.: gesamte Anzahl der Kinder *n*: Anzahl der Kinder unabhängig von dem Mehrsprachigkeitsstatus, *n_M*: mehrsprachige Kinder, *n_R*: russischsprachige Kinder, *n_T*: türkischsprachige Kinder.

Tab. 21: Übersicht der Interaktionsbeobachtungen des Zielkinds für N=146 Kinder nach Erhebungszeitpunkt, Mehrsprachigkeitsstatus (mehrsprachige, russischsprachige Kinder und türkischsprachige Kinder) und Interventionsgruppenzugehörigkeit

Jahr	N	erste Erhebung (N=146)			zweite Erhebung (N=31)			dritte Erhebung (N=4)			vierte Erhebung (N=0)			fünfte Erhebung (N=0)		
		IG	VG	ges.	IG	VG	ges.	IG	VG	ges.	IG	VG	ges.	IG	VG	ges.
2015	<i>n</i>	20	18	38												
	<i>n_M</i>	16	16	32												
	<i>n_R</i>	2	2	4												
	<i>n_T</i>	7	6	13												
2016	<i>n</i>	15	14	29	5	4	9									
	<i>n_M</i>	12	14	26	3	3	6									
	<i>n_R</i>	2	4	6		1	1									
	<i>n_T</i>	1	2	3	1		1									
2017	<i>n</i>	16	15	31	2	2	4	1	1	2						
	<i>n_M</i>	16	14	30	2	2	4		1	1						
	<i>n_R</i>	1	6	7												
	<i>n_T</i>	5	4	9		1	1									
2018	<i>n</i>	11	9	20	7	5	12		2	2						
	<i>n_M</i>	10	9	19	6	4	10		2	2						
	<i>n_R</i>	2	4	6		1	1									
	<i>n_T</i>	4	1	5	3	2	5		2	2						
2019	<i>n</i>	16	12	28	2	4	6									
	<i>n_M</i>	15	10	25	1	4	5									
	<i>n_R</i>	1	1	2		2	2									
	<i>n_T</i>	5	1	6												

Anm.: Jahr: Erhebungsjahr, IG: Interventionsgruppe, VG: Vergleichsgruppe, ges.: gesamte Anzahl der Kinder *n*: Anzahl der Kinder unabhängig von dem Mehrsprachigkeitsstatus, *n_M*: mehrsprachige Kinder, *n_R*: russischsprachige Kinder, *n_T*: türkischsprachige Kinder.

Tab. 22: Übersicht der Kognitionsleistungserhebungen, des Selbstkonzepts sowie der Einstellungen zur Mehrsprachigkeit des Zielkindes für 3=401 Kinder nach Erhebungszeitpunkt, Mehrsprachigkeitsstatus (mehrsprachige, russischsprachige Kinder und türkischsprachige Kinder) und Interventionsgruppenzugehörigkeit

Jahr	N	erste Erhebung (N=401)			zweite Erhebung (N=194)			dritte Erhebung (N=60)			vierte Erhebung (N=0)			fünfte Erhebung (N=0)		
		IG	VG	ges.	IG	VG	ges.	IG	VG	ges.	IG	VG	ges.	IG	VG	ges.
2016	<i>n</i>	41	35	76												
	<i>n_M</i>	39	31	70												
	<i>n_R</i>	11	7	18												
	<i>n_T</i>	15	14	29												
2017	<i>n</i>	87	67	154												
	<i>n_M</i>	81	60	141												
	<i>n_R</i>	12	6	18												
	<i>n_T</i>	25	27	52												
2018	<i>n</i>	79	47	126	48	38	86									
	<i>n_M</i>	60	42	102	45	33	78									
	<i>n_R</i>	9	20	29	6	5	11									
	<i>n_T</i>	13	9	22	15	17	32									
2019	<i>n</i>	32	11	43	60	33	93	16	8	24						
	<i>n_M</i>	25	7	32	44	28	72	15	7	22						
	<i>n_R</i>	2	2	4	7	11	18	2	1	3						
	<i>n_T</i>	9	2	11	13	7	20	5	5	10						
2020	<i>n</i>	2		2	11	4	15	22	14	36						
	<i>n_M</i>				8	3	11	14	13	27						
	<i>n_R</i>					2	2	2	3	5						
	<i>n_T</i>				2	1	3	2	3	5						

Anm.: Jahr: Erhebungsjahr, IG: Interventionsgruppe, VG: Vergleichsgruppe, ges.: gesamte Anzahl der Kinder *n*: Anzahl der Kinder unabhängig von dem Mehrsprachigkeitsstatus, *n_M*: mehrsprachige Kinder, *n_R*: russischsprachige Kinder, *n_T*: türkischsprachige Kinder.

2.5 Fazit

Sowohl die gesamtheitliche Versuchsplanung als auch die bei der Durchführung erreichte Stichprobenvielfalt, -größe und -repräsentativität des IMKi-Projekts gewährleisten eine sehr gute Grundlage zur Beantwortung der Projektfragestellungen. Durch das parallelisierte Zufallsdesign ist eine hohe interne Validität gesichert, so dass zahlreiche Alternativerklärungen (etwa Standortbesonderheiten) ausgeschlossen werden können. Eine aktive Kontrollgruppe sorgt zudem dafür, dass eine Aussage über die Wirkung einer spezifisch auf Förderung von Mehrsprachigkeit ausgerichteten Intervention möglich ist. Potenziell beobachtete Effekte der Intervention können damit nicht (grundsätzlich) Beobachtungs- (z. B. Hawthorne) oder Erwartungseffekten (z. B. Placebo) geschuldet werden.

Das längsschnittliche Design mit mindestens drei Messzeitpunkten für 320 Kinder über ihre Kindergartenzeit und sechs Messzeitpunkten für 17 Einrichtungen sowie 41 pädagogischen Fachkräften kann als äußerst zufriedenstellend angesehen werden. Entwicklungs- und Veränderungsaussagen können auf dieser Basis solide abgeleitet werden. Die zusätzliche Sequenzierung durch die Aufnahme neuer Kinder in vier Erhebungsjahren (mit besonders zahlreichen Neuzugängen im Jahr 2018) erlaubt darüber hinaus Aussagen über Kohorten- und Periodeneffekte und damit Entwicklungsaussagen, die unabhängig von solchen Effekten sind. Durch die Erhebung zahlreicher Informationen auf verschiedenen Ebenen, die für die Fragestellungen relevant sein könnten, sind zudem vielfältigste Analysen von potenziellen Mediatoren und Moderatoren für viele Beziehungen in den Daten möglich. Der Einsatz verschiedener Messverfahren für Konstrukte, die in ihrer Entwicklung noch recht jung sind, ermöglicht zudem gut fundierte Analysen der Konstruktvalidität dieser Verfahren. Aufgrund der sehr breiten Eignung der erhobenen Daten für verschiedenste Fragestellungen kann in diesem Band kein Anspruch auf eine vollständige Analyse der Daten erhoben werden. Stattdessen sollen in den folgenden Kapiteln zentrale Fragestellungen des IMKi-Projektes übergreifend und ausgewählt beantwortet werden.

Für weitere, über dieses Band hinausgehende Analysen können etwa potenzielle Mediatoren und Moderatoren, spezifische Ebenenmerkmale und andere, für eine mögliche statistische Kontrolle erfasste, Variablen in ihrem Zusammenspiel mit den zentralen Zielmerkmalen statistisch untersucht werden. Dies sollte bei der Interpretation der im Folgenden präsentierten Befunde berücksichtigt werden. Des Weiteren sollte bei der Interpretation von der Interventionswirkung betreffenden Ergebnissen für russischsprachige Eltern und Kinder beachtet werden, dass sich diese nicht ganz gleich auf die beiden Untersuchungsgruppen verteilen. Auch sollte berücksichtigt werden, dass die Daten das Missing Completely At Random (MCAR) Kriterium möglicherweise nicht erfüllen: So ist möglich, dass sich Eltern, die viele Angaben nicht machten, von Eltern, für die die meisten Angaben vorliegen, systematisch unterscheiden (z. B. hinsichtlich der Sprachkenntnisse). Da nicht alle Kinder der für die Studie ausgewählten Einrichtungen an der Studie teilnahmen, kann zudem ein systematischer Stichprobenfehler nicht ausgeschlossen werden. Während dieser (mutmaßlich) weniger relevant ist bei der Aussage über die Interventionswirkung, könnten sich Aussagen über andere Merkmale der Kinder und deren Familien (z. B. Entwicklung der Sprachentwicklung bei Kindern, Sprachkompetenzen oder die Zusammenarbeit mit den pädagogischen Fachkräften) für die Teilnehmenden von den tatsächlichen Gegebenheiten bei den Kindern und Familien mehr oder weniger abweichen. Schließlich sei erwähnt, dass eine Vergleichbarkeit der beiden Standorte zwar durch die Sozialraumanalyse zu Beginn der Studie sichergestellt wurde, sich jedoch über die Studienlaufzeit geändert haben könnte.

Trotz der genannten Aspekte, die bei der Interpretation der in den folgenden Kapiteln dargestellten Ergebnisse berücksichtigt werden sollten, sei hervorgehoben, dass die methodischen Grundlagen des IMKi-Projekts valide Antworten auf die Projektfragestellungen erlauben.

Literatur

- Armon-Lotem, S. & Meir, N. (2016). Diagnostic accuracy of repetition tasks for the identification of specific language impairment (SLI) in bilingual children: Evidence from Russian and Hebrew. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 51(6), 715–731.
- Atkins-Burnett, S., Sprachman, S., Lopez, M., Caspe, M. & Fallin, K. (2011). The Language Interaction Snapshot (LISn). A New Observational Measure for Assessing Language Interactions in Linguistically Diverse Early Childhood Programs. In C. Howes, J. T. Downer & R. C. Pianta (Hrsg.), *Dual language learners in the early childhood classroom*. National Center for Research on Early Childhood Education series (S. 117–146). Baltimore: Paul H. Brookes Pub.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.). (2016). *Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld.
- Berument, S. K. & Güven, A. G. (2010). *Turkish Expressive and Receptive Language Test: Receptive Vocabulary Sub-Scale (TIFALDI-RT)*. Turkish Psychological Society.
- Bongard, S., Pogge, S. F., Arslaner, H., Rohrmann, S. & Hodapp, V. (2002). Acculturation and cardiovascular reactivity of second-generation Turkish migrants in Germany. *Journal of Psychosomatic Research* 53. 795–803.
- Dunn, L. M. & Dunn, D. M. (2007). *Peabody Picture Vocabulary Test-Fourth Edition (PPVT-4)*. APA PsycTests. <https://doi.org/10.1037/t15144-000>
- Eid, M., Gollwitzer, M. & Schmitt, M. (2017). *Statistik und Forschungsmethoden* (5., korrig. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Frank, M., Jahreiß, S., Ertanir, B., Kratzmann, J. & Sachse, S. (2016). *Die IMKi-Studie. Bericht zur Stichprobe und Methodik*. Verfügbar unter: https://edoc.ku.de/id/eprint/18789/1/Methodenbericht_IMKi.pdf oder https://www.ph-heidelberg.de/fileadmin/wp/wp-sachse/Forschungsprojekte/IMKi/Methodenbericht_IMKi.pdf.
- Fried, L. & Briedigkeit, E. (2008). *Sprachförderkompetenz – Selbst- und Teamqualifizierung für Erzieherinnen, Fachberatungen und Ausbilder*. Berlin: Cornelsen.
- Gagarina, N., Klassert, A. & Topaj, N. (2010). *Sprachstandstest Russisch für mehrsprachige Kinder*. ZAS Papers in Linguistics (ZASPiL 54 - Sonderheft, dt. Fassung). Berlin: ZAS.
- Gagarina, N., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Bohnacker, U. & Walters, J. (2019). *MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives*. Revised version. Berlin: ZAS Papers in Linguistics 63.
- Gagarina, N., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Bohnacker, U. & Walters, J. (2019). *MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives. Revised version*. ZAS Papers in Linguistics 63. Revised Turkish version for the bilingual Turkish-speaking population in Sweden by Karakoç, B. & Öztekin, B.
- Gagarina, N., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Bohnacker, U. & Walters, J. (2019). *MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives Revised*. ZAS Papers in Linguistics 63. Russian Version. Originally translated and adapted by Gagarina, N., Kiebzak-Mandera, D., Meir, N. & Schuktomov, R. 2012 and revised by Gagarina, N., Topaj, N., & Meir, N. 2019.
- Ganzeboom, H. B. (2010). *A new international socio-economic index (ISEI) of occupational status for the international standard classification of occupation 2008 (ISCO-08) constructed with data from the ISSP 2002–2007*. Lisbon: Annual Conference of International Social Survey Programme.

- Ganzeboom, H. B. & Treiman, D. J. (2010). *Occupational Status Measures for the New International Standard Classification of Occupations ISCO-08*; With a Discussion of the New Classifications. Zugriff am 03.09.2021. Verfügbar unter: <http://www.harryganzeboom.nl/isol/isol2010c2-ganzeboom.pdf>
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note. In *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(5), 581–586. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1997.tb01545.x>
- Grimm, A. & Hübner, J. (im Druck). Nonword repetition by bilingual learners of German. The role of language-specific complexity. In C. dos Santos & L. de Almeida (Hrsg.), *Bilingualism and Specific Language Impairment*. Amsterdam: Benjamins.
- Grimm, H., Aktas, M. & Frevert, S. (2010). *SETK 3–5: Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder* (2., überarb. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Güven, A. G. & Berument, S. K. (2010). *Turkish Expressive and Receptive Language Test: Expressive Vocabulary Sub-Scale (TIFALDI-ET)*. Turkish Psychological Society.
- Hertzog, C., & Nesselroade, J. R. (2003). Assessing Psychological Change in Adulthood: An Overview of Methodological Issues. *Psychology and Aging*, 18(4), 639–657. <https://doi.org/10.1037/0882-7974.18.4.639>
- Harms, T., Clifford, R. M. & Cryer, D. (1998). *Early Childhood Environment Rating Scale*. Revised edition. New York: Teachers College Press.
- Hopp, H., Thoma, D. & Tracy, R. (2010). Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte: Ein sprachwissenschaftliches Modell. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13(4), 609–629. <https://doi.org/10.1007/s11618-010-0166-z>
- International Labour Office. (2012). *International Standard Classification of Occupations, ISCO-08*. Zugriff am 03.09.2021. Verfügbar unter: <http://www.ilo.org/public/english/bureau/stat/isco/docs/publication08.pdf>
- Jahreiß, S., Ertanir, B., Frank, M., Sachse, S. & Kratzmann, J. (2017). Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit in sprachlich heterogenen Kindertageseinrichtungen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 12(4), 439–453.
- Karlsson, P. & Bergmark, A. (2015). Compared with what? An analysis of control-group types in Cochrane and Campbell reviews of psychosocial treatment efficacy with substance use disorders. *Addiction*, 110(3), 420–428. <https://doi.org/10.1111/add.12799>
- Kaufman, A. S. & Kaufman, N. L. (2004). *Kaufman Assessment Battery for Children Second Edition*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Kiese-Himmel, C. (2005). *AWST-R. Aktiver Wortschatztest für 3- bis 5-jährige Kinder. Manual*. Göttingen: Beltz Test.
- Kratzmann, J., Jahreiß, S., Frank, M., Ertanir, B. & Sachse, S. (2017). Einstellungen pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen zur Mehrsprachigkeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20(2), 237–258.
- Kurucz, C. & Anders, Y. (2018). Beobachtungsitem zur Sensibilität im Umgang mit Kindern nicht-deutscher Familiensprache. (*Unveröffentlichte Forschungsversion*). Freie Universität Berlin.
- Lang, S. N., Schoppe-Sullivan, S. J. & Jeon, L. (2017). Examining a self-report measure of parent–teacher cocaring relationships and associations with parental involvement. *Early Education and Development*, 28(1), 96–114. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1195672>
- Lenhard, A., Lenhard, W., Segerer, R. & Suggate, S. (2015). *Peabody Picture Vocabulary Test* (4. Aufl.). Frankfurt am Main: Pearson.

- Marsh, H. W., Ellis, L. A., & Craven, R. G. (2002). How do preschool children feel about themselves? Unraveling measurement and multidimensional self-concept structure. *Developmental Psychology*, 38, 376–393.
- Melchers, P. & Melchers, M. (2015). *Kaufman Assessment Battery for Children-II* (deutschsprachige Fassung der Originalversion von A & N Kaufman). Frankfurt: Pearson.
- Meir, N. & Armon-Lotem, S. (2015). Disentangling bilingualism from SLI in Heritage Russian: The impact of L2 properties and length of exposure to the L2. In C. Hamann & E. Ruigendijk (Hrsg.), *Language Acquisition and Development: Proceedings of GALA 2013* (S. 299–314). Newcastle upon Tyne, UK: Cambridge Scholars Publishing. <https://doi.org/10.1017/S1366728916000377>
- R Core Team. (2022). R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. Verfügbar unter: <https://www.R-project.org/>
- Rammstedt, B., Kemper, C. J., Klein, M. C., Beierlein, C., & Kovaleva, A. (2014). *Big Five Inventory (BFI-10)*. Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen (ZIS). <https://doi.org/10.6102/zis76>
- Randhawa, E. (2012). Das frühkindliche Selbstkonzept Struktur, Entwicklung, Korrelate und Einflussfaktoren (Dissertation). Pädagogische Hochschule Heidelberg, Heidelberg. In U. Ritterfeld, C. Lüke & A.-L. Dürkoop (2014). Differentieller Umgang mit Mehrsprachigkeit: Eine Untersuchung in der Sekundarstufe I. *German as a foreign language*, 14, 45–67.
- Raven, J., Raven, J. C. & Court, J. H. (2001). *Coloured Progressive Matrices*. Pearson: Frankfurt.
- Sarris, V. (1992). *Methodologische Grundlagen der Experimentalpsychologie. Lehrbuch in 2 Bänden für Studenten der Psychologie, Medizin und Pädagogik mit praktischen Demonstrationsbeispielen*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Sallat, S., Spreer, M. & Sachse, S. (in Vorb.). *KoPRA Fragebogen – Kommunikation/Pragmatik*
- Schmiedek, F. & Lindenberger, U. (2012). Methodologische Grundlagen. In W. Schneider & U. Lindenberger (Hrsg.). *Entwicklungspsychologie* (7., vollst. überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Schöler, H. & Brunner, M. (2008). *Heidelberger Auditives Screening in der Einschulungsuntersuchung* (2. überarb. u. erw. Aufl.). Binswagen: WESTRA.
- Skerra, A., Reichenbach, K., Reichardt, V. & Gagarina, N. (2012). *Multilingual Assessment Instrument for Narratives*. ZAS Papers in Linguistics, 56.
- Smith, S., Davidson, S. & Weisenfeld, G. (2001). *Supports for Early Literacy Assessment for early child-hood programs serving preschool-age children (SELA)*. New York: New York University.
- Seeger, D., Holodynski, M. & Souvignier, E. (2014). *BIKO 3–6. Bildung im Kindergarten organisieren. Ein Screeninginventar für drei- bis sechsjährige Kinder*. Göttingen: Hogrefe.
- Stufflebeam, D. L. & Coryn, C. L. S. (2014). *Evaluation theory, models, and applications* (2. Aufl.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Tietze, W., Becker-Stoll, F., Bensel, J., Eckhardt, A., Haug-Schnabel, G., Kalicki, B., Keller, H. & Leyendecker, B. (Hrsg.) (2013). *Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (NUBBEK)*. Weimar: Das Netz.
- Topbaş, S. & Güven, O. S. (2017). *Türkçe Okulcağı Dil Gelişimi Testi-TODIL. Test Bataryası*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Topbaş, S., Kaçar-Kütükçü, D. & Kopkallı-Yavuz, H. (2013). *Türkçe Anlamsız Sözcük Tekrarı Testi*.

- Woerner, W., Becker, A., Friedrich, C., Klasen, H., Goodman, R., Rothenberger, A. (2002). Normierung und Evaluation der deutschen Elternversion des Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ): Ergebnisse einer repräsentativen Felderhebung. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 30(2), 105–112.
- Wickham, H. (2019). *stringr: Simple, consistent wrappers for common string operations*. R package version 1.4.0. <https://CRAN.R-project.org/package=stringr>
- Wickham, H., Averick, M., Bryan, J., Chang, W., D'Agostino McGowan, L., François, R., Grolemund, G., Hayes, A., Henry, L., Hester, J., Kuhn, M., Lin Pedersen, T., Miller, E., Milton Bache, S., Müller, K., Ooms, J., Robinson, D., Paige Seidel, D., Spinu, V., Takahashi, K., Vaughan, D., Wilke, C., Woo, K. & Yutani, H. (2019). Welcome to the tidyverse. *Journal of Open Source Software*, 4(43), 1686, <https://doi.org/10.21105/joss.01686>

3. Intervention: Planung, Durchführung, Bewertung

Kristè Baužytė & Joana Wolfsperger

3.1 Einleitung

Damit die Gestaltung einer mehrsprachigkeitsunterstützenden Lernumgebung in Kindertageseinrichtungen gelingen kann, benötigen pädagogische Fachkräfte spezifisches Wissen und vielfältige Kompetenzen. Obwohl die Bildungs- und Erziehungspläne der Länder allesamt dem Bildungsbereich Sprache und Sprachförderung einen großen Stellenwert einräumen und dabei auch den Einbezug der Mehrsprachigkeit fordern (Viernickel & Schwarz, 2009), werden mehrsprachigkeitsförderliches Wissen und Kompetenzen aufgrund deren Vielfältigkeit und Komplexität im Rahmen der Ausbildung nicht umfassend vermittelt (Friederich, 2011). Daher besteht ein großer Bedarf an einer Weiterbildung, die an theoretischen Vorkenntnissen und Kompetenzen aus Ausbildung und Praxis anknüpft, diese vertieft und erweitert und so die Erarbeitung einer individuellen mehrsprachigkeitsförderlichen Haltung ermöglicht.

Im Rahmen des IMKi-Projekts wurde daher untersucht, inwiefern über eine kompetenzorientierte Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte die Wertschätzung und Förderung der Herkunftssprachen der Kinder in der pädagogischen Praxis unterstützt werden kann. Dafür wurde eigens für das IMKi-Projekt eine Weiterbildung konzipiert („Mehrsprachigkeit in den Kitas (MiKi)“, Jahreis, 2018).

In diesem Kapitel werden, nach einer kurzen Einführung in die Qualitätskriterien einer kompetenzorientierten Weiterbildung, die Planung und Durchführung der projektspezifischen Weiterbildung beschrieben. Anschließend wird die Durchführung der Weiterbildungsmaßnahme kritisch betrachtet und Grenzen sowie Optimierungspotenziale diskutiert.

3.2 Planung der Weiterbildung

Ziel der Intervention war es, Kompetenzen der Fachkräfte zum Umgang mit mehrsprachig aufwachsenden Kindern aufzubauen und somit eine mehrsprachigkeitsunterstützende Lernumgebung in Kindertagesstätten zu schaffen, die sich in erster Linie in einem positiven, wertschätzenden Umgang mit den Sprachen der Kinder zeigt. Sichtbar sollte dies in der Raumgestaltung, dem verwendeten Arbeitsmaterial,

den alltäglichen in der Einrichtung ablaufenden Interaktionen sowie der Kooperation mit Eltern werden (Kratzmann, Sawatzky & Sachse, 2020).

Die Studie enthält eine Interventionsgruppe (IG) und eine Vergleichsgruppe (VG). Die Durchführung von zwei unterschiedlichen Interventionen anstelle einer Kontrollgruppe ohne Intervention soll reine Aufmerksamkeitseffekte, so genannte Hawthorne Effekte, für die Experimentalgruppe verhindern. Die Weiterbildungsmaßnahmen der Interventions- und Vergleichsgruppe unterscheiden sich nicht im zeitlichen Umfang, jedoch im Konzept der Weiterbildung (Wolfsperger et al., 2021).

Die Weiterbildung wurde im Rahmen eines experimentellen Forschungsdesigns entwickelt, daher wurden die Weiterbildungsziele und Inhalte nicht wie im klassischen Sinne gemeinsam mit dem Auftraggeber, sondern entlang der Bedarfsanalyse und Handlungsanforderungen aus der fachpolitischen Perspektive konzipiert. Um die *pädagogischen* Fachkräfte zu gewinnen, die täglich mit dem Thema Mehrsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen konfrontiert sind, wurde ein Anteil von mindestens 50 % Kinder mit Migrationshintergrund vorausgesetzt. Die freiwillige Teilnahme war eine weitere Voraussetzung für die Kindertageseinrichtungen. Damit ist es dem Forschungsteam gelungen, Kitas mit Bedarf und Interesse an den im Vorfeld bestimmten Zielen und fachlichen Schwerpunkten zu rekrutieren.

Die Weiterbildung in der Interventionsgruppe erfolgte strukturiert entlang des eigens für das Projekt verschriftlichten Weiterbildungsmanuals „Mehrsprachigkeit in den Kitas (MiKi)“ (Jahreiß, 2018). Die Weiterbildung wurde in *vier Module* und *zwei Vertiefungsmodule* gegliedert: (1) *Sprachliche Entwicklung von mehrsprachigen Kindern verstehen*; (2) *Kooperation mit Eltern von mehrsprachigen Kindern*; (3) *Sprachsensibler Umgang mit mehrsprachigen Kindern gestalten*; (4) *Unterstützung der kindlichen Mehrsprachigkeit im Kitaalltag*; Vertiefungsmodul (1) *Kooperation mit Eltern von mehrsprachigen Kindern*; Vertiefungsmodul (2) *Gestaltung eines sprachsensiblen Umgangs mit mehrsprachigen Kindern*. Die ersten vier Module sollten in der ersten Projektphase umgesetzt werden. Tabelle 1 listet detailliert die Inhalte und Ziele der Weiterbildungsmodule auf. Die Weiterbildung wurde zusätzlich durch einen Elternworkshop (Buschmann, 2016) ergänzt, welcher in Kooperation mit einer Referentin vom Zentrum für Entwicklung und Lernen (ZEL) in Heidelberg in den Einrichtungen realisiert wurde.

In der zweiten Förderphase galt es, das bisher erworbene Wissen und die bislang erprobten Gestaltungselemente einer mehrsprachigkeitsförderlichen Lernumgebung sowie einer Kooperation mit mehrsprachigen Eltern zu verfestigen, zu institutionalisieren und konzeptionell zu verankern. Prozessbegleitend sollten daher folgende in Tabelle 2 dargestellte Inhalte und Ziele verfolgt werden.

Im dritten Studienjahr erhielten die Einrichtungen der Interventionsgruppe jeweils eine zweckgebundene finanzielle Zuwendung in Höhe von 300 Euro für die Anschaffung von mehrsprachigem Material.

Die didaktische Konzeption der Weiterbildung ist in Anlehnung an das Anforderungsprofil für die kompetenzorientierte Weiterbildung „Sprachliche Bildung unter Bedingungen von Mehrsprachigkeit gestalten“ erarbeitet worden (Deutsches Jugendinstitut (DJI), 2013, S. 142 f.). Das Anforderungsprofil präzisiert Wissen, Fertigkeiten,

Tab. 1: *Inhalte und Ziele der Weiterbildung in der Interventionsgruppe in der ersten Projektförderphase inklusive ergänzende Vertiefungsmodule (Wolfsperger et al., 2021, S. 178)*

	Inhalt	Ziel
Modul 1	Verstehen der Sprachentwicklung von mehrsprachigen Kindern	Erarbeiten eines respektvollen Umgangs mit Herkunftssprachen und Kulturen der Kinder/Familien
Modul 2	Kooperation mit Eltern von mehrsprachigen Kindern	Anerkennung der Familien als Experten für ihre Herkunftssprache und Kultur sowie Einbezug der Familien in die pädagogische Arbeit
Modul 3	Gestaltung eines sprachsensiblen Umgangs mit mehrsprachigen Kindern	Erwerb von Wissen und Handlungskompetenzen zur Gestaltung sprachförderlicher Interaktionen und Beziehungen
Modul 4	Unterstützung der kindlichen Mehrsprachigkeit im Kita Alltag	Individuelle Förderung der kindlichen Mehrsprachigkeit durch alltagsintegrierte Aktivitäten und Bildungsangebote
Vertiefungsmodul 1	Kooperation mit Eltern von mehrsprachigen Kindern	Nachhaltig konzeptionelle Verankerung der Gestaltung des (Erst-)Kontakts mit Familien nicht-deutscher Herkunft
Vertiefungsmodul 2	Gestaltung eines sprachsensiblen Umgangs mit mehrsprachigen Kindern	Weiterentwicklung der Potenziale sämtlicher mehrsprachiger Interaktionen zwischen Fachkraft und Kind sowie zwischen Kindern untereinander

Tab. 2: *Inhalte und Ziele der Weiterbildung in der Interventionsgruppe in der zweiten Projektförderphase*

Inhalt	Ziel
Gestaltung einer mehrsprachigkeitsunterstützenden Lernumgebung	Gezielte Begleitung von mehrsprachigen Peer-Interaktionen und Fachkraft-Kind-Interaktion Unterstützung bei der Anschaffung und der praktischen Erprobung von mehrsprachigen Medien und Materialien Förderung der Mehrsprachigkeit über wertschätzende und die Mehrsprachigkeit thematisierende Interaktionen zwischen Fachkräften und Kindern
Kooperation mit Eltern von mehrsprachigen Kindern	Einbezug von Personen mit einem nichtdeutschen Sprachhintergrund in die Kita Begleitung bei der Umsetzung unterschiedlicher Aspekte der Zusammenarbeit mit Eltern, wie z. B. bei der Durchführung von Elternworkshops
Reflexion	Reflexion von erworbenem Wissen und Handlungsfähigkeiten in der ersten Förderphase Reflexion der neu in der Praxis erprobten und verfestigten Elemente einer mehrsprachigkeitsunterstützenden Lernumgebung sowie der Kooperation mit den Eltern

Sozialkompetenz und Selbstkompetenz, welche für den bereichsspezifischen Qualifikationsrahmen relevant sind. An den darin beschriebenen zentralen Handlungsanforderungen wurden die Module der Weiterbildung entwickelt. Darüber hinaus beinhaltet die Beschreibung jedes Moduls sowohl Methoden des Wissenstransfers und der Reflexion von Einstellungen als auch konkrete Umsetzungsmöglichkeiten in die Praxis. Nähere Informationen zum Weiterbildungsmanual finden sich auch in Jahreiß (2018).

Um die Effekte der für das Projekt entwickelten kompetenzorientierten Weiterbildung empirisch zu überprüfen, wurde neben der IG eine weitere Vergleichsgruppe konzipiert. Die Referent*innen in der VG arbeiteten ohne Weiterbildungsmanual und ohne inhaltliche Vorgabe nach dem aus der Qualitäts- und Organisationsentwicklung bekannten Plan-Do-Check-Act-Zyklus nach Deming (1986). Die pädagogischen Fachkräfte sollten gemeinsam mit den Referentinnen und Referenten unterschiedliche Inhalte aufgreifen und sich damit auseinandersetzen. So ist es ebenso aus der Perspektive der Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte interessant zu untersuchen, welche Weiterbildungsinhalte von den praktizierenden pädagogischen Fachkräften als besonders wichtig oder weniger relevant für deren Arbeitsprozesse wahrgenommen werden.

Die Weiterbildungsprogramme wurden in den Teams der jeweiligen Kindertageseinrichtungen vor Ort durchgeführt. Ein solches Vorgehen sollte es ermöglichen, im Austausch miteinander und in Begleitung durch die Weiterbildungsreferentinnen und -referenten den Wissensstand zu erweitern, die pädagogische Arbeit auf einer gemeinsamen Erfahrungsgrundlage im pädagogischen Alltag jeweiliger Institution weiterzuentwickeln sowie pädagogische Praktiken situationsgemäß zu erproben und zu implementieren. Die teilnehmenden Teams waren anhand dieses Formats außerdem klein genug, um eine persönliche Begleitung anzubieten und kompetenzorientierte Lernprozesse individuell im Blick zu behalten.

Die Weiterbildung wurde durch externe Referentinnen und Referenten durchgeführt. Für diese Referent*innen galten gleiche Einstellungs voraussetzung unabhängig von dem Format der Weiterbildung. Die Weiterbildungsreferentinnen und -referenten mussten über einen Hochschulabschluss sowie Kenntnisse in der Pädagogik der frühen Kindheit, insbesondere zu mehrsprachiger Bildung in Kitas, verfügen. Die Referentinnen und Referenten der IG wurden in die Weiterbildungsformate in den spezifischen Modulen eingewiesen und im Laufe der Weiterbildungsmaßnahmen betreut. Neben den inhaltlichen und methodischen Aspekten war eine empathische und kompetenzorientierte Grundhaltung seitens der Referentinnen und Referenten gegenüber verschiedenen biographischen und beruflichen Erfahrungswerten vorausgesetzt. Die Durchführung der Weiterbildung in den Teams der jeweiligen Kindertageseinrichtung hat den Vorteil, die Weiterbildungsinhalte unmittelbar an die aktuellen Bedürfnisse zu koppeln, entzieht jedoch die Möglichkeit, neue Impulse von Kolleginnen und Kollegen anderer Einrichtungen zu erhalten. Inwieweit ein offener Austausch zwischen den pädagogischen Fachkräften innerhalb des Teams gelingt, hängt nicht selten von den Verhältnissen zwischen den Kollegen und Kolleginnen

und dem Führungsstil der Einrichtungsleitung ab. Daher hatten die Weiterbildungsreferentinnen und -referenten die Rolle als Begleitende und Impulsgebende, die sich selbst als Lernende verstehen, und darauf achten, einen geschützten und diskreten Raum für den Austausch anzubieten. Währenddessen waren die Teilnehmerinnen und die Teilnehmer mitverantwortliche und mitwirkende Akteur*innen im Weiterbildungsprozess.

3.3 Durchführung der Weiterbildung

Sowohl die Interventions- als auch die Vergleichsgruppe konnten ein Weiterbildungsangebot im Umfang von jeweils 115 Stunden erhalten. Insgesamt vier Referentinnen und Referenten führten die Weiterbildung in den Kitas der IG und drei Referentinnen und Referenten in den Kitas der VG durch. Vor dem vierten Erhebungsjahr fand ein Wechsel der Referentinnen und Referenten statt.

Im ersten Kita-Jahr 2015/2016 waren in beiden Gruppen vier In-House-Weiterbildungen und vier weitere prozessbegleitende Termine, d. h. insgesamt 60 Weiterbildungseinheiten vorgesehen. Im zweiten Kita-Jahr 2016/2017 sollten nochmals zwei In-House-Weiterbildungen und zwei weitere prozessbegleitende Termine durchgeführt werden. Im dritten Kita-Jahr 2017/18 standen ein Feedback an die Einrichtung sowie der Transfer in die Praxis im Mittelpunkt, so dass gemeinsam mit dem zweiten Kita-Jahr weitere 25 Weiterbildungseinheiten zur Verfügung standen. Im Kita-Jahr 2019/2020 erhielten alle Einrichtungen weitere 30 Stunden für eine Inhouse-Weiterbildung, die aufgrund der einsetzenden Covid-19-Pandemie teilweise auch digital durchgeführt wurde. Im Fokus dieser Weiterbildungsmaßnahmen lag die Unterstützung bei der Übertragung der Weiterbildungsinhalte auf das pädagogische Alltagshandeln im Gruppenkontext, im Team und in die Zusammenarbeit mit Eltern.

An beiden Projektstandorten wurde jeweils eine Kindertagesstätte ausgewählt, die ab 2020 zur Best-Practice-Kita weiterentwickelt wurde und daher weitere Weiterbildungseinheiten zur Verfügung hatte. Im Rahmen dieser weiteren Weiterbildungseinheiten galt es zunächst die mehrsprachigkeitsförderlichen Aspekte des pädagogischen Alltagshandelns, der Zusammenarbeit mit Eltern, der Arbeit im Team und der Sichtbarkeit in den Räumlichkeiten nachhaltig zu verankern und gegebenenfalls zu vertiefen. Zudem wurde ein Disseminationskonzept entwickelt, das einen konkreten Fahrplan enthält, wie das erworbene Wissen und die neuen Handlungskompetenzen nach Beendigung des Projekts an eine interessierte Fachöffentlichkeit weitergegeben werden können. Eine der beiden Best-Practice-Einrichtungen drehte im Zuge dessen beispielsweise einen Film, der Szenen aus dem Kitaalltag zeigt, die den Einbezug vieler verschiedener Sprachen im pädagogischen Alltagsgeschehen veranschaulichen. Des Weiteren erarbeiteten die beiden Best-Practice-Einrichtungen eine Präsentation zur Vorstellung ihrer Kindertageseinrichtung, die bei einem Besuch von interessierten Fachkräften gezeigt werden soll oder auch auf der Projekthomepage (www.mehrsprachigkeit.eu) einzusehen ist.

Kompetenz(zuwachs) der pädagogischen Fachkräfte wurde im Rahmen des Forschungsprojekts durch umfassende Erhebungsmethoden zu Beginn der Weiterbildung und danach in der Regel jährlich im Frühjahr erhoben, ausgewertet und analysiert (ausführliche Information zum Erhebungsverfahren in Kap. 4 dieses Bands). Dieses langfristig angelegte Forschungsdesign ermöglichte umfassende Zeitressourcen, um die Handlungskompetenzen pädagogischer Fachkräfte anhand einer systematischen Erfassung jährlich zu überprüfen und bei Bedarf den Weiterbildungsprozess auf die pädagogische Kompetenzentwicklung anzupassen. Durch einen regelmäßigen Austausch über den Verlauf der Weiterbildung zwischen den Projektmitarbeiterinnen und Projektmitarbeitern, den Einrichtungsleitungen und den Referentinnen und Referenten sollte sichergestellt werden, dass Hürden bei der Umsetzung der Weiterbildung überwunden werden können. Dennoch legen die Weiterbildungsdokumentationen nahe, dass eine Implementierung der Weiterbildungsinhalte nicht in allen Einrichtungen und nicht vollständig gelang. Um Gelingensbedingungen und Hindernisse für die Umsetzung der Weiterbildungsinhalte in der Praxis ausfindig zu machen, fand für die IG-Einrichtungen nach Abschluss der Weiterbildung eine abschließende Evaluation in Form eines strukturierten Abschlussgesprächs statt.

Ziel dieses Kapitels ist es, den Interventionsprozess in den Blick zu nehmen und zu untersuchen, wie die Durchführung der Interventionsmaßnahme, d. h. der Weiterbildung zur Integration von Mehrsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen gelang.

3.4 Methode

Stichprobe

Am IMKi-Projekt nahmen 19 Kindertageseinrichtungen mit insgesamt 54 Gruppen teil. Einschlusskriterium war, dass der Anteil mehrsprachig aufwachsender Kinder bei mindestens 50 % lag (im Mittel 83 %). Die Kitas wurden per Zufallsverfahren der Interventions- und Vergleichsgruppe zugeteilt. Es wurden 10 Einrichtungen mit 28 Gruppen der IG und 9 Einrichtungen mit 26 Gruppen der VG zugeordnet. Über die ganze Projektdauer wurden insgesamt 228 Fachkräfte, davon 137 in der IG und 91 in der VG weitergebildet. Eine Einrichtung von der VG hat noch vor dem vierten Erhebungszeitpunkt auf die Weiterbildung für die verbleibende Zeit verzichtet, aber dennoch an den Erhebungen weiterhin teilgenommen. Tabelle 3 liefert einen Überblick über die Anzahl der Weiterbildungseinheiten, die in den jeweiligen Erhebungsjahren und aufgeschlüsselt nach IG und VG von den Einrichtungen in Anspruch genommen wurden.

Tab. 3: *Anzahl der an der Weiterbildung teilnehmenden Fachkräfte, Einrichtungsgruppen und der Weiterbildungseinheiten pro Erhebungsjahr*

	Anzahl der Fachkräfte	Anzahl der Gruppen	Weiterbildungseinheiten					
			2015	2016	2017	2018	2019	2020
IG	137	28	0	144	244	115	277	227
VG	91	26	30	149	207	85	70	81

Auswertungsstrategie der Weiterbildungsdokumentationen

Für jede stattgefundenene Weiterbildung fertigten die Weiterbildungsreferentinnen und Weiterbildungsreferenten ein Protokoll an, das über das Datum, die Uhrzeit, eine Liste der Teilnehmer und Teilnehmerinnen und Inhalte der Weiterbildung informierte. Insgesamt liegen dem Projekt 305 Weiterbildungsdokumentationen vor. Diese Weiterbildungsprotokolle wurden für die Auswertung herangezogen, inwiefern die vorgegebenen Inhalte im Weiterbildungsmanual von den Einrichtungen auch tatsächlich behandelt wurden.

Alle Weiterbildungsprotokolle wurden in MAXQDA übertragen und nach einem eigens entwickelten Schema kodiert. Anhand dieses Schemas wurden sowohl die Inhalte von IG-Einrichtungen als auch VG-Einrichtungen kodiert, um die Vergleichbarkeit zwischen Interventions- und Vergleichsgruppe zu gewährleisten. So ist es ebenso von Interesse, welche Weiterbildungsinhalte zur Mehrsprachigkeit von den pädagogischen Fachkräften der VG als besonders wichtig für deren Arbeitsprozess wahrgenommen und auch ohne die inhaltlichen Vorgaben des Weiterbildungsmanuals behandelt wurden.

Das Kodiersschema bestand aus vier Kategorien, die mit den jeweiligen Modulen des Weiterbildungsmanuals übereinstimmen (Tab. 4). Diese Kategorien wurden in drei bis fünf Unterkategorien entsprechend der konkreten Inhalte der jeweiligen ersten vier Module aufgeteilt. Die Einrichtungen erhielten dann einen Punkt für die jeweilige Unterkategorie, wenn es von den Dokumentationen ersichtlich wurde, dass die pädagogischen Fachkräfte der entsprechenden Einrichtung mindestens einmal die Inhalte behandelt hatten. Zudem wurde den Einrichtungen ein Punkt für die konzeptionelle Verankerung des Umgangs mit Mehrsprachigkeit in Einrichtungen vergeben. Die Best-Practice-Einrichtungen haben ebenso zusätzlich jeweils einen Punkt erhalten. Maximal konnte jede Einrichtung damit 18 Punkte erreichen. Da die teilnehmenden Einrichtungen sich unterschiedlich lange mit den einzelnen Weiterbildungsinhalten beschäftigten, wurde die Summe der Punkte jedoch durch den hundertsten Teil des für die Weiterbildung investierten zeitlichen Aufwands gewichtet (=Summe der Weiterbildungsinhalten \times [Zeit in Weiterbildungseinheiten \div 100]).

Tab. 4: *Kodierschema der Weiterbildung*

	Nr.	Inhaltliche Bereiche
Modul 1: Sprachliche Entwicklung von mehrsprachigen Kindern verstehen	1	Auseinandersetzung mit eigener Sprachbiographie
	2	Sprachvielfalt in der Kita
	3	Aneignung und Ausbau vom Fachwissen zum Thema Mehrsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen
	4	Reflexion von Einstellungen
	5	Konkrete Umsetzungsmöglichkeiten in die Praxis

	Nr.	Inhaltliche Bereiche
Modul 2: Kooperation mit Eltern von mehrsprachigen Kindern	6	Elternworkshop
	7	Aneignung und Ausbau vom Fachwissen zum Thema Mehrsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen
	8	Reflexion von Einstellungen
	9	Konkrete Umsetzungsmöglichkeiten in die Praxis
Modul 3: Sprachsensibler Umgang mit mehrsprachigen Kindern gestalten	10	Aneignung und Ausbau vom Fachwissen zum Thema Mehrsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen
	11	Reflexion von Einstellungen
	12	Konkrete Umsetzungsmöglichkeiten in die Praxis
Modul 4: Unterstützung der kindlichen Mehrsprachigkeit im Kita-Alltag	13	Fachwissen über mehrsprachige Medien
	14	Fachwissen über mehrsprachige Aktivitäten
	15	Sichtbarkeit der Mehrsprachigkeit in der Einrichtung
	16	Konkrete Umsetzungsmöglichkeiten in die Praxis
Vertiefungsmodule	17	Einrichtungskonzeption
Best-Practice	18	Entwicklung der Best-Practice-Einrichtung

In einem weiteren Schritt wurden die IG-Einrichtungen je nach der erreichten Punkteanzahl in zwei Gruppen differenziert: Erstens die Einrichtungen, die viele im Weiterbildungsmanual vorgegebene Weiterbildungsinhalte behandelt und die zur Verfügung stehenden Weiterbildungseinheiten genutzt haben, und zweitens die Einrichtungen, die sich mit wenigen im Manual vorgeschriebenen Weiterbildungsinhalten auseinandergesetzt und weniger Zeit für die Weiterbildung investiert haben.

Auch die Einrichtungen der VG wurden nach dem gleichen Prinzip in zwei Gruppen aufgeteilt, um herauszufinden, inwieweit die Einrichtungen ohne das vorgegebene Manual die Inhalte zum Umgang mit Mehrsprachigkeit im Kitaalltag in der Weiterbildung von sich aus thematisiert haben.

Anschließend wurde mittels SPSS ausgewertet, wie häufig Module innerhalb der gebildeten Gruppen behandelt wurden. Dadurch wurde sichtbar, in welche inhaltlichen Bereiche die Einrichtungen die meiste Zeit investiert haben. Die Unterschiede in den Inhalten zwischen den gebildeten Gruppen werden in Kapitel 3.5 dargestellt.

Durchführung und Auswertung der Abschlussgespräche

Gelingensbedingungen und Hürden bei der Umsetzung der Weiterbildung wurden in neun strukturierten Interviews mit den Leitungspersonen bzw. den pädagogischen Fachkräften der IG-Einrichtungen zwischen Juli 2020 und Februar 2021 erhoben. Da ein besonderer Fokus auf der Umsetzbarkeit und dem Nutzen des Weiterbildungsmanuals lag, wurden die Interviews lediglich mit den IG-Einrichtungen durchgeführt. Pandemiebedingt war es nicht möglich, dass die Interviews in allen Einrichtungen in Präsenz und mit dem ganzen Team stattfinden konnten. Lediglich in zwei Einrichtungen fand das Interview, einmal mit dem ganzen Team, einmal mit der Einrichtungsleitung und der Sprachfachkraft statt. In den anderen sieben Einrichtungen wurde das Interview per Telefon geführt und mit einer Ausnahme nahmen daran lediglich die

Einrichtungsleitungen teil. In einer Einrichtung wurde die Leitung durch eine langjährige Fachkraft unterstützt, da die Leitung selbst erst seit kurzem in der Einrichtung und somit nur über einen kurzen Zeitraum am Projekt beteiligt war. Soweit die jeweils geltenden Pandemieregeln dies zuließen, hatten die Einrichtung die Möglichkeit frei zu wählen, ob sie das Interview vor Ort oder per Telefon und allein oder mit Unterstützung einer weiteren pädagogischen Fachkraft oder des Teams durchführen wollten. In allen Einrichtungen, in denen die Einrichtungsleitung das Interview allein durchführte, fand im Vorfeld eine Absprache mit dem Team statt.

Die in den Abschlussgesprächen durchgeführten strukturierten Interviews wurden auf Tonband aufgenommen, transkribiert und mit Hilfe von MAXQDA kodiert und qualitativ in Anlehnung an Mayring ausgewertet (Mayring, 2010). Dabei wurden in den Transkripten die Inhalte entsprechend der Fragen des strukturierten Interviews kodiert und anschließend zusammengefasst. Für die Auswertungen im Rahmen der hier behandelten Forschungsfrage nach den Gelingensbedingungen und Hindernissen in der Umsetzung der Weiterbildungsinhalte werden nachfolgend die Äußerungen der Kategorien *Gelingensbedingungen für die Umsetzung von Mehrsprachigkeitsförderung* und *Hindernisse für die Umsetzung von Mehrsprachigkeitsförderung* zusammengefasst und berichtet.

3.5 Ergebnisse

Anhand des entwickelten Punktesystems soll herausgefunden werden, ob und welche Unterschiede in der Durchführung der Weiterbildung innerhalb und zwischen Interventions- und Vergleichsgruppe bestehen. Jeweils zwei Subgruppen konnten identifiziert werden, die sich deutlich voneinander unterscheiden (Tab. 5). Der Unterschied zwischen den Gruppen wird erkenntlich, indem innerhalb der Interventions- und Kontrollgruppe der minimale Wert der höher eingestuften Gruppe und der maximale Wert der niedriger eingestuften Gruppe um mindestens 10 % vom Mittelwert abweichen ($M=12,98$ bei IG; $M=5,95$ bei VG).

Tab. 5: Gruppen der Einrichtungen je nach den in der Weiterbildung behandelten Inhalten und der Anzahl der Weiterbildungseinheiten

	IG					VG				
	N	M	SD	Min	Max	N	M	SD	Min	Max
Gruppen mit hoher Weiterbildungintensität	5	18,35	2,14	15,68	21,10	5	8,14	0,67	7,19	8,96
Gruppen mit niedriger Weiterbildungintensität	5	9,42	1,67	7,41	11,48	4	3,2	1,66	1,23	5,22

Zu der Gruppe der IG mit hoher Weiterbildungintensität gehören die Einrichtungen, welche die inhaltlichen Bereiche des Weiterbildungsmaterials beinahe vollständig behandelt und für die Weiterbildung im Vergleich zu anderen Einrichtungen mehr Zeit investiert haben. Am häufigsten wurde von diesen Einrichtungen das Modul 4 zur

Unterstützung der kindlichen Mehrsprachigkeit im Kita-Alltag, gefolgt von dem Modul 2 zur *Kooperation mit Eltern mehrsprachiger Kinder schreiben* behandelt. Die Module 1 *Sprachliche Entwicklung von mehrsprachigen Kindern verstehen* und 3 *Sprachsensibler Umgang mit mehrsprachigen Kindern gestalten* wurden etwas seltener in der Weiterbildung thematisiert.

Die Gruppe der IG mit niedriger Weiterbildungsintensität hat sich am häufigsten mit allen inhaltlichen Bereichen des Moduls 2 zur *Kooperation mit Eltern mehrsprachiger Kinder* beschäftigt. Der Elternworkshop wurde, wie auch bei der Gruppe der IG mit hoher Weiterbildungsintensität, in allen Einrichtungen durchgeführt. Im Gegensatz zu der Gruppe der IG mit hoher Weiterbildungsintensität wurden insbesondere die Module 3 und 4 in den meisten Einrichtungen dieser Gruppe vernachlässigt.

Obwohl die Einrichtungen der VG keine inhaltlichen Vorgaben hatten, wurden auch in den Weiterbildungsprotokollen dieser Einrichtungen inhaltliche Übereinstimmungen mit dem Weiterbildungsmanual identifiziert: Da die Weiterbildungsintensität in einzelnen Einrichtungen der VG, vergleichbar zur Weiterbildungsintensität der IG-Einrichtungen mit niedriger Weiterbildungsintensität ist, ist es wichtig zu thematisieren, welche inhaltlichen Bereiche in der VG mit hoher Weiterbildungsintensität behandelt wurden, die mit dem Weiterbildungsmanual übereinstimmen. Nur mit einer Ausnahme haben die Fachkräfte dieser VG-Einrichtungen das Modul 1 zum *Umgang mit Mehrsprachigkeit im Kitaalltag* thematisiert. Obwohl alle VG-Einrichtungen praktische Umsetzungsmöglichkeiten der *Zusammenarbeit mit Eltern mehrsprachiger Kinder* als auch des *sprachsensiblen Umgangs mit mehrsprachig aufwachsenden Kindern* behandelt haben, zeigt die Auswertung der Daten, dass diese Einrichtungen sich eher selten mit dem theoretischen Rahmen und eigenen Einstellungen diesbezüglich auseinandergesetzt haben. Dem Modul 4 zur *Unterstützung der kindlichen Mehrsprachigkeit im Kitaalltag* wurde zwar mit geringerem zeitlichem Aufwand, dafür aber häufiger bei den VG-Einrichtungen mit hoher Weiterbildungsintensität als bei IG-Einrichtungen mit niedriger Weiterbildungsintensität bearbeitet.

Die Weiterbildungsdocumentationen der Gruppe mit niedriger Weiterbildungsintensität der VG zeichnen sich durch geringe Übereinstimmungen der behandelten Inhalte mit den Inhalten des Weiterbildungsmanuals aus.

Solche Unterschiede in der Umsetzung der Weiterbildung, die auch bei dem vorgegebenen Weiterbildungsmanual für die IG entstanden sind, werfen die Frage auf, welche förderlichen und hinderlichen Bedingungen dazu führen konnten. Daher werden im Folgenden die Ergebnisse der strukturierten Interviews mit den Einrichtungsleitungen und pädagogischen Fachkräften im Hinblick auf die förderlichen und hinderlichen Bedingungen für die Umsetzung der Weiterbildung zum Umgang mit Mehrsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen dargestellt.

Gelingensbedingungen

Damit die Umsetzung der Weiterbildung und deren Inhalte in der Praxis gelangen, scheinen bestimmte Rahmenbedingungen, eine entsprechende Einstellung des pä-

dagogischen Personals, das Nutzen von externen Unterstützungsangeboten sowie eine positive Bestätigung durch die Familien förderlich zu sein.

Rahmenbedingungen

„(...) so generell ist es wichtig, (...), dass man einfach koordiniert, ne? Es ist alles eine Koordinationssache. Und man braucht Zeit, ne? Es ist eine Teamabsprache, ganz klar. Weil man muss einer Anderen, die das leistet, die das machen muss, unter die Arme greifen und dann was Anderes denen abnehmen. Also das ist ein Faktor, wo man gut zusammenarbeiten muss. Also absolut, sonst könnten wir das nicht machen.“ (AG 2, Z. 313)

Als notwendige Rahmenbedingungen wurden eine gute Koordination und häufige Teamabsprachen (AG 2, Z.313), zeitliche Ressourcen (AG 2, Z. 319), ausreichend Personal (AG 2, Z. 356–363, AG 8, Z. 135), eine für das Projekt zuständige Person aus dem Team (AG 2, Z. 490–491), ein möglichst konstantes Team (AG 2, Z. 531, AG 1, Z.414) sowie die Regelmäßigkeit der Weiterbildung und damit einhergehend die Notwendigkeit der Reflexion des eigenen Handelns (AG 1, Z. 424–430) genannt.

Einstellung des Personals

„Und das Team, da gab es eigentlich nicht wirklich Widerstände. Sondern es waren alle irgendwie offen und hatten da Lust zu.“ (AG 9, Z. 102)

Wie in diesem beispielhaften Zitat nennen zahlreiche pädagogischen Fachkräfte als wesentlichen Aspekt, dass das gesamte Team die Teilnahme am Projekt engagiert mitträgt (AG 6, Z. 202–204, AG 9, Z. 102, AG 2, Z. 374), die jeweiligen Kompetenzen im Team gegenseitig wertgeschätzt werden (AG 2, Z. 374) und das Team Interesse daran zeigt neue pädagogische Ansätze auszuprobieren (AG 7, Z. 224–230) sowie generationenübergreifend zu lernen (AG 8, Z. 141). Zudem werden die Wertschätzung gegenüber den Eltern (AG 8, Z.103, AG 3, Z. 322–342) und das Aufgreifen der Themen der Eltern (AG 3, Z. 316–322) als bedeutsam genannt, damit die Gestaltung einer mehrsprachigkeitsförderlichen Umgebung gelingen kann.

Externe Unterstützungsangebote

„Aber irgendwie die ganze Situation jetzt, wie sich's jetzt verändert hat, das hat uns beeinflusst es so zu machen eben. Doch schon auch das Projekt (...).“ (AG 6, Z. 200)

Zu den von den Fachkräften genannten externen Unterstützungsangeboten zählen zunächst die Projektteilnahme (AG 6, Z. 200, AG 1, Z. 430, 448), die Bestätigung durch die Weiterbildungsreferent*innen (AG 6, Z. 217) und die Versorgung mit Material (AG 5, Z. 107). Als weitere externe Unterstützungsfaktoren wurden der Träger (AG 9, Z. 102), Übersetzende (AG 1, Z. 182) und die zusätzliche Teilnahme an weiteren

Sprachförderprogrammen bzw. eine ergänzende Sprachförderkraft in der Einrichtung (AG 2, Z. 487–491, AG 2, Z. 137–139) genannt.

Positive Bestätigung durch die Familien

„Vielleicht unsere guten Erfahrungen, dass es dann, wenn wir sowas ausprobiert haben, dass irgendwie eigentlich sehr positive Effekte immer hatte.“ (AG 9, Z. 98)

„Und wenn man die Kinder auch einfach sieht, was die einem zurückgeben. Und wie die sich freuen, wenn man das jetzt eben annimmt, die verschiedenen Sprachen und wie sie sich freuen, wenn man ihre Strophe singt. Ja, das motiviert einen auch einfach so weiter zu machen, wenn die sich alle angenommen fühlen und wir dann einfach eine Gemeinschaft sind.“ (AG 6, Z. 210)

Anhand dieser beiden Zitate aus den Abschlussgesprächen wird deutlich, wie viel Kraft und Bestätigung die pädagogischen Fachkräfte aus der Rückmeldung durch die Kinder und deren Familien ziehen.

Hindernisse

In den Abschlussgesprächen wurden die pädagogischen Fachkräfte auch nach Hindernissen bei der Umsetzung einer mehrsprachigkeitsförderlichen Lernumgebung gefragt. Als Hindernisse wurden Aspekte störender Rahmenbedingungen seitens des Projekts, sowie seitens der Kita, Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit mit Eltern, unterschiedliche Erwartungen von Kita und Schule sowie veränderte Rahmenbedingungen durch die Covid-19-Pandemie genannt.

Rahmenbedingungen von Seiten des Projekts

„Weil das war immer schwierig. Ich wusste nie recht, muss ich jetzt die Frau (...) oder die Frau (...) oder. Die waren alle immer nett und auch sehr entgegenkommend. Aber (...). Ich hätte es halt besser gefunden, man hätte eine Person gehabt und mit der hätte man sich einfach konkret ausgetauscht.“ (AG 4, Z. 54–56)

Wie in diesem Zitat haben auch weitere Fachkräfte anderer Einrichtungen den Wechsel an Zuständigkeiten im Projekt beklagt (AG 1, Z. 500, AG 2, Z. 376, AG 4, 50–56, AG 8, Z. 155–159). Zudem seien die Unklarheiten bzgl. der Projektlaufzeit und Durchführung hinderlich gewesen (AG 3, Z. 396, 429, 496). Eine Einrichtung hätte sich zudem keine Weiterbildung in Form von Weiterbildung und Reflexion, sondern in Form direkter Mitarbeit in der Einrichtung gewünscht und beschreibt daher das gewählte Weiterbildungsformat als nachteilig (AG 4, Z. 90).

Rahmenbedingungen von Seiten der Kita

„(...) wo dann einfach oft Dinge mal scheitern, weil, wenn man nicht voll besetzt ist. (...) Also. Und, wenn man mal so überlegt, gibt's ja selten, eine komplette Woche, wo wir komplett besetzt sind.“ (AG 5, Z. 120–122)

Der zu knapp bemessene Personalschlüssel und der große Personalmangel werden von zahlreichen pädagogischen Fachkräften als größte Schwierigkeit bei der Umsetzung der Weiterbildungsinhalte genannt (AG 3, Z. 354, AG 4, Z. 44, 58, 98–102, AG 5, Z. 120–137, AG 9, Z. 112–114, 152). Damit einhergehend sei es sehr anspruchsvoll, dass das gesamte Team konstant auf dem gleichen fachlichen Stand sei (AG 9, Z. 150). Bei großen Teams bedarf es guter Absprachen, die nicht immer möglich seien (AG 2, Z. 362–364). Zudem würden zeitliche Kapazitäten (AG 7, Z. 280) und Material (AG 7, Z. 268–282) fehlen. Des Weiteren werden die Aufgabenbandbreite und die Fülle an zu leistenden Dingen als ohnehin herausfordernd beschrieben (AG 4, Z. 62–66, AG 6, Z. 222–227) und fehlende Kompetenzen seitens der pädagogischen Fachkräfte, z. B. das Sprechen verschiedener Sprachen (AG 5, Z. 90–93, AG 6, Z. 232) genannt.

Zusammenarbeit mit den Eltern

„Also ich denke, das eine ist wirklich, dass man halt einfach spürt, dass das Interesse der Eltern einfach nicht groß da ist. Ja. Also, dass es einfach und joa ich manchmal selber oder wir im Team, dann immer wieder was ausprobieren, wie kommen wir an die Eltern und manchmal auch denken, ja ok vielleicht sind einfach die Ansprüche, die wir haben oder die auch das Ganze haben, einfach, vielleicht passt das auch einfach nicht unseren Eltern.“ (AG 1, Z. 458)

Als hinderlich im Bereich der Zusammenarbeit mit den Eltern werden die unterschiedlichen Erwartungen und Bedürfnisse von Seiten der pädagogischen Fachkräfte und der Eltern (AG 1, Z. 458–464, AG 5, Z. 114, AG 7, Z. 244–268), eingeschränkte zeitliche Kapazitäten für die Elternarbeit (AG 1, Z. 474–480, AG 5, Z. 113) und unterschiedliche Vorstellungen zur häuslichen Förderung (AG 3, Z. 362) genannt.

Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Schule

Auch zwischen Kindergarten und Schule können unterschiedliche Erwartungen vorherrschen, insbesondere was die Bedeutung der Sprachkompetenz der Kinder im Deutschen angeht. In AG 9, Z. 120 wird beschrieben, wie die Schule Druck auf die pädagogischen Fachkräfte ausübt, dass die Kinder möglichst gute Fähigkeiten im Deutschen haben müssen. Dieser Druck führt bei den Erzieherinnen und Erziehern dazu, keine mehrsprachigkeitsförderliche Lernumgebung zu erproben.

Veränderte Rahmenbedingungen durch die Covid-19-Pandemie

„Weil wir ja auch gerade keine Eltern reinlassen, sondern schon vor der Türe. Und schon alleine dieses nicht reinlassen ist schon irgendwo (...) haben wir jetzt ein bisschen die Beziehung zu den Eltern verloren, den Kontakt, halt.“ (AG 2, Z. 306)

Die durch die Pandemie bedingten Einschränkungen und Kontaktbeschränkungen wurde die Zusammenarbeit mit den Eltern aber auch mit weiteren Kooperationspartner*innen stark eingeschränkt. Die pädagogischen Fachkräfte nennen insbesondere den erschwerten Austausch mit den Eltern durch das Betretungsverbot bzw. die Maske als hinderlich (AG 2, Z. 306–312, AG 2, Z. 324, AG 1, Z. 576–578, AG 6, Z. 221, AG 7, Z. 244–268), ebenso wie den Wegfall von Kooperationspartner*innen, wie z. B. Lese-Omas und Opas (AG 2, Z. 298) und das Verbot von gruppenübergreifenden Veranstaltungen bzw. Veranstaltungen mit Eltern, wie z. B. einen Kulturentag mit interkulturellem Büffet (AG 2, Z. 304, AG 6, Z. 232).

3.6 Diskussion

Ziel dieses Beitrags war es, die Aspekte zu analysieren, die sich förderlich oder hinderlich auf die Durchführung der Weiterbildung („Mehrsprachigkeit in den Kitas (MiKi)“ auswirken konnten. Zunächst mussten sowohl die Einrichtungen identifiziert werden, in denen die Durchführung der Weiterbildung wie geplant erfolgte, als auch die Einrichtungen, in denen eine Durchführung der Weiterbildungsinhalte kaum bis gar nicht geschah. Um solche Einrichtungsgruppen zu identifizieren, in denen die Durchführung der Weiterbildung ge- bzw. misslang, wurden zwei Faktoren für ein Punktesystem herangezogen: die während der Weiterbildung *behandelten Inhalte* und die in Anspruch genommene *Anzahl an Weiterbildungseinheiten*. Die Weiterbildung der Interventions- und Vergleichsgruppe wurde gleichermaßen ausgewertet.

Anhand des Punktesystems konnten vier Gruppen identifiziert werden: eine Gruppe der IG-Einrichtungen, die sich mit beinahe allen Inhaltsbereichen des MiKi-Weiterbildungsmanual auseinandergesetzt haben, jeweils eine Gruppe der IG- und der VG-Einrichtungen, die eine vergleichsweise ähnliche Punkteanzahl erreicht haben, und eine Gruppe der VG-Einrichtungen, deren Weiterbildungsprotokolle kaum inhaltliche Übereinstimmungen mit dem Weiterbildungsmanual aufweisen. Insbesondere die Diskrepanzen zwischen den Einrichtungen innerhalb der IG-Einrichtungen trotz identischem und kleinschrittig festgelegtem Weiterbildungsmanual sowie die Überschneidungen der Punkteanzahl der IG und VG Gruppen, lassen einrichtungsspezifische Ursachen für den unterschiedlichen Verlauf der Weiterbildung vermuten.

Einrichtungsleitungen und pädagogisches Personal äußerten sich zu Bedingungen für die Umsetzbarkeit der Weiterbildung aus zweierlei Perspektiven. Die Teilnahme an der Weiterbildung wurde laut einiger Projektteilnehmenden durch dafür günstige Rahmenbedingungen innerhalb der Einrichtungen wie ein ausreichendes und konstantes Personal, zeitliche Ressourcen und eine gute Organisation durch eine zustän-

dige Person innerhalb des Teams begründet. Hingegen wurden fehlendes Personal, ein zu knapp bemessener Personalschlüssel und mangelnde zeitliche Kapazitäten von anderen Einrichtungen als hinderlich beschrieben.

Des Weiteren wurden Motive des gesamten Teams, sich mit dem Thema Mehrsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen auseinanderzusetzen, als ein wesentlicher Faktor für eine gelungene Umsetzung der Weiterbildung dargestellt. Eine beispielsweise offene Haltung des Teams gegenüber dem Einbezug der Herkunftssprachen der Kinder im Kitaalltag, positive Erfahrungen durch Veränderungen in der Gestaltung des Kitaalltags als auch positive Rückmeldungen von den Eltern der mehrsprachigen Kinder motivierten die pädagogischen Fachkräfte für die Weiterbildung zum Umgang mit der Mehrsprachigkeit der Kinder. Andererseits hätten sich einige Einrichtungen durch die Erwartungshaltung der Eltern als auch den Druck seitens der Schule, deutschsprachige Fähigkeiten aufzubauen, darin bestätigt gesehen, die Herkunftssprachen der Kinder im Kitaalltag nicht einzubeziehen. Schließlich wurde auch die Covid-19-Pandemie als ein Grund für die Einschränkungen für die Zusammenarbeit mit Eltern oder anderen Kooperationspartner*innen erklärt. Als hinderliche Rahmenbedingungen wurden auch die Rahmenbedingungen des Projekts erwähnt. Die Wechsel im Personal ebenso wie Unklarheiten bzgl. der Projektlaufzeit und Durchführung wurden genannt, von den das Projekt insbesondere vor der zweiten Projektphase betroffen war.

Die Ergebnisse legen nahe, dass sich die Rahmenbedingungen der Einrichtungen und Motive des Personals auf die unterschiedliche Umsetzung der Weiterbildung auswirken. Es bedarf jedoch weiterer Analysen und eine größere Stichprobe, um die Zusammenhänge zwischen den genannten förderlichen und hinderlichen Faktoren und der Durchführung der Weiterbildung mit statistischen Verfahren zu prüfen. Für den ausführlichen Vergleich zwischen den gebildeten Gruppen in Hinblick auf die förderlichen und hinderlichen Faktoren für die Umsetzung der Weiterbildung wäre es notwendig gewesen, die Interviews auch mit den Kitaleitungen sowie den pädagogischen Fachkräften der VG-Einrichtungen zu führen. Dies war im Rahmen des Projekts jedoch nicht vorgesehen, da es über die ursprüngliche Forschungsfrage hinausging.

Die Ergebnisse des Vergleichs zwischen den in der Weiterbildung behandelten Inhalten lenkt die Aufmerksamkeit auf die Gruppe der VG-Einrichtungen, die teilweise die gleiche Punktzahl wie die IG-Einrichtungen mit niedriger Weiterbildungsinintensität erreicht haben. Diese Einrichtungen zeigten insbesondere ein Interesse an praktischen Umsetzungsmöglichkeiten in der Kommunikation mit mehrsprachig aufwachsenden Kindern und der Kooperation mit deren Eltern, welches sich in den Weiterbildungsdokumentationen widerspiegelte. Im Gegensatz zu den Einrichtungen der IG haben sich die VG-Einrichtungen jedoch deutlich seltener mit den theoretischen Ansätzen zur Gestaltung einer mehrsprachigkeitsförderlichen Lernumgebung auseinandergesetzt und ihre Einstellung zu dem Thema seltener reflektiert. Dieser Befund weist darauf hin, dass die pädagogischen Fachkräfte ohne das vorgegebene Manual dazu tendierten, auf eigenen Erfahrungswerten zu verharren. Ein Weiterbildungsmanual kann demnach eine Basis für den Auf- und Ausbau des Fachwissens als auch der Reflexion eigener Haltung darstellen.

Literatur

- Buschmann, A. (2016). Heidelberger Elternttraining zur Unterstützung mehrsprachiger Familien. Alltagsintegrierte Sprachförderung zuhause. In U Stitzinger, St. Sallat & U. Lüdtke (Hrsg.). *Sprache und Inklusion als Chance? Expertise und Innovation für Kita, Schule und Praxis* (S. 363–372). Idstein: Schulz-Kirchner Verlag.
- Deming, W.E. (1986). *Out of the Crisis*. Cambridge, Mass. Massachusetts Institute of Technology, Center for Advanced Engineering Study.
- Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.). (2013). Inklusion – Kulturelle Heterogenität in Kindertageseinrichtungen. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. *WiFF Wegweiser Weiterbildung*, Band 5. München.
- Friederich, T. (2011). *Zusammenarbeit mit Eltern – Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)*. München: DJI.
- Jahreiß, S. (2018). *Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit in Kitas. Eine empirische Studie zum Praxistransfer einer Weiterbildung für Erzieherinnen und Erzieher*. Empirische Erziehungswissenschaft, Band 69. Münster: Waxmann.
- Kratzmann, J., Sawatzky, A. & Sachse, S. (2020). Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen – Über das Zusammenspiel von Wissen, Einstellungen und Handeln. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 23, 539–564. <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00946-w>
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92052-8_42
- Viernickel, S. & Schwarz, S. (2009): *Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Wissenschaftliche Parameter zur Bestimmung der Fachkraft-Kind-Relation* (2. Aufl.) Verfügbar unter: <https://www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=26405&token=d4c11a-627e9b10904f97f9166f06a2593ef47c94&sdownload=>
- Wolfspenger, J., Bauzytė, K., Witaschek, A., Sawatzky, A., Lautenschläger, T., Schneller, K., Kaiser-Kratzmann, J. & Sachse, S. (2021). *Mehrsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen – Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften – Einblicke in ein laufendes Projekt. Forschung Sprache*. S. 176–183. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9_25

4. Entwicklung zu mehrsprachigkeitsintegrierenden Lernumgebungen

Jens Kaiser-Kratzmann, Kristina Weigl & Alla Sawatzky

Der Einbezug der bestehenden Sprachenvielfalt in die alltägliche Arbeit im Kindergarten und eine damit einhergehende gelingende mehrsprachige Entwicklung von Kindern sind identifizierte und bestehende Aufgaben und Herausforderungen im Kontext der frühen Bildung (Viernickel & Schwarz, 2009). Entsprechend wurden Konzepte zur Integration von Mehrsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen vorgeschlagen, die auf die Stärkung von kindlicher Mehrsprachigkeit abzielen (z. B. Oliveira, Gilmetdinova & Pelaez-Morales, 2016; Palmer, Martinez, Mateus & Henderson, 2014; Garcia & Wei, 2014). Die Konzepte reichen dabei von einer wertschätzenden Begegnung bis hin zu einer expliziten Förderung der Erstsprachen der Kinder. In Bezug auf eine explizite Förderung der Erstsprachen der Kinder besteht jedoch die Problematik, dass bilinguale Modelle, die zur Unterstützung der Entwicklung zu kompetenter Zweisprachigkeit sinnvoll sind (Collins, 2014), in Gruppen mit vielen Herkunftssprachen kaum umsetzbar sind. Aufgrund der hohen sprachlichen Vielfalt beschränkt sich die Möglichkeit eines Einbezugs von Herkunftssprachen in sprachlich heterogenen Gruppen auf die Schaffung einer mehrsprachigkeitsunterstützenden Lernumgebung, die beispielsweise in der Sichtbarmachung von Mehrsprachigkeit im Raum, mehrsprachigem Arbeitsmaterial (Bücher, Hörspiele, Einsatz von Tablets) und der generellen Erlaubnis erfahrbar wird, die Erstsprache in der Einrichtung zu verwenden (vgl. Bereznai, 2017; Apeltauer, Selimi & Rychener, 2015; Hüsler 2009; Schlösser, 2004). Zu Beginn des IMKi-Projektes gab es kaum Erkenntnisse dazu, inwieweit eine solche mehrsprachigkeitsunterstützende Lernumgebung in den Kindertageseinrichtungen in Deutschland vorhanden war. Im Laufe des Projekts wurden vermehrt Befunde veröffentlicht, die kaum positive und wertschätzende Integration von Mehrsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen feststellen konnten (Panagiotopoulou, 2016; Neumann & Seele, 2014, S. 361; Verdon, McLeod & Winsler, 2014). Insofern besteht eine Diskrepanz zwischen der fachlichen Anforderung einer Integration von Mehrsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen und der beobachteten Praxis.

Die Schaffung mehrsprachiger Lernumgebungen war daher ein zentraler Gegenstand des Projekts. Hierfür wurde auf den professionalisierungstheoretischen Ansatz nach Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann und Pietsch (2014) zurückgegriffen. Pädagogisches Handeln in der Situation wird darin als das Ergebnis von Dispositionen gefasst, die von den Komponenten Wissen (wissenschaftlich-theoretisches Wissen und implizites Erfahrungswissen), Situationswahrnehmung und -analyse, Motivation und Handlungspotentialen bestimmt sind. Diese Komponenten bilden die Grundlage für die Handlungsplanung und -bereitschaft, die dann wiederum in das Handeln in der Situation mündet. In diesem Modell werden Einstellungen als eine Dimension gefasst, die das Denken und Handeln von Menschen wesentlich prägen und in einem individuell-biographischem Prozess entstehen. Sie wirken damit im Hintergrund der Ebene der Dispositionen auf die pädagogische Performanz ein. Anknüpfend an diesen Ansatz wurden im Rahmen der Weiterbildung neben einer Wissensvermittlung über Mehrsprachigkeit auch konkrete Handlungsansätze vermittelt, deren Einsatz praxisbegleitend erprobt sowie im Rahmen der Weiterbildung reflektiert wurde. Dabei wurden auch zugrundeliegende Einstellungen der Fachkräfte in den Blick genommen und reflektiert (vgl. ausführlich Kapitel 3 in diesem Band).

Die Interventionsmaßnahme sah eine In-House Weiterbildung sowie eine individuelle Prozessbegleitung bei der Integration von Mehrsprachigkeit in die Einrichtung vor. Die Integration von Mehrsprachigkeit sollte auf mehreren Ebenen erfolgen und in den Fortbildungen vermittelt werden. Dazu wurden bereits vor Projektbeginn (Januar 2013) vorliegende Vorgehensweisen gesichtet, zusammengeführt und weiterentwickelt (z. B. Hoppenstedt & Apeltauer 2010; Hüsler 2009; Schlösser 2004; Stadt Frankfurt 2001). Konkret wurden folgende Ziele auf Ebene der Fachkräfte und des Kitaalltags verfolgt:

Fachkräfte:

- sollen sich selbst als Lernende begreifen und versuchen, ein paar Sätze und Worte in der anderen Sprache zu lernen.
- sollen einen respektvollen Umgang mit den Erstsprachen und der Herkunftskultur der Kinder pflegen.

Im Kitaalltag:

- soll eine Integration verschiedener Sprachen durch Lieder, Reime und Rituale in verschiedenen Sprachen erreicht werden.
- sollen zwei- und mehrsprachigen Büchern und Tonkassetten sowie Geschichten aus anderen Kulturen für die Kinder zur Verfügung stehen.
- sollen verschiedene Sprachen und Kulturen im Raum sichtbar sein.
- sollen sprachliche Peer-Interaktionen in der Erstsprache explizit erlaubt und erwünscht sein.

Nach zweieinhalb Jahren Projektlaufzeit ließen sich Veränderungen der Handlungsdispositionen der Fachkräfte im Sinne einer Wissenserweiterung feststellen, diese wurde jedoch nur in Teilen im Alltag umgesetzt. Auf Grundlage der Erfahrungen

und Erkenntnisse der ersten Projektphase wurden daher in der zweiten Projektphase die Ziele erweitert und insbesondere eine Verstetigung der Umsetzung in den Blick genommen. Die Ziele wurden um folgende Punkte erweitert:

- eine konzeptionelle Verankerung der für die Einrichtungen passenden und erprobten Strategien
- eine performanzorientierte Begleitung der Einrichtungen (mit einem Schwerpunkt auf der Kooperation mit Eltern) zur Sicherung des Praxistransfers
- die Förderung eines adaptiven alltagsintegrierten Einsatzes von zwei- und mehrsprachigen physischen und digitalen Medien

Fragestellung

Im Rahmen der Interventionsstudie sollten überdauernde Änderungen auf Fachkräfteebene sowie Effekte eines solchen Herangehens in Bezug auf die Ebene der Einrichtung untersucht werden. Im Zentrum dieses Beitrags steht die Fragestellung, welche Effekte sich in Bezug auf den Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Einrichtung zeigen lassen. Dies betrifft die Schaffung einer mehrsprachigkeitsunterstützenden Lernumgebung in der Einrichtung, die sich auf Raumgestaltung und Materialeinsatz, Wertschätzung der Mehrsprachigkeit, reflektiert begleitete Peer-Interaktionen sowie den direkten Einbezug anderer Sprachen bezieht.

4.1 Methode

4.1.1 Stichprobe

Auf Einrichtungsebene bilden insgesamt 19 Einrichtungen die Datengrundlage zu Beginn der Projektlaufzeit. Da zwei der Einrichtungen (je eine aus der Interventions- und Vergleichsgruppe) ab dem Jahr 2019 die Projektteilnahme beendeten, reduziert sich die Stichprobengröße im Jahr 2019 auf 17 Einrichtungen (N=9 in der Interventionsgruppe, N=8 in der Vergleichsgruppe). Eine detaillierte Übersicht der Verteilung der Einrichtungen über den Projektzeitraum sowie die Merkmale der teilnehmenden Einrichtungen findet sich in Kapitel 2.

Auf der Ebene der pädagogischen Fachkräfte sind 261 Personen mit 162 Fachkräften in der IG (55 %) und 130 Fachkräften in der VG (44 %). Unter anderem der Fluktuation geschuldet variiert die Anzahl der Fachkräfte von 98 bis 131 über die Messzeitpunkte, wobei zu jedem Messzeitpunkt zwischen 11,7 % und 33,6 % der Fachkräfte zum ersten Mal an der Erhebung teilnahmen (siehe Tab. 1, eine detaillierte Übersicht der Verteilung der Fachkräfte über die Einrichtungen über den Projektzeitraum finden sich in Kap. 2).

Tab. 1: Anzahl der teilnehmenden Fachkräfte insgesamt und erstteilnehmende Fachkräfte über die Zeit

MZP	Gesamt	IG	VG
2015	152	86	66
2016	120	70	50
2017	92	54	38
2018	61	37	24
2019	48	28	20
2020	34	21	13

Tab. 2: Beschreibung der Stichprobe (Mittelwert, Häufigkeiten und Prozentangaben)

	Gesamt	IG	%	VG	%
Alter (Mittelwert)	35,32	36,58		33,51	
Geburtsort					
Deutschland	172	96	73 %	76	82 %
Türkei	0	0		0	
Russische Föderation	12	6	5 %	6	6 %
Nachfolgestaat der ehemaligen Sowjetunion	9	9	7 %	0	
Anderes Land	32	21	16 %	11	12 %
Muttersprache (Mehrfachnennungen möglich)					
Deutsch	166	98	74 %	68	72 %
Türkisch	6	3	2 %	3	3 %
Kurdisch	1	1	1 %	0	
Russisch	13	7	5 %	6	6 %
Andere	23	11	8 %	12	13 %
Mehrsprachig	19	13	10 %	6	6 %
Höchster Bildungsabschluss					
Erzieher*in; Heilpädagog*in, -pädagogin	139	79	60 %	60	66 %
Kinderpfleger*in; Familienpfleger*in; Assistent*in im Sozialwesen	64	39	30 %	25	27 %
Dipl.-Sozialpädagog*in, -pädagogin; Dipl.-Sozialarbeiter*in (FH)	4	3	2 %	1	1 %
Dipl.-Pädagoge, -Pädagogin	3	2	2 %	1	1 %
Dipl.-Heilpädagog*in, -pädagogin (FH)	3	2	2 %	1	1 %
Bachelor- oder Masterabschluss Kindheitspädagog*in, -pädagogin (FH)	5	3	2 %	2	2 %
Bachelor- oder Masterabschluss Kindheitspädagog*in, -pädagogin (Universität, Pädagogische Hochschule)	2	1	1 %	1	1 %
anderer sozialer Bildungsabschluss	2	2	2 %	0	
Höchster Schulabschluss					
Hauptschulabschluss, Qualifizierender Hauptschulabschluss (9 Jahre Schulbesuch)	35	22	17 %	13	14 %
Realschulabschluss, Mittlere Reife (10 Jahre Schulbesuch)	119	72	55 %	47	50 %
Abitur, Fachabitur (12 bzw. 13 Jahre Schulbesuch)	63	30	23 %	33	35 %
Sonstiges	9	8	6 %	1	1 %
N	261	162	55 %	130	44 %

Die Fachkräfte wurden eigenen Angaben zufolge zum größten Teil an Fachschulen bzw. Fachakademien ausgebildet (60 % in der IG und 66 % in der VG, siehe Tab. 2). Weitere 29 % der Personen gaben als höchsten beruflichen Bildungsabschluss eine Berufsbezeichnung an, die von Berufsschulen vergeben wird (Kinderpfleger*in, Familienpfleger*in oder Assistent*in im Sozialwesen). Wenige Fachkräfte gaben an, eine Ausbildung an einer Fachhochschule, pädagogischen Hochschule oder Universität abgeschlossen zu haben (9,9 % in der IG sowie 6,6 % in der Vergleichsgruppe). Zwei Personen (der Interventionsgruppe) gaben an, einen anderen sozialen Bildungsabschluss zu haben. Die übrigen Fachkräfte machten keine Angaben zu ihrem höchsten beruflichen Abschluss (2 %). Die meisten Fachkräfte (rund 73 %, siehe Tab. 2) gaben Deutsch als Muttersprache an. Der Anteil von Fachkräften mit einer anderen Muttersprache als Deutsch oder mehreren Muttersprachen liegt zwischen 26 % in der IG und 28 % in der VG (siehe Tab. 2 für weitere Details). Tabelle 2 zeigt darüber hinaus die Verteilung des Alters des befragten pädagogischen Personals. Hierbei ist festzuhalten, dass sich das Alter der Fachkräfte für die beiden Gruppen zu allen Messzeitpunkten leicht (um rund 1 Jahr zum Messzeitpunkt 2016, $d=0,01$ bis moderat (um rund 7 Jahre zum Messzeitpunkt 2019, $d=0,45$) unterscheidet. Trotz punktueller Unterschiede zwischen den Untersuchungsgruppen, wie etwa dem höheren Anteil von an Hochschulen ausgebildeten Fachkräften zum Messzeitpunkt 2015 in der IG oder dem höheren Anteil von fehlenden Angaben in der VG zum Messzeitpunkt 2020, lassen sich diese als relativ ähnlich hinsichtlich der dargestellten demografischen Merkmale beurteilen.

4.1.2 Operationalisierung der Konstrukte

Einstellungen

Die Einstellungen der pädagogischen Fachkräfte zur Mehrsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen wurden in einer modifizierten Form der von Reich (2007) entwickelten Skala erfasst (Kratzmann, Jahreis, Frank, Ertanir & Sachse, 2017). Das pädagogische Fachpersonal wurde gebeten, 14 Aussagen auf einer fünfstufigen Likert-Skala von 1=*gar nicht*, 2=*wenig*, 3=*zum Teil*, 4=*im großen Ganzen* bis 5=*völlig* einzuschätzen.¹ In der für das Projekt modifizierten Version werden aus den Items drei Einstellungsdimensionen gebildet, die im Folgenden als *multilingual-pädagogische*, *assimilatorische* und *kompensatorische* Einstellung bezeichnet werden. Eine multilingual-pädagogische Einstellung repräsentiert die Auffassung der Fachkräfte, Zweisprachigkeit als besondere Kompetenz, von der auch einsprachig deutsche Kinder profitieren, als positiv bzw. als Normalfall, anzusehen (Beispielitem: „Die Zweisprachigkeit der zweisprachigen Kinder sollte als eine besondere Kompetenz anerkannt werden.“). Die Items 2, 5, 7, 8 und 14 repräsentieren die multilingual-pädagogische Sicht (siehe Tabelle 3,

¹ Die Items 1, 4 und 12 werden nicht berücksichtigt, da sie inhaltlich keine Einstellungen zum Umgang mit Mehrsprachigkeit repräsentieren. Item 11 hat sich in den Analysen zur Modifizierung der Skala als nicht klar einer Dimension zuzuordnen erwiesen und wird deshalb nicht berücksichtigt (Kratzmann et al., 2017).

Cronbach $\alpha=0,49$ bis $\alpha=0,64$ über die verschiedenen Messzeitpunkte, siehe Tabelle 5). Eine assimilatorische Einstellung repräsentiert, inwieweit die Fachkräfte für eine Anpassung der mehrsprachig aufwachsenden Kinder an die deutsche Sprache plädieren (Beispielitem: „Auf lange Sicht sollte die Zweisprachigkeit zu Gunsten der Kommunikation in der gemeinsamen Sprache Deutsch überwunden werden.“). Die Items 6, 9 und 13 spiegeln diese Dimension wider (siehe Tabelle 3, Cronbach $\alpha=0,20$ bis $\alpha=0,42$ über die verschiedenen Messzeitpunkte, siehe Tabelle 5). Eine kompensatorische Einstellung steht für die Einstellung der Fachkräfte, einen Ausgleich von Unterschieden zwischen einsprachig und mehrsprachig aufwachsenden Kindern herbeizuführen (Beispielitem: „Ziel der Sprachförderung im Elementarbereich ist es, dass die Kinder, wenn sie in die Grundschule kommen, dem Unterricht ohne sprachliche Probleme folgen können.“). Die Items 3 und 10 sind hierfür relevant (siehe Tabelle 3, Cronbach $\alpha=0,10$ bis $\alpha=0,58$ über die verschiedenen Messzeitpunkte, siehe Tabelle 5). Für die Analysen werden die Skalen aus den Mittelwerten der Einzelitems gebildet.

Tab. 3: *Items zur Sicht auf die Mehrsprachigkeit*

Einstellungen zur Mehrsprachigkeit
Wie stehen Sie zu den folgenden Behauptungen?
<i>Item 1:</i> Die Sprachentwicklung eines Kindes wird am Besten dadurch gefördert, dass es sich in der Einrichtung geborgen fühlt.
<i>Item 2:</i> Die Zweisprachigkeit der zweisprachigen Kinder sollte als eine besondere Kompetenz anerkannt werden. (M)
<i>Item 3:</i> Ziel der Sprachförderung im Elementarbereich ist es, dass die Kinder, wenn sie in die Grundschule kommen, dem Unterricht ohne sprachliche Probleme folgen können. (K)
<i>Item 4:</i> Sprachförderung im Elementarbereich sollte nur integriert im Alltag betrieben werden.
<i>Item 5:</i> Die zweisprachigen Kinder sollten, wenn sie in die Grundschule kommen, ihre Muttersprache so weit beherrschen, dass sie auch in dieser Sprache lesen und schreiben lernen können. (M)
<i>Item 6:</i> Man muss zufrieden sein, wenn die zweisprachigen Kinder im Kindergarten überhaupt Fortschritte machen in der deutschen Sprache. (A)
<i>Item 7:</i> Ziel der Sprachförderung im Elementarbereich ist es, dass die zweisprachigen Kinder ihre Zweisprachigkeit positiv erleben. (M)
<i>Item 8:</i> Die Zweisprachigkeit der zweisprachigen Kinder sollte als Normalfall angesehen werden. (M)
<i>Item 9:</i> Bei der Sprachförderung sollte kein Unterschied zwischen einsprachig deutschen und zweisprachigen Kindern gemacht werden. (A)
<i>Item 10:</i> Ziel der Sprachförderung im Elementarbereich ist es, dass alle Kinder sprachlich miteinander kommunizieren können. (K)
<i>Item 11:</i> Die zweisprachigen Kinder brauchen zusätzlich zur Alltagskommunikation im Kindergarten eine gezielte Sprachförderung.
<i>Item 12:</i> An unserer Einrichtung brauchen auch die einsprachig deutschen Kinder eine gezielte Sprachförderung.
<i>Item 13:</i> Auf lange Sicht sollte die Zweisprachigkeit zu Gunsten der Kommunikation in der gemeinsamen Sprache Deutsch überwunden werden. (A)
<i>Item 14:</i> Im mehrsprachigen Kindergarten sollten auch die einsprachig deutschen Kinder von den Sprachen der anderen Kinder etwas mitbekommen. (M)

Anm.: Übersicht des Fragebogens zu den pädagogischen Einstellungen mit M: multilingual-pädagogische Einstellung, K: kompensatorische Einstellung, A: assimilatorische Einstellung

Wissen

Zur Erhebung des Wissens über Mehrsprachigkeit (Fragen zum Umgang mit mehrsprachigen Kindern) wurden den pädagogischen Fachkräften Aussagen zur Sprachentwicklung und zum fachdidaktischen Wissen in Bezug auf mehrsprachige Kinder vorgelegt. Diese sollten die Fachkräfte auf ihre Korrektheit hin einschätzen. Die Antworten sind dreistufig skaliert: 1=*stimme zu*, 2=*stimme nicht zu* und 3=*weiß nicht/bin mir unsicher*. Enthalten waren zwölf Aussagen zur sprachlich-kognitiven Entwicklung mehrsprachiger Kinder (Beispielaussage: „Wenn mehrsprachige Kinder beim Sprechen die verschiedenen Sprachen mischen, ist das völlig normal.“). Weiter enthielt der Test sechs Aussagen zur notwendigen Beschaffenheit des sprachlichen Angebots zum Erwerb der Struktur der deutschen Sprache, aus denen die zwei richtigen Aussagen ausgewählt werden mussten (Beispielaussage: „Es sollte viele unterschiedliche Satzstrukturen enthalten.“). Es wird ein Summenwert korrekter Antworten aus allen Fragen gebildet, der als Indikator für das Wissen der Fachkräfte in die Analyse eingeht. Im Wissenstest (siehe Tabelle 4 für alle Items) können maximal 14 Punkte erreicht werden.

Tab. 4: Items zum Wissen über Mehrsprachigkeit

Wissen über Mehrsprachigkeit
<i>Item 1:</i> Mehrsprachige Kinder durchlaufen die Meilensteine der Sprachentwicklung im Deutschen und ihrer nichtdeutschen Herkunftssprache in gleicher Weise wie einsprachige Kinder.
<i>Item 2:</i> Wenn mehrsprachige Kinder beim Sprechen die verschiedenen Sprachen mischen (z. B. „Ich will apples.“), ist das völlig normal.
<i>Item 3:</i> Mehrsprachige Kinder müssen erst eine Sprache (ihre nichtdeutsche Herkunftssprache) richtig lernen und dann mit der nächsten beginnen.
<i>Item 4:</i> Mehrsprachige Kinder haben häufiger Sprachentwicklungsstörungen als einsprachige Kinder.
<i>Item 5:</i> Für den Erwerb der deutschen Sprache ist es wichtig, dass Eltern mehrsprachiger Kinder sehr viel Deutsch mit ihren Kindern Sprechen, unabhängig davon was ihre Herkunftssprache ist und wie gut sie selbst Deutsch sprechen.
<i>Item 6:</i> Der frühzeitige regelmäßige Besuch eines Kindergartens mit gutem deutschen Sprachinput reicht aus, damit mehrsprachige Kinder Deutsch lernen.
<i>Item 7:</i> Kinder, die mit zwei Sprachen aufwachsen ... (Bitte wählen Sie alle zutreffenden Antworten aus)
<i>a:</i> haben eher einen kleineren Wortschatz in einer Sprache als einsprachig aufwachsende Kinder.
<i>b:</i> können keine ihrer Sprachen richtig.
<i>c:</i> sprechen langsamer als einsprachig aufwachsende Kinder.
<i>d:</i> haben bei der Lösung von Problemen, die Aufmerksamkeit und Konzentration erfordern, Vorteile gegenüber einsprachig aufwachsenden Kindern.
<i>e:</i> sind intelligenter als einsprachig aufwachsende Kinder.
<i>f:</i> können ihre Sprachen nicht auseinanderhalten.
<i>Item 8:</i> Wie sollte das sprachliche Angebot beschaffen sein, damit es dem Kind möglichst hilfreichen Input bezüglich der Struktur der Zielsprache Deutsch liefert? (Bitte wählen Sie zwei Antworten aus)
<i>a:</i> Es sollte von der Satzstruktur her möglichst einfach sein.
<i>b:</i> Es sollte viele unterschiedliche Satzstrukturen enthalten.
<i>c:</i> Es sollte hauptsächlich Wörter beinhalten, die das Kind schon kennt.

Wissen über Mehrsprachigkeit

d: Es sollte keine komplexen Lautverbindungen (z. B. Strumpf) enthalten.

e: Es sollte neue Wörter in verschiedenen Formen wiederholt enthalten.

f: Es sollte keine ungewöhnlichen Satzstrukturen enthalten (z. B. Passiv).

Umgang mit Mehrsprachigkeit

Die Einstellungs- und Wissensfragen wurden zu jedem Messzeitpunkt erhoben. Darüber hinaus wurden die Fachkräfte zum letzten Messzeitpunkt und nach Abschluss der Intervention um eine Selbsteinschätzung ihres Umgangs mit Mehrsprachigkeit gebeten. Die Beschränkung der Selbsteinschätzung auf den letzten Messzeitpunkt erfolgte, um Effekte auf die Einstellungs- und Wissensfragen zu vermeiden. Es wurden hierzu vier selbstentwickelte Skalen eingesetzt. Die erste Skala zielt auf die Häufigkeit der Umsetzung von Maßnahmen zur Unterstützung mehrsprachiger Bildung (6 Items, Cronachs $\alpha=0,66$). Die Antwortvorgaben waren: 1=*selten oder nie*, 2=*bei Gelegenheit*, 3=*mind. wöchentlich*, 4=*einmal täglich*. Die zweite Skala zielte auf den Einbezug von Mehrsprachigkeit bei der Alltagsgestaltung (8 Items, Cronachs $\alpha=0,60$). Die dritte Skala erfasste eine Bewertung der sprachlichen Vielfalt für die eigene Arbeit (12 Items, Cronachs $\alpha=0,61$). Die vierte Skala erfragte das eigene Kompetenzerleben im Umgang mit sprachlicher Vielfalt (8 Items, Cronachs $\alpha=0,83$). Die Fachkräfte konnten die Aussagen zur Alltagsgestaltung, Bewertung der sprachlichen Vielfalt und zum eigenen Kompetenzerleben auf einer 4-stufigen Skala folgendermaßen einschätzen: 1=*trifft gar nicht zu*, 2=*trifft eher nicht zu*, 3=*trifft überwiegend zu*, 4=*trifft voll und ganz zu*.

Die Beobachtungen des Einbezugs von Mehrsprachigkeit im Kitaalltag erfolgten entlang der in der Einleitung beschriebenen Zielsetzungen. Die hier beschriebenen Maße wurden dabei zu jedem Messzeitpunkt identisch eingesetzt.

Language Interaction Snapshot

Zur Erfassung sprachlicher Interaktionen zwischen den Kindern wurde der Language Interaction Snapshot (LISn, Atkins-Burnett, Sprachman, Lopez, Caspe & Fallin, 2011) eingesetzt. Der LISn wurde zur Quantifizierung sprachlicher Interaktionen mehrsprachiger Kinder entwickelt. Beobachtet werden mit diesem Verfahren die an der Interaktion teilnehmenden Interaktionspartner*innen (Gruppenleitung, Zweitkraft, Kind) und die jeweils gewählte dominante Sprache (Deutsch, andere Sprache, mehrere Sprachen) eines ausgewählten Kindes. Eine Beobachtungseinheit besteht aus 20 Sekunden Beobachtung und 10 Sekunden Einschätzung dessen, ob und wenn ja, welche Interaktion wie stattgefunden hat. Zehn dieser in Folge durchgeführten Beobachtungseinheiten ergeben eine Beobachtungssequenz von fünf Minuten. In der IMKi-Studie wurde per Zufallsverfahren pro Einrichtung zu jedem Messzeitpunkt zwei mehrsprachig aufwachsende Kinder in zwei unterschiedlichen Gruppen für diese Beobachtungen ausgewählt. Um Alterseffekte auszuschließen, wurde das Zufallsverfahren zu jedem Messzeitpunkt

neu ausgeführt und nur Kinder im Alter zwischen 3 und 5 Jahren ausgewählt. Zu fünf definierten Zeitpunkten am Vormittag wurden die Beobachtungssequenzen des LISn für alle ausgewählten Kinder erhoben, was zu einer Gesamtzahl von 50 Einschätzungen pro Kind führte. Der Language Interaction Snapshot gibt damit Auskunft über die Sprache, die Kinder in der alltäglichen Kommunikation verwenden. Für die Analysen wird ein Anteilswert gebildet, der den Anteil nicht-deutschsprachiger Kommunikation in diesen 50 time sampling-Beobachtungseinheiten abbildet.

Sichtbarkeit der sprachlichen Vielfalt in der Raumgestaltung

Des Weiteren wird die Sprachenvielfalt in den Materialien der Gruppe mit vier Items erfasst. Ein geschulter Beobachter hält hierzu vor Ort die vorhandene Anzahl mehrsprachiger Materialien fest, wie viele davon frei zugänglich sind und in welcher Sprache die Materialien vorliegen. Für die Analysen wird die Anzahl der pro Kita-Platz vorhandenen mehrsprachigen Medien in den Kindertageseinrichtungen verwendet.

Die Raumgestaltung wird in einem selbst entwickelten Ratingverfahren zur Erfassung der Sprachenvielfalt in Kindertageseinrichtungen (REVK) erfasst (vgl. Jahreiß, Ertanir, Frank, Sachse & Kratzmann, 2017). Bewertet werden fünf Items durch eine vierstufige Skalierung von 1=*wird gar nicht berücksichtigt* bis 4=*wird überall berücksichtigt*. Anhand des REVK auf Einrichtungsebene werden durch Berechnung des Mittelwertes der Items zwei Dimensionen gebildet: die Sichtbarkeit der Mehrsprachigkeit in der Einrichtung (z. B. auf Informationstafeln) und die Mehrsprachigkeit im Informationsmaterial (z. B. bei Elternbriefen). Die interne Konsistenz des REVK über die verschiedenen Messzeitpunkte kann als eher gering bis akzeptabel beurteilt werden mit Cronbach $\alpha=0,52$ bis $\alpha=0,74$ (siehe Tab. 6).

Aufgrund der der Covid-19-Pandemie konnten die Beobachtungen zum fünften und sechsten Messzeitpunkt nur mit Einschränkungen durchgeführt werden. Zum fünften Messzeitpunkt war eine Beobachtung im Frühjahr noch unter Beachtung von Hygieneauflagen möglich. Zum sechsten Messzeitpunkt gab es stärkere Einschränkungen in Bezug auf das Betreten der Einrichtungen durch externe Personen. Interaktionsbeobachtungen waren leider nicht möglich, wodurch der LISn für diesen Messzeitpunkt nicht vorliegt. Die Raum- und Materialeinschätzungen konnten zu einem Zeitpunkt stattfinden, zu dem keine Kinder im Haus waren, allerdings erst von Oktober 2020 bis Januar 2021. Die Aussagekraft des fünften und vor allem des sechsten Messzeitpunktes ist daher eingeschränkt, was bei der Interpretation berücksichtigt werden muss.

4.1.3 Auswertungsstrategie

Die oben beschriebenen Untersuchungsvariablen wurden mit Ausnahme der LISn Erhebung zu sechs Messzeitpunkten im jährlichen Abstand, jeweils im Frühjahr in den Jahren 2015 bis 2020 erfasst (Ausnahme: die Materialbeobachtung fand im Herbst 2020 statt). Es wird geprüft, ob durch die Interventionsmaßnahme ein Effekt auf die Lernumgebungen der Kinder erzielt wurde. Hierzu werden unstandardisierte und standardisierte Mittelwertdifferenzen sowie Mediandifferenzen für alle untersuchten

Variablen (Einstellungen, Wissen, Anzahl mehrsprachiger Materialien in der Gruppe, Sichtbarkeit der Mehrsprachigkeit in der Kita und den Anteil mehrsprachiger Interaktionen) zwischen den Interventionsgruppen berichtet.

Darüber hinaus werden zur besseren Interpretierbarkeit der längsschnittlichen Effekte der Intervention Ergebnisse aus Mehr-Ebenen- oder Multi-Level-Modellen (MLM-Modellen) berichtet. Das Ausmaß (der Effekt) der Interventionswirkung im zeitlichen Verlauf kann dabei unter anderem über den Anteil der Varianzerklärung quantifiziert werden. Die Ermittlung des Varianzerklärungsanteils gestaltet sich bei MLM-Regressionsmodellen etwas schwieriger als bei Ordinary-Least-Squares-Regressionsmodellen, so dass hier von einer Pseudovarianzerklärung gesprochen werden muss. Im Folgenden werden daher für die Angaben des Pseudovarianzerklärungsanteils R^2 die Ergebnisse aus MLM-Regressionen mit Hilfe des R-Pakets `lme4` (Bates, Mächler, Bolker & Walker, 2015) sowie des R-Pakets `MuMIn` (Barton, 2022) berichtet. Die Bezeichnung Varianzerklärung wird dabei aus Lesbarkeitsgründen synonym mit Pseudovarianzerklärung verwendet.

Abschließend wird ein Mittelwertvergleich der Selbsteinschätzung aus dem letzten Messzeitpunkt im Jahr 2020 auf Ebene der einzelnen Items sowie jeweils der Gesamtskala (R^2) der gemittelten Einzelitems in unstandardisierter und standardisierter (Cohens d) Form berichtet.

4.2 Ergebnisse

4.2.1 Effekte über die Zeit

Für das Wissen der pädagogischen Fachkräfte über Mehrsprachigkeit bei Kindern zeigen sich recht deutliche Effekte zugunsten der Intervention über die Zeit hinweg (siehe Abb. 1A). Während sich die Fachkräfte zum ersten Messzeitpunkt (vor Interventionsbeginn) praktisch nicht im Wissen über Mehrsprachigkeit unterscheiden ($e=0,07$ im ersten Projektjahr 2015), beantworten Fachkräfte der Interventionsgruppe über die Zeit zunehmend mehr Fragen richtig im Vergleich zu den Fachkräften der Vergleichsgruppe ($e=1,39$ Fragen im dritten Projektjahr in 2017 und $e=1,69$ Fragen im fünften Projektjahr 2019, siehe Tab. 5). In einem längsschnittlichen Drei-Ebenen-Modell mit je einer Messzeitpunkt-, Fachkraft- und Einrichtungsebene lassen sich die festen Effekte der Intervention über die Zeit hinweg (additiver und multiplikativer Effekt) mit rund 3% Varianzerklärung beziffern.

Für die Einstellungen zur Mehrsprachigkeit lässt sich stellenweise ein erwartungskonformer schwacher Trend zugunsten der Intervention über die Messzeitpunkte erkennen: Während sich bei den Mittelwertdifferenzen (standardisiert und unstandardisiert) für multilingual-pädagogische Einstellungen ein tendenzieller leichter Anstieg erkennen lässt (von $e=0,07$ bzw. $d=0,12$ im ersten Projektjahr 2015 bis $e=0,18$ bzw. $0,26 < d < 0,32$ im vorletzten Projektjahr 2019), ist kein systematischer Trend für die assimilatorischen und kompensatorischen Einstellungen erkennbar (siehe Tab. und Abb. 1B bis D). Da durch die Intervention in erster Linie die multilingual-pädagogischen Einstellungen modifiziert werden sollten, nicht aber die assimilatorischen

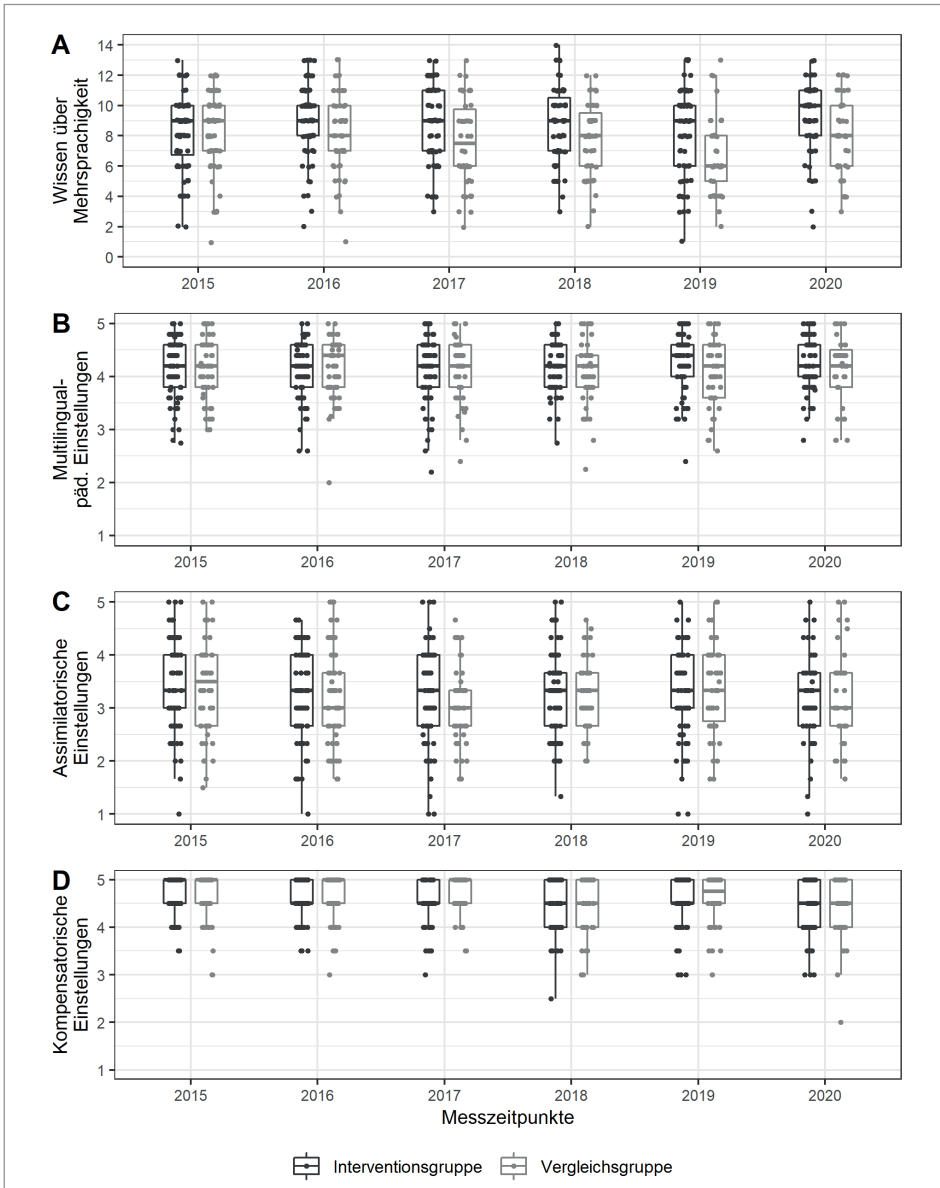


Abb. 1: Wissen und Einstellungen zur Mehrsprachigkeit über sechs Messzeitpunkte

und kompensatorischen, entspricht ein solcher Trend in den Einstellungen den inhaltlichen Erwartungen. In einer längsschnittlichen Drei-Ebenen-Analyse zeigen sich leicht abweichende Effekte der Intervention über die Zeit auf Ebene der Fachkräfte und Einrichtungen. Während die Varianzaufklärung mit rund 0,2% für multilingualpädagogische Einstellungen nur äußerst gering ist, lassen sich die festen Effekte für einen Abwärtstrend auf rund 2% der Gesamtvarianz für assimilatorische und rund 1% für kompensatorische Einstellungen quantifizieren. Eine längsschnittliche Be-

trachtung in Abhängigkeit der Teilnahmedauer der einzelnen Fachkräfte in den Einrichtungen legt daher nahe, dass, während sich die multilingual-pädagogischen Einstellungen praktisch nicht verändern, die assimilatorischen und kompensatorischen Einstellungen leicht abnehmen.

Tab. 5: Deskriptive Statistiken und Unterschiede zwischen den zentralen Tendenzen der Interventions- zu der Vergleichsgruppe in dem Wissen über Mehrsprachigkeit, den multilingual-pädagogischen, assimilatorischen sowie kompensatorischen Einstellungen der pädagogischen Fachkräfte über die sechs Messzeitpunkte

α	MZP		IG			VG				e	d_u	d_o	e_{Md}
	n	M	Md	SD	n	M	Md	SD					
Wissen													
	2015	76	8.21	9.00	2.33	59	8.14	9.00	2.52	0.07	0.03	0.03	0.00
	2016	77	9.03	9.00	2.31	54	8.15	8.00	2.55	0.88	0.34	0.38	1.00
	2017	63	8.95	9.00	2.52	46	7.57	7.50	2.83	1.39	0.49	0.55	1.50
	2018	67	8.75	9.00	2.46	47	7.62	8.00	2.45	1.13	0.46	0.46	1.00
	2019	69	8.42	9.00	2.79	41	6.73	6.00	2.53	1.69	0.60	0.67	3.00
	2020	59	9.17	10.00	2.33	39	7.95	8.00	2.52	1.22	0.48	0.52	2.00
multilingual-pädagogische Einstellungen													
0,57	2015	76	4,17	4,20	0,54	52	4,10	4,20	0,55	0,07	0,12	0,12	0,00
0,58	2016	77	4,15	4,20	0,55	54	4,20	4,40	0,56	-0,05	-0,10	-0,10	-0,20
0,64	2017	65	4,13	4,20	0,63	46	4,12	4,20	0,61	0,00	0,01	0,01	0,00
0,49	2018	68	4,21	4,20	0,48	47	4,09	4,20	0,60	0,12	0,20	0,25	0,00
0,64	2019	69	4,27	4,40	0,55	42	4,09	4,20	0,67	0,18	0,26	0,32	0,20
0,57	2020	59	4,26	4,20	0,51	39	4,12	4,20	0,63	0,14	0,22	0,27	0,00
assimilatorische Einstellungen													
0,35	2015	76	3,41	3,33	0,84	52	3,38	3,50	0,85	0,03	0,04	0,04	-0,17
0,42	2016	77	3,29	3,33	0,81	54	3,15	3,00	0,90	0,13	0,15	0,16	0,33
0,30	2017	65	3,20	3,33	0,93	46	3,07	3,00	0,75	0,13	0,14	0,17	0,33
0,21	2018	68	3,29	3,33	0,80	47	3,25	3,33	0,68	0,04	0,05	0,06	0,00
0,28	2019	69	3,31	3,33	0,84	42	3,38	3,33	0,87	-0,07	-0,08	-0,08	0,00
0,20	2020	59	3,25	3,33	0,82	39	3,23	3,00	0,89	0,02	0,02	0,02	0,33
kompensatorische Einstellungen													
0,40	2015	76	4,66	5,00	0,41	52	4,65	5,00	0,53	0,00	0,01	0,01	0,00
0,27	2016	77	4,57	4,50	0,44	54	4,61	5,00	0,50	-0,04	-0,08	-0,09	-0,50
0,10	2017	65	4,54	4,50	0,46	45	4,72	5,00	0,41	-0,18	-0,40	-0,45	-0,50
0,58	2018	68	4,43	4,50	0,58	47	4,47	4,50	0,59	-0,03	-0,06	-0,06	0,00
0,50	2019	68	4,57	4,50	0,52	42	4,57	4,75	0,54	0,00	0,00	0,00	-0,25
0,58	2020	59	4,42	4,50	0,57	39	4,35	4,50	0,65	0,07	0,11	0,12	0,00

Anm.: α : Cronbachs α , MZP: Messzeitpunkt, IG: Interventionsgruppe, VG: Vergleichsgruppe, e: unstandardisierte Mittelwertdifferenz, d_u : an der größeren Standardabweichung standardisierte Mittelwertdifferenz (untere Grenze bei deutlich unterschiedlichen Standardabweichungen), d_o : an der kleineren Standardabweichung standardisierte Mittelwertdifferenz (obere Grenze bei deutlich unterschiedlichen Standardabweichungen), e_{Md} : unstandardisierte Mediandifferenz.

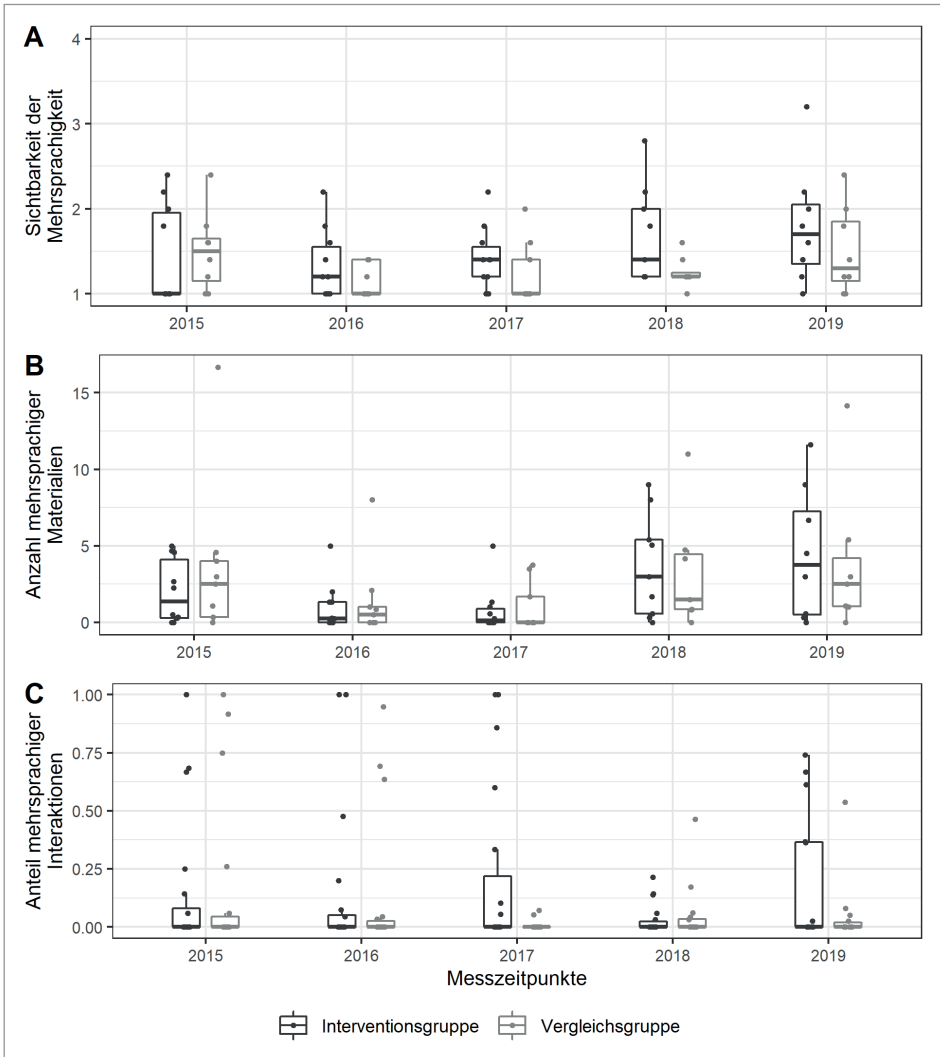


Abb. 2: Sichtbarkeit der Mehrsprachigkeit, Anzahl mehrsprachiger Materialien und Anteil mehrsprachiger Interaktionen über fünf Messzeitpunkte

Deutlichere Effekte zugunsten der Intervention in Abhängigkeit von der Zeit lassen sich für die Beobachtungsvariablen auf Einrichtungsebene feststellen. Während die Sichtbarkeit der Mehrsprachigkeit in den Einrichtungen der Interventionsgruppe sowohl in den Maßen der zentralen Tendenz (Mittelwerte und Mediane, siehe Tabelle 6) als auch in den Verteilungen (siehe Boxplots in Abbildung 2.A) kontinuierlich ansteigt, lässt sich ein solcher Trend für die Vergleichsgruppe nicht beobachten. Eine längsschnittliche Analyse auf zwei Ebenen (Messzeitpunkt und Einrichtung) ergibt hierfür eine Varianzerklärung von rund 7%. Ein etwas geringerer Effekt von 5% für den Anstieg in Abhängigkeit der Intervention über die Projektlaufzeit hinweg lässt

sich für die beobachtete Anzahl der mehrsprachigen Materialien in den Einrichtungen feststellen (siehe auch Tabelle 6 und Abbildung 2.B).

Für den Anteil mehrsprachiger Interaktionen der Kinder zeigt sich mehrheitlich ein heterogenes Bild: Zwar lässt sich tendenziell ein schwacher Anstieg in dem Anteil mehrsprachiger Äußerungen in Abbildung 2.C erkennen, allerdings erschweren die sehr schiefen Verteilungen eine solche Interpretation. Die zentralen Tendenzen (Tab. 6) zeichnen ebenfalls ein uneinheitliches Bild. Die Längsschnittanalyse auf Ebene der Einrichtungen ergibt mit einer Varianzaufklärung von 1% einen geringen Effekt.

Tab. 6: Deskriptive Statistiken und Unterschiede zwischen den zentralen Tendenzen der Interventions- zu der Vergleichsgruppe in der Sichtbarkeit der Mehrsprachigkeit in der Kita, in der Anzahl mehrsprachiger Materialien in der Kita sowie dem Anteil mehrsprachiger Interaktionen zwischen pädagogischer Fachkraft und dem Kind über fünf Messzeitpunkte

α	MZP		IG			VG				e	d_u	d_o	e_{Md}
	n	M	Md	SD	n	M	Md	SD					
Sichtbarkeit der Mehrsprachigkeit													
0,52	2015	10	1.44	1.00	0.59	8	1.50	1.50	0.47	-0.06	-0.10	-0.13	-0.50
0,65	2016	10	1.34	1.20	0.41	9	1.16	1.00	0.19	0.18	0.45	0.95	0.20
0,57	2017	10	1.42	1.40	0.37	9	1.22	1.00	0.37	0.20	0.53	0.54	0.40
0,63	2018	9	1.67	1.40	0.57	8	1.25	1.20	0.18	0.42	0.73	2.35	0.20
0,74	2019	8	1.80	1.70	0.69	8	1.50	1.30	0.51	0.30	0.43	0.59	0.40
mehrsprachiges Material													
	2015	10	2.03	1.38	2.09	9	3.57	2.50	5.20	-1.54	-0.30	-0.74	-1.12
	2016	10	1.02	0.26	1.57	9	1.38	0.50	2.58	-0.36	-0.14	-0.23	-0.24
	2017	10	0.81	0.13	1.55	9	0.99	0.00	1.59	-0.18	-0.11	-0.11	0.13
	2018	9	3.67	3.00	3.37	7	3.30	1.50	3.84	0.37	0.10	0.11	1.50
	2019	8	4.46	3.75	4.33	7	3.88	2.50	4.86	0.58	0.12	0.13	1.25
Anteil mehrsprachiger Interaktionen													
	2015	20	0.14	0.00	0.29	18	0.17	0.00	0.34	-0.03	-0.08	-0.09	0.00
	2016	20	0.14	0.00	0.31	18	0.13	0.00	0.29	0.01	0.03	0.03	0.00
	2017	19	0.21	0.00	0.37	18	0.01	0.00	0.02	0.20	0.55	9.89	0.00
	2018	18	0.03	0.00	0.06	16	0.05	0.00	0.12	-0.02	-0.13	-0.24	0.00
	2019	15	0.19	0.00	0.28	13	0.05	0.00	0.15	0.13	0.47	0.90	0.00

Anm.: α : Cronbachs α , MZP: Messzeitpunkt, IG: Interventionsgruppe, VG: Vergleichsgruppe, e: unstandardisierte Mittelwertdifferenz, d_u : an der größeren Standardabweichung standardisierte Mittelwertdifferenz (untere Grenze bei deutlich unterschiedlichen Standardabweichungen), d_o : an der kleineren Standardabweichung standardisierte Mittelwertdifferenz (obere Grenze bei deutlich unterschiedlichen Standardabweichungen), e_{Md} : unstandardisierte Mediantdifferenz.

4.2.2 Selbsteinschätzung der Fachkräfte nach Abschluss der Intervention

Im Folgenden wird ein Mittelwertvergleich der Selbsteinschätzung der beiden Interventionsgruppen auf Ebene der einzelnen Items sowie jeweils der Gesamtskala der gemittelten Einzelitems und die Effektstärke anhand von Cohens d berichtet.

Zur Umsetzung wurde gefragt, welche der folgend genannten Maßnahmen der Mehrsprachigkeitsintegration in der (Stamm-)Gruppe angewandt werden. Tabelle 7 zeigt die Ergebnisse des Mittelwertvergleichs. Ein Blick auf die Gesamtskala zeigt zunächst eine geringe ($d=0,20$) Effektstärke. Der geringe Gesamteffekt auf Ebene der Maßnahmen kann jedoch durch gegensätzliche Effekte auf Ebene der Einzelitems erklärt werden. Während in der VG häufiger im Alltag verschiedene Sprachen verwendet ($d=-0,35$) und häufiger Lieder in den Sprachen der Kinder gehört werden ($d=-0,36$), werden in der IG häufiger zwei- und mehrsprachige Bücher genutzt ($d=0,35$), Elterninformationen in mehreren Sprachen angeboten ($d=0,47$) sowie eine Beobachtung und Dokumentation der nichtdeutschen Herkunftssprache durchgeführt ($d=0,52$). Es handelt sich jedoch um kleine Effekte. Lediglich bei der Beobachtung und Dokumentation kann von einem mittleren Effekt gesprochen werden. Keine Unterschiede zeigen sich beim Einbringen der Herkunftssprache durch die Eltern.

Tab. 7: Maßnahmen der Mehrsprachigkeitsintegration

	IG M (SD)	VG M (SD)	T (df)	d
a Im Alltag verwenden wir verschiedene Sprachen (z. B. zur Begrüßung).	2,32 (0,85)	2,62 (0,94)	-1,65 (90)	-0,35
b Wir nutzen zwei-/mehrsprachige Bilderbücher.	2,25 (0,83)	1,94 (0,94)	1,62 (90)	0,35
c Wir singen/hören Lieder in den Sprachen der Kinder.	2,05 (0,77)	2,32 (0,73)	-1,64 (88)	-0,36
d Elterninformationen werden in mehreren Sprachen angeboten.	2,00 (0,97)	1,61 (0,55)	2,17 (88)	0,47
e Die individuelle Sprachentwicklung in der nichtdeutschen Herkunftssprache wird beobachtet und dokumentiert.	1,92 (0,81)	1,53 (0,70)	2,42 (89)	0,52
f Die Eltern bringen Ihre Herkunftssprache in die Einrichtung ein.	2,11 (0,86)	2,08 (0,91)	0,11 (91)	0,02
Skala Gesamt (Cronbachs Alpha=0,66)	2,11 (0,51)	2,01 (0,52)	0,93 (92)	0,20

Anm.: IG: Interventionsgruppe, VG: Vergleichsgruppe.

Zur Erfassung der Alltagsgestaltung wurden die Fachkräfte um eine Einschätzung gebeten, wie zutreffend die folgenden Aussagen sind. Tabelle 8 zeigt die Ergebnisse der Mittelwertvergleiche. Der Vergleich der Gesamtskala zeigt einen mittleren bis starken ($d=0,75$) Effekt der Intervention auf die Alltagsgestaltung an. Im Einzelnen sind bei den Einrichtungen der IG mehr Schriftzeichen in verschiedenen Sprachen erkennbar ($d=0,34$), es können verstärkt mehrsprachige Bücher ausgeliehen werden ($d=0,64$), bei der Neuaufnahme der Kinder wird eher ein Gespräch über den Sprachkontakt

der Kinder geführt ($d=0,55$), die Kinder verwenden häufiger im Alltag andere Sprachen als die deutsche Sprache ($d=0,52$) und es findet eher einmal jährlich ein gezieltes Angebot zum Thema Mehrsprachigkeit statt ($d=0,61$). In der VG wird dagegen stärker darauf geachtet, dass die Kinder in der Gruppe nur Deutsch sprechen ($d=-0,54$). Keine Unterschiede bestehen in der Kenntnis einzelner Wörter in den verschiedenen Sprachen der Kinder, die in beiden Interventionsgruppen gleichermaßen zutrifft, und in beiden Interventionsgruppen empfehlen die Fachkräfte eher nicht, zu Hause nur die deutsche Sprache zu sprechen.

Tab. 8: *Mehrsprachige Alltagsgestaltung*

		IG M (SD)	VG M (SD)	T (df)	d
a	Ich kenne einige Wörter in den verschiedenen Sprachen der Kinder.	2,93 (0,74)	2,92 (0,64)	0,09 (94)	0,02
b	Schriftzeichen verschiedener Sprachen sind bei uns für die Kinder sichtbar.	2,25 (0,89)	1,94 (0,84)	1,64 (93)	0,34
c	Mehrsprachige Bücher können in unserer Gruppe von Eltern ausgeliehen werden.	2,52 (0,99)	1,91 (0,87)	2,95 (88)	0,64
d	Bei der Neuaufnahme führen wir mit den Eltern ein Gespräch über die Sprachen, mit der das Kind im Kontakt kommt.	3,30 (0,82)	2,75 (1,20)	2,57 (88)	0,55
e	Die Kinder in unserer Gruppe verwenden im Alltag auch anderen Sprachen.	3,23 (0,79)	2,79 (0,95)	2,37 (88)	0,52
f	Ich rate den Eltern zuhause nur Deutsch zu sprechen. ⁱ	1,73 (0,85)	1,66 (0,90)	0,39 (86)	0,09
g	In unserer Gruppe achten wir darauf, dass nur Deutsch gesprochen wird. ⁱ	2,23 (0,89)	2,74 (1,04)	-2,49 (89)	-0,54
h	Einmal jährlich bieten wir den Eltern ein gezieltes Angebot in unserer Gruppe zum Thema Mehrsprachigkeit.	2,78 (0,96)	2,17 (1,06)	2,83 (88)	0,61
	Skala Gesamt (Cronbachs Alpha=0,60)	2,85 (0,49)	2,47 (0,52)	3,62 (95)	0,75

Anm.: IG: Interventionsgruppe, VG: Vergleichsgruppe, ⁱ=item zur Skalenbildung invertiert.

Zur Frage der Auswirkung sprachlicher Vielfalt auf die pädagogische Arbeit in der Gruppe im Allgemeinen wurden die Fachkräfte um eine Einschätzung gebeten, wie zutreffend verschiedene Aussagen hierzu sind. Tabelle 9 zeigt die Ergebnisse der Mittelwertvergleiche. In der allgemeinen Bewertung der sprachlichen Vielfalt zeigen sich kaum Unterschiede zwischen den beiden Interventionsgruppen. Lediglich in drei Aspekten lassen sich kleine Effekte feststellen. So wird der Einbezug der Herkunftssprachen der Kinder von den Fachkräften der IG insgesamt als qualitätssteigernd für das eigene Bildungsangebot ($d=0,47$) und als Verbesserung des Gruppenklimas ($d=0,36$) erlebt, die Herstellung eines positiven Gruppenklimas wird aber aufgrund der sprachlichen Vielfalt auch als herausfordernd eingeschätzt ($d=0,24$). Einschränkungen

durch die sprachliche Vielfalt erleben Fachkräfte beider Interventionsgruppen eher nicht. Auch lassen sich keine Unterschiede in der erlebten Kooperation mit den Eltern feststellen. Diese wird zwar als herausfordernd erlebt, jedoch stimmen die Fachkräfte der Aussage zu, dass sie in einer kooperativen Beziehung mit den Eltern sind.

Tab. 9: Bewertung sprachlicher Vielfalt

	IG M (SD)	VG M (SD)	T (df)	d	
a	Der Einbezug der Herkunftssprachen der Kinder mit Migrationshintergrund steigert die Qualität meines Bildungsangebots für alle Kinder in der Gruppe.	3,13 (0,73)	2,72 (1,06)	2,16 (88)	0,47
b	Sprachliche Vielfalt erfordert von mir Kreativität bei der Gestaltung der Bildungsangebote.	3,46 (0,66)	3,44 (0,73)	0,08 (91)	0,02
c	Das Potenzial meines Bildungsangebots wird durch die sprachliche Vielfalt der Gruppe eingeschränkt. ⁱ	2,16 (0,89)	2,31 (1,02)	-0,76 (89)	0,16
d	Sprachliche Vielfalt in der Gruppe hat keinen Einfluss auf die Gestaltung meiner Bildungsangebote.	2,25 (0,86)	2,42 (1,08)	-0,82 (90)	0,18
e	Die Herstellung eines positiven Gruppenklimas ist aufgrund der sprachlichen Vielfalt in der Gruppe für mich herausfordernd. ⁱ	2,40 (1,01)	2,15 (1,16)	1,08 (87)	0,24
f	Ich bin in einer kooperativen Beziehung mit den nicht-deutschsprachigen Eltern.	3,47 (0,69)	3,38 (0,60)	0,63 (87)	0,14
g	Die Kooperation mit den nicht-deutschsprachigen Eltern ist für mich herausfordernd. ⁱ	2,72 (0,96)	2,71 (0,86)	0,04 (87)	0,01
h	Ich kommuniziere mit den nicht-deutschsprachigen Eltern immer seltener. ⁱ	1,49 (0,69)	1,51 (0,51)	-0,17 (88)	-0,04
i	Meine Beziehung mit den nicht-deutschsprachigen Eltern unterscheidet sich nicht von meiner Beziehung mit den deutschsprachigen Eltern.	3,22 (0,99)	3,12 (0,88)	0,48 (87)	0,11
j	Der Einbezug der Herkunftssprachen der Kinder in den Kitaalltag verbessert das Gruppenklima.	3,15 (0,72)	2,87 (0,85)	1,61 (82)	0,36
k	Die sprachliche Vielfalt in der Gruppe beeinträchtigt das Gruppenklima. ⁱ	1,84 (0,97)	1,76 (0,85)	0,38 (83)	0,08
l	Der Einbezug der Herkunftssprachen der Kinder in den Kitaalltag hat keinen Einfluss auf das Gruppenklima.	2,51 (1,05)	2,59 (1,16)	-0,32 (83)	0,07
	Skala Gesamt (Cronbachs Alpha=0,61)	2,98 (0,41)	2,90 (0,40)	0,88 (91)	0,19

Anm.: IG: Interventionsgruppe, VG: Vergleichsgruppe, ⁱ:item zur Skalenbildung invertiert.

Abschließend wurden den Fachkräften Aussagen vorgelegt, die auf ihr Kompetenzerleben im Umgang mit Mehrsprachigkeit zielten. Tabelle 10 zeigt die Ergebnisse des Mittelwertvergleichs. Hierbei fällt ein generell hohes Kompetenzerleben der Fachkräfte im Umgang mit Mehrsprachigkeit auf, das sich zwischen den beiden Interventionsgruppen kaum unterscheidet. Die Fachkräfte trauen sich generell zu, die verschiedenen Sprachen der Kinder zu berücksichtigen und ihr Handeln den Bedürfnissen mehrsprachig aufwachsender Kinder anzupassen. Lediglich in der Kommunikation mit Eltern, die kein Deutsch sprechen, zeigt sich ein kleiner Effekt. Demnach gelingt es Fachkräften der IG nach eigenen Angaben besser, die Kommunikation gut zu gestalten ($d=0,43$). Da sich auf Einzelitemebene kaum Unterschiede gezeigt haben, kann auch auf der Gesamtskala nicht von einem Effekt gesprochen werden.

Tab. 10: Kompetenzerleben im Umgang mit Mehrsprachigkeit

		IG M (SD)	VG M (SD)	T (df)	d
a	Ich traue mir zu, Bildungsangebote auf die Bedürfnisse von zweisprachig aufwachsenden Kindern anpassen zu können.	3,54 (0,60)	3,55 (0,56)	-0,08 (87)	0,02
b	Ich bin zuversichtlich, dass ich auf die verschiedenen Belange von zweisprachig aufwachsenden Kindern eingehen kann.	3,54 (0,54)	3,53 (0,51)	0,06 (88)	0,01
c	Auch wenn ich die Sprachen der Kinder nicht verstehe, traue ich mir zu, diese Sprachen zu berücksichtigen.	3,44 (0,57)	3,35 (0,81)	0,57 (87)	0,12
d	Auch wenn Kinder es nicht gewohnt sind, andere Sprachen als Deutsch in der Gruppe zu gebrauchen, schaffe ich es, sie zum Gebrauch anderer Familiensprachen als Deutsch zu ermutigen.	2,89 (0,93)	2,84 (0,99)	0,20 (83)	0,05
e	Ich traue mir zu, Kinder für Bildungsangebote zu begeistern, unabhängig von deren sprachlichen Hintergrund.	3,67 (0,47)	3,71 (0,46)	-0,32 (87)	-0,07
f	Ich bin mir sicher, dass ich zweisprachig aufwachsende Kinder genügend fordern und fördern kann.	3,31 (0,63)	3,26 (0,57)	0,33 (87)	0,07
g	Auch wenn Eltern kein Deutsch sprechen, schaffe ich es, die Kommunikation mit ihnen gut zu gestalten.	3,51 (0,54)	3,26 (0,62)	1,96 (87)	0,43
h	Auch wenn in der Gruppe viele verschiedene Sprachen gesprochen werden, schaffe ich es, dass alle Kinder ihre Familiensprachen gebrauchen können.	2,88 (0,90)	2,74 (0,96)	0,73 (84)	0,16
	Skala Gesamt (Cronbachs Alpha=0,83)	3,35 (0,44)	3,26 (0,52)	0,90 (89)	0,19

Anm.: IG: Interventionsgruppe, VG: Vergleichsgruppe.

4.3 Diskussion

Dieser Beitrag betrachtet Effekte der Interventionsmaßnahmen auf Ebene der Kindertageseinrichtungen. Es werden dabei zum einen Dispositionen der Fachkräfte, in Form von Wissen und Einstellungen zum pädagogischen Umgang mit mehrsprachig aufwachsenden Kindern, zum anderen die Performanz, in Form von beobachtbaren Merkmalen der Raumgestaltung und des Materialeinsatzes, der Wertschätzung der Mehrsprachigkeit und den direkten Einbezug anderer Sprachen, einbezogen. Bzgl. des Wissens kann durch die Intervention ein Zuwachs erreicht werden. Der Effekt zeigt sich bereits zum zweiten Messzeitpunkt, nach einem halben Jahr Intervention. Im Mittel haben zu diesem Zeitpunkt ca. 15 Weiterbildungsstunden in den Kindertageseinrichtungen stattgefunden (vgl. Kapitel 3 in diesem Band). Der Effekt verstärkt sich über die Zeit und bleibt bis zum letzten Messzeitpunkt bestehen. Der Wissenszuwachs erweist sich insofern als persistent, allerdings ist dieser nach bereits vorliegenden Analysen nicht entscheidend für die Veränderung der Praxis in der vorliegenden Stichprobe (Kratzmann, Sawatzky & Sachse, 2020). Unter Einbezug weiterer Studien lässt sich ein Zusammenhang zwischen Wissen und Handeln in einer querschnittlichen Betrachtung zwar feststellen (Kratzmann, Jahreis, Frank, Ertanir & Sachse, 2017a; Ofner & Thoma, 2014), in Bezug auf die Veränderung von Praxis durch Weiterbildungsmaßnahmen steht die Wirksamkeit von rein wissensbezogenen Maßnahmen jedoch in Frage (Sachse, Schuler & Budde-Spengler, 2016; Ofner, 2014).

Die Einstellungen der Fachkräfte zum pädagogischen Umgang mit Mehrsprachigkeit zeigen nur leichte Effekte über die Zeit auf Ebene der Interventionsgruppen. Allerdings sind individuelle Unterschiede bei den pädagogischen Fachkräften möglich. Möglicherweise haben manche Fachkräfte ihre Einstellung in Richtung einer multilingual-pädagogischen Einstellung verändert, andere dagegen in die gegensätzliche Richtung, wodurch im Mittel keine Veränderung sichtbar wird. Nähere Analysen sind noch notwendig, um zu klären, welche Faktoren individuelle Einstellungsverläufe beeinflussen. Generell wird Mehrsprachigkeit kaum als Belastung oder Hindernis für die pädagogische Arbeit gesehen. Es besteht eher eine mehrsprachigkeitsbefürwortende Einstellung. Diese überwiegend grundlegende positive Einstellung gegenüber mehrsprachig aufwachsenden Kindern könnte mit ein Grund für die geringen Effekte der Intervention auf die Einstellungen sein. Ungeachtet der Effekte der Intervention zeigen frühere Analyse auf Grundlage der IMKi-Daten jedoch eine grundlegende Bedeutung der Einstellungen für die Veränderung des Handelns (Kratzmann et al., 2020). Insofern sind die Ergebnisse konform mit dem Modell nach Fröhlich-Gildhoff et al. (2014), wonach die Einstellung eine im Hintergrund wirksame Komponente ist, die das pädagogische Handeln von Fachkräften beeinflusst.

Interventionseffekte auf das beobachtbare Handeln in den Kindertageseinrichtungen bleiben zu den ersten drei Erhebungszeitpunkten weitestgehend aus. Erst zum vierten und fünften Messzeitpunkt werden die Effekte deutlicher erkennbar. So ist für die Sichtbarkeit der Mehrsprachigkeit in der Einrichtung ein kontinuierlicher Anstieg in der Interventionsgruppe erkennbar, der in der Vergleichsgruppe ausbleibt. Der

Einbezug mehrsprachiger Medien lässt sich erst nach einer intensiveren Begleitung und finanziellen Unterstützung erreichen. Für mehrsprachige Peer-Interaktionen lässt sich ebenso eine Tendenz zugunsten der Interventionsgruppe erkennen, die jedoch sehr heterogen über die Zeit erfolgt und vor allem zu den Messzeitpunkten 2017 und 2019 sichtbar wird.

Insgesamt betrachtet zeigt sich die mehrsprachigkeitsbefürwortende Einstellung aber kaum, was die Ergebnisse von Viernickel und Schwartz (2009) unterstreicht, wonach ein Bewusstsein für Mehrsprachigkeit zwar vorhanden ist, dies jedoch kaum in praktisches Handeln umgesetzt wird. Nach Selbstauskunft der Fachkräfte zum Ende des Projekts wird die Umsetzung einfacher Maßnahmen, wie Lieder singen, Begrüßung in verschiedenen Sprachen, kennen einzelner Worte, in den Kindertageseinrichtungen gleichermaßen praktiziert, in der Vergleichsgruppe teilweise sogar mehr. Unterschiede der Interventionsgruppe zeigen sich dagegen im Einsatz tiefergehender Maßnahmen, wie die Bereitstellung von mehrsprachigen Medien, einer Verbesserung der Kommunikation mit den Eltern, eine genauere Beobachtung und Dokumentation der Entwicklung der Kinder sowie darin, mehr mehrsprachige Kommunikation zwischen den Kindern zuzulassen. Diese Veränderungen zeigen sich in der Selbsteinschätzung der Fachkräfte deutlicher als in den externen Beobachtungen durch das Projekt.

Einschränkend für die Interpretation der Ergebnisse sind die bei der Erfassung von Einstellungen teilweise unzureichenden Werte von Cronbachs α . Allerdings setzt Cronbach α eine perfekte lineare Abhängigkeit der wahren Werte der Konstruktvariablen voraus (τ -Äquivalenz). Nicht-perfekter linearer Abhängigkeit (τ -Kongenerität) führt zu deutlichen Unterschätzungen der Reliabilität (z. B. Sijtsma, 2009), was zu den unzureichenden Werten beigetragen haben könnte. Für die Skalen sprechen wiederum die sehr guten Modellgütwerte, die eine konfirmatorische Faktorenanalyse mit kategorialen Merkmalen bei der Konstruktion der Einstellungsskalen ergeben hatten (Kratzmann et al., 2017).

Alle Beobachtungsverfahren wurden durch geschulte studentische Hilfskräfte durchgeführt. Die Objektivität wurde jedoch nicht durch eine zweite Beobachtungsperson abgesichert. Aussagen über die Objektivität können daher nicht getroffen und Beobachtungsfehler nicht ausgeschlossen werden. Insbesondere eine Abnahme der Anzahl mehrsprachiger Medien zu den Messzeitpunkten 2016 und 2017 gegenüber 2015 könnte durch Beobachtungsfehler zustande gekommen sein.

Die Erfassung der sprachlichen Interaktionen durch den LISn ergibt ein sehr heterogenes Bild und nur einen geringen Effekt der Intervention in der längsschnittlichen Betrachtung. Durch die Zufallsauswahl von zwei Kindern pro Einrichtung, die zu jedem Messzeitpunkt neu erfolgte, sollte erfasst werden, inwieweit die Einrichtungen Kommunikation in den Herkunftssprachen der Kinder zulassen. Die Ergebnisse der Beobachtungen könnten jedoch durch kindspezifische Merkmale, wie z. B. die herkunftssprachlichen Kompetenzen oder die Einstellung gegenüber der eigenen Mehrsprachigkeit beeinflusst sein, die bei der Auswahl der Kinder nicht berücksichtigt wurden. Insofern steht in Frage, ob es sich beim LISn um ein valides Instrument zur

Messung der Offenheit der Einrichtungen gegenüber mehrsprachiger Kommunikation handelt. Bisherige Analysen zur Validität des LISn anhand von Produkt-Moment-Korrelationen mit dem Item „Teachers promote the maintenance and development of children’s native language“ aus dem Instrument Supports of Early Literacy Assessment (SELA) ergaben mittlere Werte von 0,25 für den MZP 2015 und 0,32 für den MZP 2018. Da es sich bei den Ergebnissen des LISn um sehr schiefe Verteilungen handelt sind auch diese Werte nur mit Vorsicht interpretierbar. Tieferegehende Analysen zum LISn sollten daher noch erfolgen. Die Selbsteinschätzungen der Fachkräfte bestärken jedoch die Beobachtung einer zunehmenden Ermöglichung der Verwendung anderer Sprachen als die Umgebungssprache Deutsch in der Interventionsgruppe.

Die Schaffung einer mehrsprachigen Lernumgebung in Kindertageseinrichtungen, die ein zentraler Gegenstand des Projekts war, lässt sich abschließend als ein langwieriger Prozess beschreiben. Schnell und nachhaltig erreichbar war eine Erweiterung des Wissensstands der Fachkräfte zur mehrsprachigen Entwicklung und didaktischer Anforderungen für das pädagogische Handeln in Bezug auf mehrsprachig aufwachsende Kinder. Die konkrete Umsetzung in die Praxis war demgegenüber zeitintensiver und wurde erst nach drei Jahren, in der zweiten Projektphase, deutlicher erkennbar. Hierbei haben sich die mehrsprachigkeitsbezogenen Einstellungen der Fachkräfte als bedeutsam gezeigt. Da der Schwerpunkt der Weiterbildungen in der zweiten Projektphase zunehmend auf die Begleitung der konkreten Umsetzung gelegt wurde und eine finanzielle Unterstützung erfolgte, lässt sich auch hierfür eine besondere Bedeutung vermuten. Insofern braucht die Weiterentwicklung zur mehrsprachigkeitsintegrierenden Lernumgebung positiv eingestellte Fachkräfte, die bei der Umsetzung konkreter Maßnahmen strukturell und persönlich unterstützt werden.

Literatur

- Apeltauer, E., Selimi, N. & Rychener, I. (2015). Mehrsprachig. 4 bis 8(4), S. 25–31.
- Atkins-Burnett, S., Sprachman, S., Lopez, M., Caspe, M. & Fallin, K. (2011). *The Language Interaction Snapshot (LISn): A new observational measure for assessing language interactions in linguistically diverse early childhood programs – Dual language learners in the early childhood classroom*. Mathematica Policy Research.
- Barton, K. (2022). *MuMIn: Multi-Model Inference*. R Paketversion 1.46.0. Verfügbar unter: <https://CRAN.R-project.org/package=MuMIn>
- Bates, D., Mächler, M., Bolker, B. & Walker, S. (2015). Fitting Linear Mixed-Effects Models Using lme4. *Journal of Statistical Software*, 67(1), 1–48. <https://doi.org/10.18637/jss.v067.i01>
- Bereznai, A. (2017). Mehrsprachigkeit leben – Sprachliche Vielfalt in Kitas als Entwicklungschance für alle. In B. Lamm (Hrsg.), *Handbuch Interkulturelle Kompetenz. Kultursensitive Arbeit in der Kita* (S. 188–196). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Collins, B. A. (2014). Dual language development of Latino children: Effect of instructional program type and the home and school language environment. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(3), S. 389–397. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.04.009>

- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I., & Pietsch, S. (2014). Kompetenzen einschätzen und Feedback kompetenzorientiert formulieren. In Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.). *Kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildungen. Grundlagen für die Frühpädagogik*. WiFF-Wegweiser Weiterbildung (S. 128–153). München: Deutsches Jugendinstitut.
- García, O. & Wei, L. (2014): *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. London: Palgrave Pivot. <https://doi.org/10.1057/9781137385765>
- Hoppenstedt, G. (Hrsg.) & Apeltauer, E. (2010). *Meine Sprache als Chance. Handbuch zur Förderung von Mehrsprachigkeit*. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.
- Hüsler, S. (2009). Hokus pokus – karga bacak. Muttersprachen in die Kita zaubern. In K. Jampert, A. Zehnbauer, P. Best, A. Sens, K. Leuckefeld, & M. Laier (Hrsg.). *Kinder-Sprache stärken! Aufwachsen mit mehreren Sprachen* (Heft 3, S. 29–37). Weimar und Berlin: Verlag das netz.
- Jahreiß, S., Ertanir, B., Frank, M., Sachse, S. & Kratzmann, J. (2017). Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit in sprachlich heterogenen Kindertageseinrichtungen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 12,(4), 439–453.
- Kratzmann, J., Jahreiß, S., Frank, M., Ertanir, B. & Sachse, S. (2017). Einstellungen pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen zur Mehrsprachigkeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20(2), 237–258. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0741-7>
- Kratzmann, J., Sawatzky, A. & Sachse, S. (2020). Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen – Über das Zusammenspiel von Wissen, Einstellungen und Handeln. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23, 539–564.
- Neumann, S. & Seele, C. (2014). Von Diversität zu Differenz. Ethnographische Beobachtungen zum Umgang mit Plurilingualität in frühpädagogischen Settings. In A. Tervooren, N. Engel, M. Göhlich, I. Miethe & S. Reh (Hrsg.). *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Pädagogik* (S. 349–365). Bielefeld: Transcript. Verfügbar unter: <http://dx.doi.org/10.14361/transcript.9783839422458.349>
- Ofner, D. (2014). Wie hängen Wissen und Handeln in der Sprachförderung zusammen? Eine explorative Untersuchung der Sprachförderkompetenz frühpädagogischer Fachkräfte. *Empirische Pädagogik*, 28(4), 302–318.
- Ofner, D., & Thoma, D. (2014). Early childhood educators' knowledge and abilities in planning language learning environments. *European Journal of Applied Linguistics*, 2(1). S. 121–143. <https://doi.org/10.1515/eujal-2014-0001>
- Oliveira, L. C. de, Gilmetdinova, A., & Pelaez-Morales, C. (2016). The use of Spanish by a monolingual kindergarten teacher to support English language learners. *Language and Education*, 30(1). S. 22–42. <https://doi.org/10.1080/09500782.2015.1070860>
- Palmer, D. K., Martinez, R. A., Mateus, S. G. & Henderson, K. (2014). Reframing the Debate on Language Separation: Toward a Vision for Translanguaging Pedagogies in the Dual Language Classroom. *Modern Language Journal*, 98(3), 757–772. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2014.12121.x>.
- Panagiotopoulou, A. (2016). *Mehrsprachigkeit in der Kindheit. Perspektiven für die frühpädagogische Praxis. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte*. WiFF Expertisen, Band 46. München.
- Sachse, S., Schuler, S. & Budde-Spengler, N. (2016). *Alltagsintegrierte Sprachförderung in Kindertagesstätten Praktische Implikationen aus dem Projekt MAUS*. Verfügbar unter [www](http://www.maus-projekt.de).

- ph-heidelberg.de/fileadmin/wp/wp-sachse/Forschungsprojekte/MAUS/MAUS_Broschuere.pdf.
- Schlösser, E. (2004). *Zusammenarbeit mit Eltern – interkulturell. Informationen und Methoden zur Kooperation mit deutschen und zugewanderten Eltern in Kindergarten, Grundschule und Familienbildung*. Münster: Ökotoxia.
- Sijtsma, K. (2009). On the use, the misuse, and the very limited usefulness of Cronbach's alpha. *Psychometrika*, 74(1), 107–120. <https://doi.org/10.1007/s11336-008-9101-0>
- Stadt Frankfurt. (2001). *Meine, deine, unsere Sprache. Konzeption für eine Sprachförderung zwei- und mehrsprachiger Kinder*. Frankfurt am Main: Stadtschulamt.
- Viernickel, S., & Schwarz, S. (2009). *Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung: wissenschaftliche Parameter zur Bestimmung der pädagogischen Fachkraft-Kind-Relation*. Der paritätische Gesamtverband [u. a.]: Berlin.
- Verdon, S., McLeod, S. & Winsler, A. (2014). Language maintenance and loss in a population study of young Australian children. *Early Childhood Research Quarterly* 29(2), 168–181.

5. Zusammenarbeit der Eltern und Fachkräfte aus Elternperspektive

Sandra Hittich

Durch die Einführung von Bildungs- und Orientierungsplänen für den Elementarbereich seit dem Jahr 2004 gilt das pädagogische Konzept der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft als eines der Qualitätsmerkmale von Kindertageseinrichtungen (Textor, 2006). Das gemeinsame Handeln, der regelmäßige Austausch auf Augenhöhe und die gegenseitige Wertschätzung der Eltern und pädagogischen Fachkräfte sollen das Wohlergehen der Kinder fördern (Betz & Eunicke, 2017; Frühe Chancen, 2021). In der Praxis ist das Idealbild der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft jedoch mit diversen Barrieren auf beiden Seiten der beteiligten Akteure behaftet (Betz, Bischoff, Eunicke, Kayser & Zink, 2017; Betz, 2019). Verschiedene Studien zeigen, dass Eltern mit Migrationshintergrund seltener an Aktivitäten in der Kindertageseinrichtung teilnehmen und weniger mit den Fachkräften kommunizieren als autochthone Eltern (vgl. Betz et al., 2017, S. 83). Mangelnde Sprachkenntnisse, unterschiedliche Erwartungen, Stereotypisierung und kulturelle Spannungen sind Herausforderungen, die zu sozialen Distanzen zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften führen können und so den Kommunikationsfluss erschweren (Betz et al., 2017).

Wie kann eine kontinuierliche und gute Zusammenarbeit zwischen pädagogischen Fachkräften und Eltern von mehrsprachigen Kindern gelingen? Im Rahmen der Weiterbildungsmaßnahme der Interventionsstudie „IMKi – Effekte einer aktiven Integration von Mehrsprachigkeit in Kindertagesstätten“ (2015 bis 2020) fand eine Auseinandersetzung der Fachkräfte mit dem Thema „Kooperation mit Eltern von mehrsprachigen Kindern“ statt. Ziel des Kapitels ist es, zu evaluieren, wie Eltern mehrsprachiger Kinder die Partnerschaft mit den pädagogischen Fachkräften nach der Umsetzung der Weiterbildungsinhalte in die Praxis wahrnehmen. Wie bewerten Eltern Aspekte der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft? Gibt es Unterschiede zwischen Interventions- und Vergleichsgruppe? Unter Verwendung des Eltern-Datensatzes und unter Berücksichtigung der Interventionsmaßnahme werden unterschiedliche Aspekte der Kooperation aus Elternperspektive untersucht.

Die Zusammenarbeit der Kitas mit den Familien ist ein wichtiges Kriterium für die bestmögliche (sprachliche) Entwicklung und Bildung der Kinder, weshalb die Beurteilung, inwieweit Prozesse auf Einrichtungsebene die Eltern-Fachkraft-Kooperation beeinflussen, von großer Bedeutung ist.

5.1 Theoretisch-empirische Grundlage

Im wissenschaftlichen Diskurs wird die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet (für einen umfassenden Überblick über die Studienlage: Betz et al., 2017). Im Folgenden werden einige Studien zur Zusammenarbeit der Eltern und Fachkräfte vorgestellt, die für die Analyse der Elternperspektive aufschlussreich sind.

Formen der Zusammenarbeit und Teilhabe der Eltern

Anlässlich der Einführung der Bildungspläne im Jahr 2004 führten Honig, Schreiber und Lang (2006) eine Begleitstudie zur Umsetzung der Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten durch. Bei der Frage nach der Kooperation mit der Einrichtung gaben viele Eltern an, nur selten in einrichtungsinterne Entscheidungsprozesse einbezogen zu werden. Positiv bewerteten Eltern hingegen die Häufigkeit der Entwicklungsgespräche über das Kind, das Angebot an persönlichen Elterngesprächen sowie die Bemühungen der Erzieher*innen, mit mehrsprachigen Eltern ein Gespräch zu initiieren (Honig et al., 2006, 13 f.). Weiterhin führten Viernickel, Nentwig-Gesemann, Nicolai, Schwarz und Zenker (2013) eine Befragung von 1237 Fachkräften sowie 15 vertiefende Gruppendiskussionen mit Kita-Teams durch, bei der die Frage nach der Zusammenarbeit mit Familien thematisiert wurde. In ihrer Untersuchung stellten sie fest, dass insbesondere konventionelle Formen der Zusammenarbeit, wie Tür- und Angelgespräche, Entwicklungsgespräche oder Aushänge, in großem Umfang angeboten werden. Innovativere Formen des Austauschs oder der Zusammenarbeit, wie Elterncafés oder Informationen in verschiedenen Sprachen, werden weit seltener genannt. Das größte Mitbestimmungsrecht haben Eltern bei Festen; am wenigsten können Eltern bei der Gestaltung des pädagogischen Alltags mitwirken (Viernickel et al., 2013, 127 ff.).

Die Studie „MS-Kita“ (Methodenstudie: Qualität in der Kindertageseinrichtung) von 2016 bis 2018 des Deutschen Jugendinstituts e. V. (DJI) zeigt, dass es den Eltern vor allem darauf ankommt, sich mit den Fachkräften über die pädagogische Orientierung zu verständigen. Der regelmäßige Austausch zur Entwicklung des Kindes oder die gegenseitige Informationsweitergabe nehmen für Eltern bei der Erziehungspartnerschaft ebenfalls einen großen Stellenwert ein. Weniger wichtig ist Eltern die Beteiligung und Kritik; am wenigsten erwarten Eltern, dass Fachkräfte ihre familiäre Situation kennen. Hinsichtlich der Angebote und Veranstaltungen bevorzugen Eltern die klassischen Angebote der Kindertageseinrichtungen, während zusätzliche, unterstützende Angebote als eher unwichtig betrachtet werden. Dabei unterscheiden sich die Erwartungen nach dem Schulabschluss der Eltern. So schätzen Eltern mit einer höheren Schulbildung einige Aspekte der Zusammenarbeit mit dem pädagogischen Personal weniger wichtig ein als Eltern mit einer mittleren oder niedrigen Schulbildung (Michl & Geier, 2019, 25 ff.). Diese Feststellung deckt sich mit den Ergebnissen der folgenden Studie. Basierend auf den BiKS 3–10-Daten untersuchten Hachfeld,

Anders, Kuger und Schmidt (2016) das Verhältnis zwischen Merkmalen auf Familien- bzw. Einrichtungsebene und dem Wunsch der Eltern, an einrichtungsspezifischen Aktivitäten teilzunehmen. Der Studie zufolge schätzen Eltern mit niedrigerem sozioökonomischen Status, die zu Hause kein Deutsch sprechen, die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft als sehr wichtig ein und wünschen sich mehr Beteiligungsmöglichkeiten. Mithilfe von Mehrebenenanalysen zeigten Hachfeld et al. (2016) darüber hinaus, dass der Anteil der Kinder in der Gruppe, die zu Hause kein Deutsch sprechen, sich positiv und signifikant auf den Wunsch von Eltern auswirkt, in verschiedene Aktivitäten der Kita (z. B. Hospitation, Elternbeirat, Teilnahme an Events) involviert zu werden; gleichzeitig jedoch einen signifikanten negativen Effekt auf die Zufriedenheit der Fachkräfte mit der Elternbeteiligung hat. Da die meisten Erzieher*innen in der Studie keinen Migrationshintergrund haben, schlussfolgern die Autor*innen, dass die geringere Zufriedenheit die Unsicherheit bezüglich des richtigen Umgangs mit den verschiedenen Erwartungen der Eltern mit Migrationshintergrund widerspiegeln könnte und einige Fachkräfte mit der Diversität überfordert sein könnten. Eine gezielte Aus- oder Weiterbildung in diesem Bereich könnte für mehr Sicherheit im Umgang mit mehrsprachigen Eltern sorgen und somit die Zufriedenheit der Fachkräfte steigern.

Zufriedenheit der Eltern

Basierend auf einer Zusatzbefragung der Haushalte des Sozioökonomischen Panels (SOEP) und der Zusatzstichprobe „Familien in Deutschland“ (FiD) aus dem Jahr 2013 analysierten Camehl, Stahl, Schober und Spieß (2015) die Zufriedenheit von Eltern mit unterschiedlichen Qualitätsaspekten, wie Aktivitäten mit den Kindern oder Elternzusammenarbeit (Kontakt zwischen Betreuungspersonen und Eltern, Möglichkeiten der Mitentscheidung). Es zeigte sich eine hohe Gesamtzufriedenheit der Eltern mit der Kindertageseinrichtung sowie eine große Zufriedenheit mit der Ausbildung des Personals. Die hohe Zufriedenheit der Eltern mit der besuchten Kindertagesstätte spiegelt sich auch in anderen empirischen Studien wider (BMFSFJ, 2015; Honig et al., 2006; Michl & Geier, 2019). Mit den Möglichkeiten elterlicher Mitwirkung sind Eltern relativ unzufrieden, vor allem aber mit den Kita-Kosten (BMFSFJ, 2015; Camehl et al., 2015).

Beziehung von Eltern und pädagogischen Fachkräften

Die quantitative Studie von Fröhlich-Gildhoff, Kraus und Rönnau (2006) zu den Hintergründen, Formen und Inhalten der Eltern-Fachkraft-Kooperation zeigt, dass Eltern Erzieher*innen zu den wichtigsten Ansprechpersonen bei Erziehungsfragen zählen. Ein weiteres Ergebnis der Untersuchung ist, dass eine „offene, wertschätzende und akzeptierende Haltung“ des pädagogischen Personals gegenüber den Eltern besonders förderlich für die Partnerschaft ist (vgl. Fröhlich-Gildhoff, 2013, S. 13).

In einer explorativ qualitativen Studie der Bertelsmann Stiftung, bei der zwölf Gruppendiskussionen mit 71 Müttern und Vätern von Kita-Kindern aus zehn Einrichtungen geführt wurden, wurden die Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Qualitätsvorstellungen der Elternschaft herausgearbeitet (Nentwig-Gesemann & Hurmaci, 2020). Die Studie zeigt, dass allen Eltern die Transparenz besonders wichtig ist: Wenn Eltern keinen Einblick in die Vorgänge der Kita haben, kann das zu Verunsicherung, fehlender Interaktion, Misstrauen und zum Abbruch von Beziehungen führen. Weiterhin haben die Projektmitarbeiter*innen drei sinngenetische Elterntypen gebildet: Eltern des Typ 1 sehen die Kita als Ort der Persönlichkeitsentfaltung und der Förderung von Individualität; die Beziehung zwischen Eltern und Fachkräften basiert auf einer wechselseitigen Anerkennung und Vertrauen; Eltern des Typ 2 sehen die Kita als Ort der Entwicklungs- und Leistungsoptimierung. Eltern und Fachkräfte bilden eine Interessensgemeinschaft, in der Eltern als Expert*innen ihrer Kinder anerkannt und Fachkräfte als potenzielle Konkurrent*innen wahrgenommen werden; die Kita wird von Eltern des Typ 3 als Ort der Dienstleistung mit primärem Betreuungs- und Erziehungsauftrags gesehen. Hierbei sind Eltern nicht an einem wechselseitig anerkennenden Diskurs mit den Fachkräften orientiert. Allgemein wurde festgestellt, dass die Kooperation gelingt, wenn diese von Dialog und Vertrauen geprägt ist. Entscheidende Faktoren sind dabei ähnliche Milieuerfahrungen (z. B. Bildungsmilieu oder kulturell geprägte Vorstellungen von Erziehung) von Eltern und Fachkräften sowie kongruente Perspektiven auf die Bedeutung von Kita. Sind das Einvernehmen und das Vertrauen nicht gegeben, muss gemeinsam eine Grundlage für die Kooperation diskursiv erarbeitet werden (Nentwig-Gesemann & Hurmaci, 2020).

Peucker, Pluto und van Santen (2017) zeigen auf Basis der repräsentativen DJI-Kita-Studie, dass die Hälfte der Einrichtungen gute bis sehr gute Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit Eltern machen. In den Fällen, in denen keine Elterngespräche in der Einrichtung stattfinden, wurde nach den Gründen hierfür gefragt. Mehrheitlich wurde das „Desinteresse der Eltern“ als Ursache genannt, aber es gibt auch Hinweise auf die zur Verfügung stehenden Ressourcen der Einrichtung, insbesondere der niedrige Personalschlüssel (ebd., S. 208–210). Hartung, Kluwe und Sahrai (2009) hingegen kommen in dem Forschungsprojekt Bielefelder Evaluation von Elterndeduktionsprogrammen zu dem Schluss, dass die fehlende oder mangelnde Teilnahme bestimmter Elterngruppen nicht auf Desinteresse oder Zeitmangel zurückzuführen ist, sondern vielmehr auf „lebensweltliche Differenzen“, die sozial schwache Gruppen an der Teilnahme am Kitaalltag abhalten (Hartung et al., 2009, S. 32).

Die dargestellten Studien offenbaren, dass Eltern mit der Qualität der Betreuungseinrichtungen zufrieden sind und die Zusammenarbeit mit den pädagogischen Fachkräften insgesamt positiv bewerten. Während Fachkräfte bei Eltern ein Desinteresse bei einigen Elterngruppen wahrnehmen, wünschen sich Eltern mehr Möglichkeiten der Mitwirkung. Ausschlaggebend für die Gestaltung der Kooperation ist eine anerkennende Haltung der pädagogischen Fachkräfte, Vertrauen und die gegenseitige Wertschätzung (vgl. Fröhlich-Gildhoff, 2013, S. 15; Nentwig-Gesemann & Hurmaci, 2020).

Die aktuelle Studie

Die sprachliche und kulturelle Diversität der Eltern stellt für pädagogische Fachkräfte bei der Gestaltung der partnerschaftlichen Zusammenarbeit auf Augenhöhe eine Herausforderung dar (Betz, 2015, 38 ff.; Hachfeld et al., 2016; Hartung et al., 2009, S. 37; Viernickel et al., 2013, S. 134). Eltern benötigen unterschiedliche zielgruppenadäquate Zugangs- und Kommunikationswege, was eine gezielte Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte erforderlich macht (vgl. Fröhlich-Gildhoff, 2013, S. 20; Westphal & Kämpfe, 2012, S. 252). Im Umgang mit Eltern mehrsprachiger Kinder könnte die Wertschätzung der Herkunftssprache zu einer „Wohlfühlkultur“ (Betz, 2015, S. 38) beitragen und somit die Teilnahme der Eltern am Kitaalltag steigern (vgl. Jahreis, Ertanir, Frank, Sachse & Kratzmann, 2017). Die vorliegende Studie untersucht verschiedene Aspekte der Erziehungspartnerschaft aus der Sicht der Eltern, nachdem die pädagogischen Fachkräfte an einer zielgruppenspezifischen Fortbildungsmaßnahme zur Zusammenarbeit mit Eltern mehrsprachiger Kinder teilgenommen und die Inhalte in die Praxis umgesetzt haben. Ziel der Studie ist es, zu zeigen, wie die Eltern die Partnerschaft bewerten und zu untersuchen, ob sich die Bewertungen von denen der Vergleichsgruppe unterscheiden. Im Mittelpunkt der Analyse stehen weniger die herkömmlichen Formen der Zusammenarbeit (Tür-und-Angel-Gespräche, Elternbriefe usw.) als vielmehr zielgruppenspezifische Angebote für Eltern mit Migrationshintergrund und der Umgang der Fachkräfte mit Mehrsprachigkeit.

5.2 Methodologie

5.2.1 Stichprobe und Untersuchungsdesign

Als Datengrundlage dient die auf sechs Jahre angelegte Längsschnitt-Interventionsstudie „IMKi – Effekte einer aktiven Integration von Mehrsprachigkeit in Kindertagesstätten“ (2015 bis 2020) mit sechs Messzeitpunkten in zwei süddeutschen Großstädten. Ziel des Projekts war es, mehrsprachige Bildung in die Kindertageseinrichtungen zu implementieren und die Veränderungen auf Kind-, Einrichtungs- und Elternebene zu erfassen (für eine ausführliche Beschreibung des Forschungsdesigns siehe Kapitel 2 in diesem Band). Auf Elternebene wurde zu jedem Messzeitpunkt ein ausführlicher Fragebogen zu unterschiedlichen familialen Merkmalen sowie zur Zufriedenheit und Kooperation mit der Einrichtung erhoben. Im Jahr 2019 wurden außerdem spezifische Fragen zu den Wahrnehmungen der Eltern in Bezug auf die partnerschaftliche Betreuung und die Qualität der Zusammenarbeit mit den Fachkräften gestellt. Darüber hinaus wurden die teilnehmenden Eltern zum Messzeitpunkt 2020 befragt, wie sie den Einbezug von Mehrsprachigkeit in den Kita-Alltag einschätzen. Da insbesondere die Zusatzfragen aus den letzten beiden Erhebungen im Fokus der Intervention standen, bilden die Eltern, die in den Erhebungsjahren 2019 (N=132) und/oder 2020 (N=84) an der Befragung teilgenommen haben, die Datengrundlage für dieses Kapitel.

Zu beiden Messzeitpunkten haben rund zwei Drittel der Eltern ein Kind, das eine Kita besucht, die der Interventionsgruppe zugeordnet wird. Entsprechend zählt ein Drittel des Samples zur Vergleichsgruppe. Zur Beantwortung der Fragestellung werden die beiden Fokusgruppen jeweils im Querschnitt miteinander verglichen. Die nachfolgende Tabelle (Tab. 1) berichtet weitere Merkmale der Stichprobe nach Messzeitpunkt (MZP). Zum MZP 2019 geben etwa ein Viertel der Väter (24 %) und ein Fünftel der Mütter (21,2 %) an, in Deutschland geboren zu sein. Der Großteil der Eltern ist somit im Ausland geboren, wobei die meisten Mütter und Väter zu beiden Messzeitpunkten die Türkei als Herkunftsland angeben. Am zweithäufigsten wird Russland (und die ehem. UdSSR) als Geburtsland angegeben. Rund ein Drittel der Väter und etwa 40 % der Mütter geben ein anderes Geburtsland an. Entsprechend ist die ethnische Komposition in den Kitas sehr heterogen. Rund die Hälfte der Eltern lebt in Partnerschaften, in denen ein Elternteil Vollzeit arbeitet und ein Elternteil ökonomisch inaktiv ist. Mit 29 % im Jahr 2019 bzw. 33,9 % im Jahr 2020 ist das Modell, bei dem ein Elternteil vollzeitbeschäftigt und ein Elternteil teilzeitbeschäftigt ist, am zweithäufigsten vertreten. In nur wenigen Partnerschaften arbeiten beide Elternteile in Vollzeit, während Partnerschaften, in denen beide Elternteile ökonomisch inaktiv sind, häufiger vorkommen.

Tab. 1: Beschreibung der Stichprobe nach Messzeitpunkt (Anteil in Prozent)

	MZP 2019	MZP2 2020
<i>N</i>	132	84
Interventionsgruppe (IG)	71,2 %	70,2 %
Vergleichsgruppe (VG)	28,8 %	29,8 %
Geburtsland des Vaters		
Deutschland	24,0 %	29,8 %
Türkei	25,0 %	26,3 %
Russland	16,7 %	10,5 %
Andere	34,4 %	33,3 %
Geburtsland der Mutter		
Deutschland	21,2 %	25,0 %
Türkei	19,2 %	20,0 %
Russland	18,2 %	13,3 %
Andere	41,4 %	41,7 %
Beschäftigungskonstellation der Eltern		
Beide Vollzeit beschäftigt	3,0 %	1,5 %
Vollzeit + Teilzeit beschäftigt	29,0 %	33,9 %
Vollzeit beschäftigt + ökonomisch inaktiv	48,0 %	49,2 %
Beide Teilzeit beschäftigt	2,0 %	1,5 %
Teilzeit beschäftigt + ökonomisch inaktiv	9,0 %	6,2 %
Beide ökonomisch inaktiv	9,0 %	7,7 %

5.2.2 Intervention: Modul zur Elternarbeit

Zu Beginn des Projekts im Jahr 2015 wurden die teilnehmenden 19 Kitas per Zufallsprinzip einer Interventionsgruppe (IG, 10 Kitas) oder Vergleichsgruppe (VG, 9 Kitas) zugeordnet. Beide Gruppen erhielten In-House-Weiterbildungen und zusätzliche Weiterbildungen durch externe Referentinnen und Referenten sowie Unterstützung beim Transfer in die Praxis (für eine ausführliche Beschreibung der Intervention siehe Kapitel 3 in diesem Band). Die Weiterbildungsmaßnahmen in der IG und VG unterscheiden sich nicht im Umfang, sondern in Inhalt und Art der Durchführung (Frank, Jahreis, Ertanir, Kratzmann & Sachse, 2016).

Die Fachkräfte der IG erhielten eine strukturierte und modular aufgebaute Weiterbildungsmaßnahme zur Förderung von Mehrsprachigkeit im Kita-Alltag. Ein Themenblock der Weiterqualifizierungsmaßnahme war die Kooperation mit Eltern von mehrsprachigen Kindern (Modul 2). Hierbei haben sich die pädagogischen Fachkräfte zunächst reflektiert mit ihren eigenen Stereotypen auseinandergesetzt und anschließend mithilfe von Praxisaufgaben, Diskussionen im Plenum, Kleingruppenarbeit sowie Informationsmaterialien differenzierte Methoden für die Zusammenarbeit mit Familien mit Migrationsgeschichte erarbeitet. Es sollte vermittelt werden, dass die Kooperation besonders erfolgversprechend ist, wenn Eltern der mehrsprachigen Kinder als Expert*innen ihrer Herkunftssprache wertgeschätzt und aktiv in den pädagogischen Alltag einbezogen werden (z. B. Geschichten erzählen oder vorlesen). In der Praxis äußert sich dies beispielsweise durch gesonderte Gespräche mit den Eltern über die Sprachentwicklung ihrer Kinder oder durch die Interessensbekundung der Fachkraft an der Kultur und Sprache der Eltern. In einem Wiederholungs- und Vertiefungsmodul zur Kooperation mit Eltern von mehrsprachigen Kindern (Vertiefungsmodul 1) im zweiten Jahr des Projekts lag der Fokus auf der Gestaltung des (Erst-)Kontakts mit Familien nichtdeutscher Herkunft. Inhalt war hierbei zusätzlich ein Eltern-Workshop (Buschmann, 2016), welcher in Kooperation mit einer Referentin vom Zentrum für Entwicklung und Lernen (ZEL) in Heidelberg in den Einrichtungen realisiert wurde (Kratzmann, Sawatzky & Sachse, 2020, 547 f.; Wolfspurger et al., 2021, S. 178). In der zweiten Förderphase des Projekts (2018–2021) wurde die Zusammenarbeit mit den Eltern weiter unterstützt, indem eine Supervision von Erst- und Entwicklungsgesprächen und Hilfe bei der Konzeption und Durchführung von Elternworkshops oder -abenden zum Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Familie angeboten wurden (Wolfspurger et al., 2021, S. 180).

Die Referent*innen der VG arbeiteten hingegen mit dem aus der Qualitäts- und Organisationsentwicklung bekannten Plan-Do-Check-Act-Zyklus (Deming, 1986) und ohne Vorgabe eines Weiterbildungskonzeptes. Es wurden sehr vielfältige Inhalte, wie die Weiterentwicklung der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit den Eltern oder die Reflexion der pädagogischen Haltungen im Umgang mit zugewanderten Eltern, aufgegriffen und umgesetzt (Kratzmann et al., 2020, S. 548). Im Kontext dieses Kapitels wird die VG als Kontrollgruppe für die Wirksamkeit der Weiterqualifizierungsmaßnahme der IG in Bezug auf die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit

mehrsprachigen Eltern behandelt. Hierzu werden die Einschätzungen und Bewertungen der Eltern in beiden Gruppen miteinander verglichen und in Bezug auf die Intervention interpretiert.

5.2.3 Operationalisierung der Konstrukte und methodisches Vorgehen

Basierend auf dem Fokusmodul *Kooperation mit Eltern von mehrsprachigen Kindern* wurden in den Erhebungsjahren 2019 und 2020 im Elternfragebogen zusätzliche Fragen zum Umgang der Fachkräfte mit der Mehrsprachigkeit im Kita-Alltag, zur Zufriedenheit der Eltern mit der Zusammenarbeit und zur partnerschaftlichen Fürsorge aufgenommen.

Die folgenden Items aus dem Erhebungsjahr 2019 sind für das vorliegende Kapitel ausschlaggebend:

Zufriedenheit: Auf einer vierstufigen Antwortskala von (1) „überhaupt nicht zufrieden“ bis (4) „sehr zufrieden“ konnten die Eltern angeben, wie zufrieden sie *mit dem Kindergarten allgemein* sind. Auch bei der Frage nach der Zufriedenheit der *Eltern mit dem Vertrauensverhältnis zu der Erzieherin/dem Erzieher des Kindes* wurde eine vierstufige Likert-Skala von (1) „unzufrieden stellend“ bis (4) „sehr zufriedenstellend“ angewendet. Zusätzlich hatten Eltern die Option, „weiß ich nicht“ anzugeben. Weiterhin wurden Eltern gefragt, wie zufrieden sie *mit der Interaktion zwischen ihnen und der Erzieherin/dem Erzieher des Kindes* sind (adaptiert von Nzinga-Johnson, Baker & Aupperlee, 2009). Hier konnten die Befragten zwischen sechs Antwortkategorien wählen: von (1) „sehr unzufriedenstellend“ bis (5) „sehr zufriedenstellend“ mit einer mittleren Kategorie (3) „weder noch“ und einer zusätzlichen Antwortmöglichkeit „weiß ich nicht“.

Die *Kontakthäufigkeit* wurde anhand der Frage, *wie oft die Eltern mit der Erzieherin/dem Erzieher des Kindes persönlich oder telefonisch sprechen*, erhoben. Die folgenden Antwortoptionen wurden vorgegeben: (1) „nie“, (2) „ein paar Mal im Jahr“, (3) „mindestens einmal im Monat“, (4) „mindestens einmal in der Woche“ und (5) „täglich“.

Partnerschaftliche Fürsorge: Die Eltern füllten eine aus dem Englischen übersetzte und gekürzte Version des *Cocaring Relationship Questionnaire* (CQR) (Lang, Schoppe-Sullivan & Jeon, 2017) aus. Die Batterie besteht aus 25 Einzelitems, welche in vier Subskalen zur Bewertung der *gegenseitigen Unterstützung, Anerkennung, Übereinstimmung und Untergrabung* der gemeinsamen Erziehungsbeziehung unterteilt wurden. Die Sub-Skala Unterstützung besteht aus zwölf Items mit einem Cronbach's Alpha Wert (Cronbach, 1951) von $\alpha=0,90$ (Beispielitem: „Wenn ich als Elternteil nicht mehr weiterweiß, gibt mir die Erzieherin/der Erzieher den Rückhalt, den ich brauche.“). Zur Bildung der Sub-Skala Anerkennung wurden sechs Items (Beispielitem: „Die Erzieherin/der Erzieher und ich verfolgen dieselben Ziele für mein Kind.“) im Fragebogen aufgenommen. Allerdings ergab die Item-Analyse, dass Alpha unter Einbezug von lediglich fünf Items ($\alpha=0,90$) höher ausfällt als für alle sechs Items ($\alpha=0,83$), weshalb ein Item ausgeschlossen wurde. Die Sub-Skala Übereinstimmung besteht aus drei Items

($\alpha=0,76$) (Beispielitem: „Die Erzieherin/der Erzieher und ich haben unterschiedliche Vorstellungen zum Essen, Schlafen oder anderen Abläufen im Umgang mit meinem Kind.“) und die Sub-Skala Untergrabung aus vier Items ($\alpha=0,86$) (Beispielitem: „Die Erzieher/der Erzieher meines Kindes untergräbt meine Erziehung.“). Die Eltern wurden gebeten, auf einer sechsstufigen Antwortskala von (1) „trifft überhaupt nicht zu“ bis (6) „trifft voll zu“ die einzelnen Aussagen zur partnerschaftlichen Fürsorge zu beantworten. Zur Bildung der Subskalen wurden alle Items in eine Zielrichtung umcodiert und durch die Anzahl der Items geteilt, sodass alle Subskalen von 1 bis 6 reichen. Während höhere Werte bei den Subskalen Unterstützung, Anerkennung und Übereinstimmung eine positive partnerschaftliche Fürsorge kennzeichnen, deuten höhere Werte bei der Sub-Skala Untergrabung auf negative Aspekte der Erziehungspartnerschaft hin.

Aus dem Erhebungsjahr 2020 werden die folgenden Zielvariablen analysiert:

Zum *Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Kita* wurden unterschiedliche Fragen formuliert, welche von den Eltern mit „nein“ oder „ja“ beantwortet werden konnten. Es wurde beispielsweise gefragt, ob es einen Elternabend oder Workshop in der Einrichtung zu dem Thema Mehrsprachigkeit gab. Bei einigen Fragen hatten Eltern die zusätzliche Möglichkeit, durch eine offene Antwort die gewählte Antwortkategorie weiter zu spezifizieren. So wurde beispielsweise nach dem Grund für die Nicht-Teilnahme am Elternabend oder Workshop gefragt.

Sichtbarkeit von Mehrsprachigkeit: Mithilfe einer vierstufigen Antwortskala wurden die Teilnehmenden gefragt, ob Sie einen Einblick haben, welche anderen Sprachen außer Deutsch es im Kindergarten gibt. Eltern, die bei dieser Frage mit (eher) ja geantwortet haben, konnten anhand einer Liste mit verschiedenen Kategorien (z. B. „Gestaltung im Gruppenraum“) angeben, woran sie erkannt haben, welche weiteren Sprachen vorhanden sind.

Um die *Kooperation der Erzieherin/dem Erzieher mit Eltern mehrsprachiger Kinder aus Sicht der Eltern* zu erfassen, wurden die teilnehmenden Eltern gebeten, auf einer vierstufigen Antwortskala von (1) „trifft nicht zu“ bis (4) „trifft zu“ die Partnerschaft anhand verschiedener Aussagen zu bewerten (Beispielitem: „Ich fühle mich durch den Kindergarten gut darüber informiert, wie sich Kinder entwickeln, die mit mehr als einer Sprache aufwachsen.“). Eltern wurden in diesem Kontext auch gebeten, kurz eine Situation zu beschreiben, in der sie das Gefühl hatten, dass die nichtdeutsche Herkunftssprache im Kindergarten wertgeschätzt wird.

Methodisches Vorgehen: Für die Ergebnisdarstellung werden die einzelnen Items bzw. (Sub-)Skalen statistisch beschrieben. Hierbei werden jeweils die Mittelwerte oder Prozentanteile für die Interventions- und Vergleichsgruppe (IG und VG) angegeben. Um einen Indikator dafür zu haben, ob sich die Mittelwerte signifikant voneinander unterscheiden, werden diese mithilfe des Zweistichprobentests (t-Test) miteinander verglichen. Weiterhin wird Cohens d als Maß für die Effektstärke berechnet, wenn der Unterschied zwischen den Mittelwerten statistisch signifikant ist.

5.3 Ergebnisse

Zum Messzeitpunkt 2019 sind Eltern sowohl mit dem Kindergarten allgemein als auch mit dem Vertrauensverhältnis zwischen ihnen und der Erzieherin bzw. dem Erzieher des Kindes im Mittel (sehr) zufrieden (vgl. Abb. 1). Mit einem sehr kleinen Unterschied von 0,1 Skalenpunkte sind Eltern der VG (M=3,5 bzw. M=3,6) etwas zufriedener als Eltern der IG (M=3,4 bzw. M=3,5), der Unterschied ist jedoch statistisch nicht signifikant.

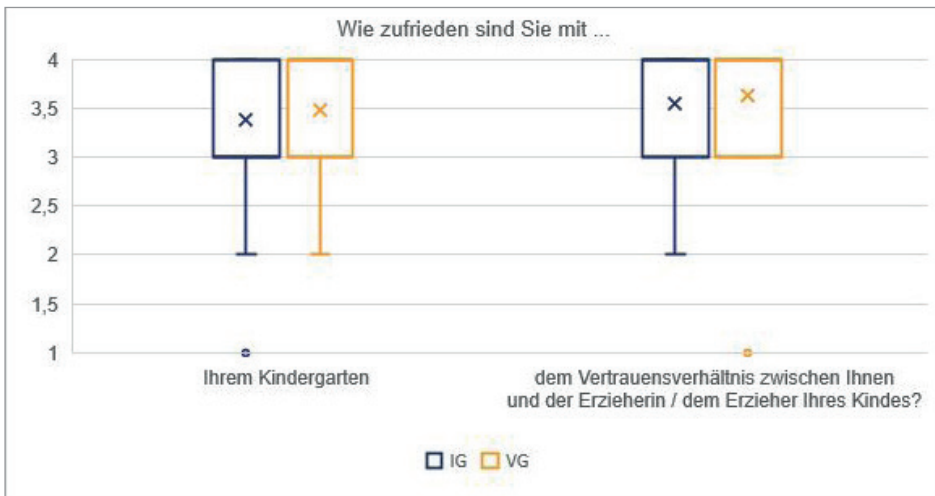


Abb. 1: Zufriedenheit der Eltern mit dem Kindergarten und dem Vertrauensverhältnis (MZP 2019). Anm.: 1=überhaupt nicht zufrieden, 2=unzufrieden, 3=zufrieden, 4=sehr zufrieden. Zufriedenheit mit dem Kindergarten: N (IG)=84; N (VG)=37; Zufriedenheit mit dem Vertrauensverhältnis: N (IG)=92; N (VG)=38

Mit einem Mittelwert von 3,4 (IG) bzw. 3,0 (VG) empfinden Eltern die Interaktion zur Fachkraft im Mittel weder zufrieden- noch unzufrieden stellend (vgl. Abb. 2). Die Differenz zwischen Interventions- und Vergleichsgruppe ist dabei nicht signifikant. 62 % (IG) bzw. 49 % (VG) der Eltern bewerten die Interaktion mit der Fachkraft positiv. Allerdings ist ein beachtlicher Anteil der Eltern (eher) unzufrieden mit der Interaktion, weshalb sich die Mittelwerte in der mittleren Kategorie „weder noch“ bewegen.

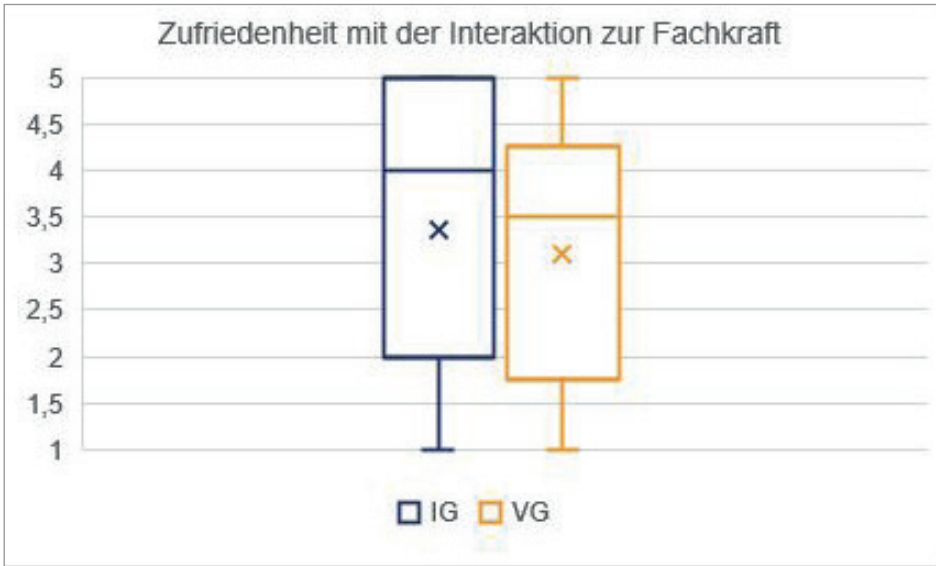


Abb. 2: Zufriedenheit der Eltern mit der Interaktion zur Fachkraft (MZP 2019) Anm.: 1=sehr unzufriedenstellend, 2=eher unzufriedenstellend, 3=weder noch, 4=eher zufriedenstellend, 5=sehr zufriedenstellend; N (IG)=82; N (VG)=32

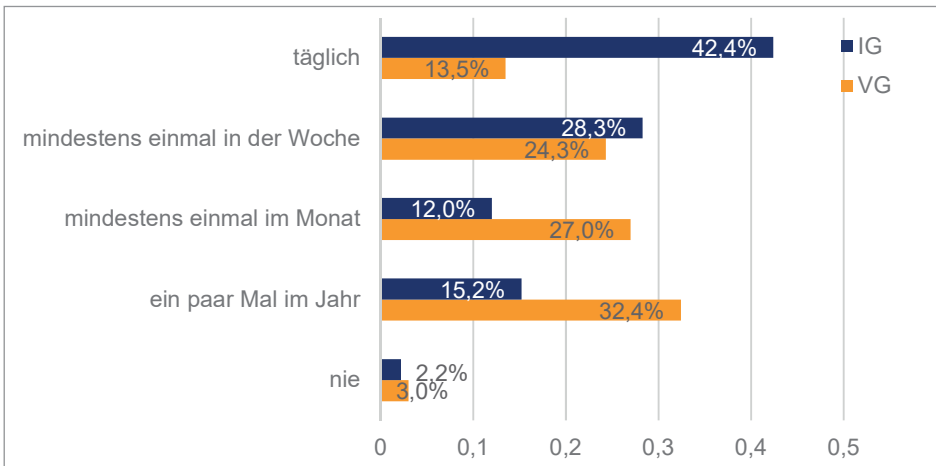


Abb. 3: Häufigkeit von Gesprächen zwischen Eltern und Erzieher*innen des Kindes (MZP 2019). Anm.: N (IG)=92; N (VG)=37

Der Großteil der Eltern der IG (42%) spricht täglich persönlich oder telefonisch mit der Erzieherin oder dem Erzieher des Kindes, während dies nur 14% der Eltern der VG tun (vgl. Abb. 3). Rund ein Drittel der Eltern der VG spricht lediglich ein paar Mal im Jahr mit der pädagogischen Fachkraft. Im Mittel finden Gespräche zwischen Eltern und pädagogischer Fachkraft mindestens einmal in der Woche in der IG (M=3,9) bzw. mindestens einmal im Monat in der VG (M=3,1) statt. Die Differenz von 0,8

Skalenpunkten ist statistisch signifikant ($p < 0,001$) und zeigt einen mittelgradigen Effekt ($d=0,7$) der Intervention auf die Gesprächshäufigkeit an.

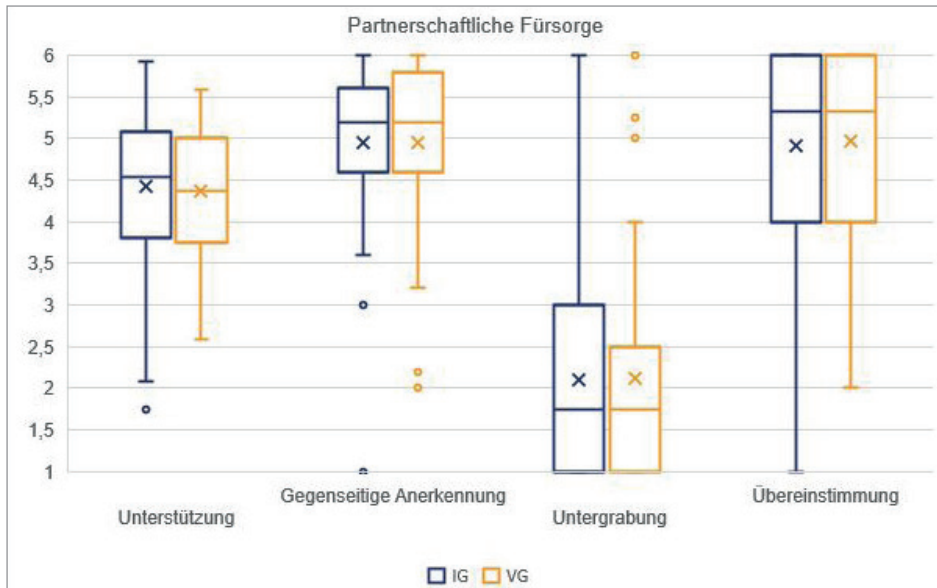


Abb. 4: Einschätzung der partnerschaftlichen Fürsorge aus Sicht der Eltern (MZP 2019).
Anm.: 1=trifft überhaupt nicht zu, 2=trifft nicht zu, 3=trifft eher nicht zu, 4=trifft eher zu, 5=trifft zu, 6=trifft voll zu; N (IG)=94; N (VG)=38; fehlende Werte jeweils ausgeschlossen

In der nachfolgenden Graphik (Abb. 4) sind die jeweiligen Box-Plots der Subskalen der partnerschaftlichen Fürsorge abgebildet. Bei einer Skala von (1) „trifft überhaupt nicht zu“ bis (6) „trifft voll zu“ bewerten Eltern der IG und VG die gegenseitige Anerkennung und Übereinstimmung als zutreffend. Auch bezüglich der Unterstützung seitens der Fachkraft sind sich Eltern der IG und VG im Mittel einig, diese als eher zutreffend zu bewerten. Während höhere Werte bei den genannten drei Subskalen eine positive Beziehung zwischen Eltern und pädagogischer Fachkraft ausdrücken, ist dies bei der Untergrabung der gegenteilige Fall. Eltern geben an, dass sie sich durch das pädagogische Personal hinsichtlich ihrer Erziehung und Fürsorge des Kindes nicht untergraben fühlen, was für die Beziehung ebenfalls als positiv zu bewerten ist. Die minimalen Unterschiede zwischen der Interventions- und Vergleichsgruppe sind nicht signifikant.

Zur Erhebung im Jahr 2020 wurden Eltern gebeten, den Umgang mit Mehrsprachigkeit im Kitaalltag einzuschätzen (vgl. Abb. 5). Nahezu alle Eltern haben angegeben, bei der Aufnahme im Kindergarten gefragt worden zu sein, welche Sprachen ihr Kind spricht. Ein gesondertes Gespräch mit der Erzieherin bzw. dem Erzieher, in dem es um die Mehrsprachigkeit des Kindes ging, gab es seltener: rund 39% der (IG) bzw. 26% (VG) der Eltern haben ein solches Gespräch geführt. Der Unterschied zwischen Interventions- und Vergleichsgruppe ist dabei nicht signifikant. Ein Elternabend oder

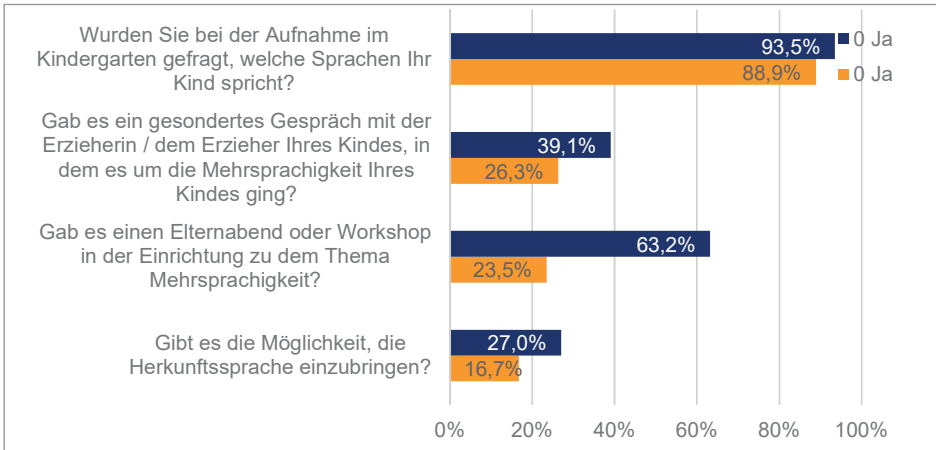


Abb. 5: *Einschätzung der Eltern zum Umgang mit Mehrsprachigkeit (MZIP 2020). Anmerkungen. N (IG gesamt)=59; N (VG gesamt)=25; fehlende Werte jeweils ausgeschlossen*

Workshop in der Einrichtung zum Thema Mehrsprachigkeit gab es laut Auskunft der Eltern in 63 % (N=24; IG) bzw. 24 % (N=4; VG) der Fälle. In der IG wurde die Frage signifikant ($p < 0,01$) häufiger bejaht als in der VG, der Effekt der Intervention ist dabei stark ($d=0,84$). Von 24 Eltern der IG haben 13 Eltern angegeben, an der Veranstaltung teilgenommen zu haben. In der VG haben drei von vier Eltern an dem Elternabend oder Workshop teilgenommen. Eltern hatten die Option, den Grund für die Nicht-Teilnahme am Seminar als offene Antwort anzugeben (einzelne Antworten nicht im Kapitel enthalten). In beiden Gruppen wurde der Zeitmangel (berufliche Gründe, Gegentermin) als Grund für die Nicht-Teilnahme genannt. Weiterhin wurde gefragt, ob es die Möglichkeit gab, die Herkunftssprache einzubringen. Diese Frage wurde von 27 % (N=10; IG) bzw. 16,7 % (N=3; VG) bejaht, wobei der Unterschied nicht signifikant ist.

Zunächst wurden Eltern gefragt, ob sie einen Einblick haben, welche anderen Sprachen außer Deutsch es im Kindergarten gibt. Wenn sie diese Frage mit (eher) ja beantwortet haben, konnten Eltern im nächsten Schritt anhand einer vorgegebenen Liste ankreuzen, woran sie erkennen, welche Sprachen es in der Kita gibt. Am häufigsten erkennen Eltern der Interventions- und Vergleichsgruppe Mehrsprachigkeit an der Gestaltung im Eingangsbereich (z. B. Weltkarte, Begrüßung in verschiedenen Sprachen) (vgl. Abb. 6). Auch an Festen oder anderen Veranstaltungen im Kindergarten wird von nahezu der Hälfte der Eltern der IG bzw. einem Drittel der Eltern der VG erkannt, welche Sprachen es in der Kita gibt. An der Gestaltung im Gruppenraum (z. B. Dekoration, Wandgestaltung), am Informationsmaterial (z. B. Flyer) oder an frei zugänglichen Büchern, CDs oder ähnlichen Dingen in anderen Sprachen wird von eher wenigen Eltern erkannt, welche nichtdeutschen Sprachen es gibt. Die Unterschiede der genannten Bereiche zwischen Interventions- und Vergleichsgruppe sind nicht signifikant. Statistisch signifikant ($p < 0,10$) ist jedoch die Angabe bei den

Angeboten (z. B. Vorlesen in anderen Sprachen): rund 35 % der Eltern der IG geben an, dass sie an den Angeboten erkennen, welche andere Sprachen es gibt, während dies nur auf 13 % der Eltern der VG zutrifft. Der Effekt der Intervention fällt hier eher klein aus ($d=0,48$).

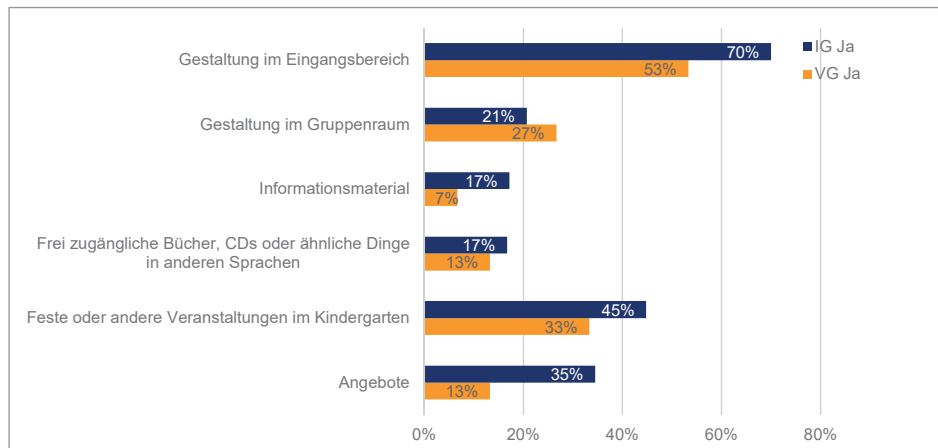


Abb. 6: *Woran Eltern erkennen, welche Sprachen es in der Kita gibt (MZP 2020). Anm.: N (IG)=28; N (VG)=14; fehlende Werte jeweils ausgeschlossen*

In der nachfolgenden Graphik (Abb. 7) sind die Mittelwerte der Interventions- und Vergleichsgruppe für unterschiedliche Fragen zur Eltern-Fachkraft-Kooperation mit Mehrsprachigkeitsbezug abgebildet. Es gibt keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen den Angaben in Interventions- und Vergleichsgruppe. Nahezu alle Aussagen wurden im Mittel als eher zutreffend gewertet, was auf eine eher positive Kooperation mit Eltern von mehrsprachigen Kindern hindeutet. Lediglich bei der Aussage „Die Erzieher*innen bitten mich, einzelne Wörter in die nichtdeutsche Herkunftssprache meines Kindes zu übersetzen“ geben Eltern im Mittel an, dass dies eher nicht zutrifft. Mit einem Mittelwert von 2,5 kann die Aussage „Ich habe das Gefühl, dass die nichtdeutsche Herkunftssprache unserer Familie im Kindergarten wertgeschätzt wird“ gerade noch als eher zutreffend gewertet werden. Bezüglich dieser Aussage wurde Eltern die Möglichkeit geboten, eine Situation zu beschreiben, in der sie das Gefühl hatten, dass ihre Herkunftssprache wertgeschätzt wird (einzelne Antworten nicht im Kapitel enthalten). Von Eltern der Interventions- und Vergleichsgruppe wurde beschrieben, dass die Erzieherin bzw. der Erzieher Tipps gibt, wie die Sprachentwicklung des Kindes unterstützt werden kann und dass das Kind die Herkunftssprache im Kindergarten sprechen darf. In der IG wurde darüber hinaus auch der Einbezug der verschiedenen Sprachen in den Kindergartenalltag (z. B. durch Lesen von Kinderbüchern in nichtdeutscher Sprache) als Beispiel für den wertschätzenden Umgang mit der Herkunftssprache genannt.

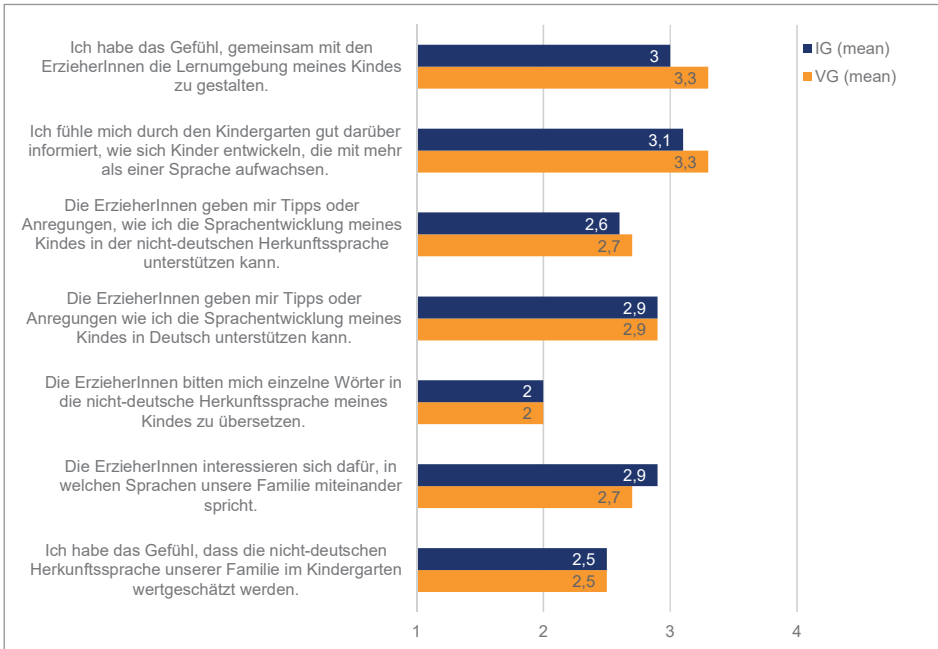


Abb. 7: Eltern-Fachkraft-Kooperation aus Sicht der Eltern (MZP 2020). Anm.: 1=trifft nicht zu, 2=trifft eher nicht zu, 3=trifft eher zu, 4=trifft zu. N (IG gesamt)=59; N (VG gesamt)=25; fehlende Werte jeweils ausgeschlossen

5.4 Zusammenfassung und Diskussion

Das vorliegende Kapitel richtete den Blick auf die Kooperation von Eltern und pädagogischen Fachkräften in der Kita aus der Perspektive von Eltern mit Migrationsgeschichte. Unter Berücksichtigung der Intervention, welche eine Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften zur Kooperation mit Eltern mehrsprachiger Kinder beinhaltete, wurden unterschiedliche Aspekte der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft aus den Erhebungsjahren 2019 und 2020 des IMKi-Datensatzes (Eltern-Fragebogen) untersucht. Insgesamt deuten die Ergebnisse im Erhebungsjahr 2019 darauf hin, dass Eltern mit dem Kindergarten allgemein und dem Vertrauensverhältnis zu den pädagogischen Fachkräften zufrieden sind. Mit der Interaktion zwischen ihnen und der Erzieherin bzw. dem Erzieher sind Eltern einigermaßen zufrieden. Die Analysen bekräftigen frühere Befunde einer relativ hohen elterlichen Zufriedenheit mit Kita insgesamt. In der Interventionsgruppe (IG) finden persönliche oder telefonische Gespräche häufiger statt als in der Vergleichsgruppe (VG). Die partnerschaftliche Fürsorge wird von Eltern der IG und VG nahezu gleich positiv bewertet. Die Ergebnisse aus dem Erhebungsjahr 2020 zeigen, dass die Kooperation mit Eltern mehrsprachiger Kinder von Eltern ebenfalls eher positiv wahrgenommen wird. Rund 90 % der Eltern geben an, bei der Aufnahme des Kindes in die Kita gefragt worden zu sein, welche Sprachen ihr Kind spricht. In 60 % der Fälle wurde von Eltern der IG auch ge-

nannt, dass es einen Elternabend oder Workshop zum Thema Mehrsprachigkeit gab. Immerhin 40 % der Eltern der IG haben angegeben, dass es ein gesondertes Gespräch mit der pädagogischen Fachkraft gab, bei dem es um die Mehrsprachigkeit der Kinder ging. Diese Möglichkeiten wurden in der VG eher nicht wahrgenommen oder nicht angeboten. Eltern beider Gruppen erkennen insbesondere an der Gestaltung im Eingangsbereich, welche nichtdeutschen Sprachen es in der Kita gibt. In der IG wurden mehrsprachige Angebote häufiger genannt. In anderen Bereichen, so zum Beispiel an der Gestaltung im Gruppenraum oder am Informationsmaterial, wird die sprachliche Vielfalt in Interventions- und Vergleichsgruppe eher nicht erkannt. Auch hinsichtlich der Möglichkeiten der Eltern, ihre nichtdeutsche Herkunftssprache einzubringen, gibt es noch Defizite.

Folgende wichtige Bemerkungen zu den Ergebnissen sollten nicht unerwähnt bleiben: Einige der in den Weiterbildungsmaßnahmen der IG und VG behandelten Inhalte waren ähnlich, z. B. die Reflexion über pädagogische Haltungen, so dass in einigen Bereichen ähnliche Folgeeffekte zu erwarten sind. Dies könnte der Grund dafür sein, dass es zwischen Interventions- und Vergleichsgruppe keine Unterschiede bei der Zufriedenheit, der partnerschaftlichen Fürsorge oder der Zusammenarbeit gibt. Generell ist auch die Bewertung der Partnerschaft in beiden Gruppen auf einem hohen Niveau, was ein weiterer möglicher Grund dafür ist, dass es kaum Unterschiede gibt.

Bei den konkreten Maßnahmen, die in der IG stärker angeregt wurden, wie beispielsweise die Durchführung eines Elternabends oder Workshops zur Mehrsprachigkeit oder mehrsprachige Angebote, zeigen sich signifikante Unterschiede zugunsten der IG. Aber auch das ist nicht durchgängig in allen untersuchten Bereichen der Fall. So gibt es zum Beispiel keine Unterschiede in der Gestaltung der Kindertagesstätte oder in der Art und Weise, wie mit Mehrsprachigkeit umgegangen wird (Aufnahmegespräch, gesonderte Gespräche oder die Möglichkeit, die Herkunftssprache mit einzubeziehen). Die Ergebnisse zeigen zwar, dass die Maßnahmen in der IG aus Sicht der Eltern meist häufiger durchgeführt werden als in der VG, doch sind die Unterschiede statistisch nicht signifikant. Für diese Ergebnisse, insbesondere zum Messzeitpunkt 2020, können zwei Gründe angeführt werden. Zu der kleinen Stichprobe kommt hinzu, dass die Anfang 2020 ausgebrochene Corona-Pandemie die Erhebung zum Zeitpunkt der Messung stark beeinflussen dürfte. Die wiederholte vorübergehende Schließung der Kindertagesstätten machte den persönlichen Kontakt zu den Eltern, insbesondere getrennte Gespräche oder Veranstaltungen, fast unmöglich.

Zusätzlich zu den oben genannten Einschränkungen der Studie besteht auch weiterer Forschungsbedarf. Eltern sind keine homogene Gruppe, sondern weisen unterschiedliche persönliche, soziale und familiäre Merkmale auf, die ihre Sichtweise auf die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft prägen. Besonders spannend bleibt daher die Frage nach weiteren fördernden oder hemmenden Determinanten der elterlichen Beteiligung aus Sicht der Eltern und den dahinterstehenden Wirkmechanismen.

Festzuhalten bleibt außerdem, dass für eine gelingende (sprachliche) Entwicklung der Kinder die Zusammenarbeit mit den Eltern unabdingbar ist. Die Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte besteht darin, die Verantwortung für die Prozesse zu über-

nehmen und die Eltern für die Zusammenarbeit zu gewinnen. Zielgruppenspezifische Angebote für Eltern mit Migrationshintergrund und die Wertschätzung der sprachlichen Vielfalt sind dabei verlässliche Möglichkeiten, Elternbeteiligung zu initiieren und zu stärken. Die Befunde lassen sich somit für die Weiterqualifikation des pädagogischen Personals im Elementarbereich nutzen.

Literatur

- Betz, T. (2015). *Das Ideal der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Kritische Fragen an eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen, Grundschulen und Familien*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Betz, T. (2019). Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zwischen Wunsch und Wirklichkeit. In Service National de la Jeunesse (Hrsg.), *Kommunikation, Zusammenarbeit und Aufbau einer Partnerschaft mit den Familien von Kindern, deren Familiensprachen sich von den Sprachen der Bildungseinrichtung unterscheiden: Warum und wie?* (S. 6–16). Luxembourg.
- Betz, T., Bischoff, S., Eunicke, N., Kayser, L. B. & Zink, K. (2017). *Partner auf Augenhöhe? Forschungsbefunde zur Zusammenarbeit von Familien, Kitas und Schulen mit Blick auf Bildungschancen*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Betz, T. & Eunicke, N. (2017). Kinder als Akteure in der Zusammenarbeit von Bildungsinstitutionen und Familien? Eine Analyse der Bildungs- und Erziehungspläne. *Frühe Bildung*, 6(1), 3–9. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000295>
- BMFSFJ. (2015). *Fünfter Bericht zur Evaluation des Kinderförderungsgesetzes*. Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.
- Buschmann, A. (2016). *Elternworkshop „Mehrsprachigkeit als Chance“*. Heidelberg: Zentrum für Entwicklung und Lernen.
- Camehl, G. F., Stahl, J. F., Schober, P. S. & Spieß, K. (2015). Höhere Qualität und geringere Kosten von Kindertageseinrichtungen – zufriedener Eltern? *DIW Wochenbericht*, (46), 1105–1114.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 297–334. <https://doi.org/10.1007/BF02310555>
- Deming, W. E. (1986). *Out of the crisis*. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology, Center for Advanced Engineering Study.
- Frank, M., Jahreiß, S., Ertanir, B., Kratzmann, J. & Sachse, S. (2016). *Die IMKi-Studie. Bericht zur Stichprobe und Methodik*. Zugriff am 31.03.2022. Verfügbar unter: http://edoc.kueichstaett.de/18789/1/Methodenbericht_IMKi.pdf
- Fröhlich-Gildhoff, K. (2013). Die Zusammenarbeit von pädagogischen Fachkräften und Eltern im Feld der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung. *Bildungsforschung*, 1, 11–25.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Kraus, G. & Rönnau, M. (2006). Gemeinsam auf dem Weg. Eltern und ErzieherInnen gestalten Erziehungspartnerschaft. *kindergarten heute*, (10), 6–15.
- Frühe Chancen (BMFSFJ, Hrsg.). (2021). *Die Bildung und Erziehung der Jüngsten gemeinsam gestalten*. Zugriff am 18.06.2021. Verfügbar unter: <https://sprach-kitas.fruehe-chancen.de/themen/zusammenarbeit-mit-familien/>
- Hachfeld, A., Anders, Y., Kuger, S. & Schmidt, W. (2016). Triggering parental involvement for parents of different language backgrounds: the role of types of partnership activities and

- preschool characteristics. *Early Child Development and Care*, 186(1), 190–211. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1007370>
- Hartung, S., Kluwe, S. & Sahrai, D. (2009). „*Neue Wege in der Elternarbeit*“. *Evaluation von Elternbildungsprogrammen und weiterführende Ergebnisse zur präventiven Elternarbeit. Kurzbericht des BMBF-geförderten Projekts: Bielefelder Evaluation von Elternbildungsprogrammen (BEEP)*. Bielefeld.
- Honig, M.-S., Schreiber, N. & Lang, S. (2006). *Begleitstudie zur Umsetzung der „Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz“: Abschlussbericht an das Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend*. Trier.
- Jahreiß, S., Ertanir, B., Frank, M., Sachse, S. & Kratzmann, J. (2017). Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit in sprachlich heterogenen Kindertageseinrichtungen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 12(2), 439–453. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v12i4.05>
- Kratzmann, J., Sawatzky, A. & Sachse, S. (2020). Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen – Über das Zusammenspiel von Wissen, Einstellungen und Handeln. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23, 539–564. <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00946-w>
- Lang, S. N., Schoppe-Sullivan, S. J. & Jeon, L. (2017). Examining a self-report measure of parent-teacher cocaring relationships and associations with parental involvement. *Early Education and Development*, (28), 96–114. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1195672>
- Michl, S. & Geier, B. (2019). *Qualität in der Kindertageseinrichtung aus Eltern- und Fachkräftesicht. Ergebnisse einer multiperspektivischen Fragebogenstudie*. München: Deutsches Jugendinstitut e. V.
- Nentwig-Gesemann, I. & Hurmaci, A. (2020). *KiTa-Qualität aus der Perspektive von Eltern*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.).
- Nzinga-Johnson, S., Baker, J.A. & Aupperlee, J. (2009). Teacher-Parent Relationships and School Involvement among Racially and Educationally Diverse Parents of Kindergartners. *The Elementary School Journal*, (110), 81–91. <https://doi.org/10.1086/598844>
- Peucker, C., Pluto, L. & van Santen, E. (2017). *Situation und Perspektiven von Kindertageseinrichtungen. Empirische Befunde*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Textor, M. R. (2006). *Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern. Gemeinsam Verantwortung übernehmen*. Freiburg, Basel, Wien: Herder.
- Viernickel, S., Nentwig-Gesemann, I., Nicolai, K., Schwarz, S. & Zenker, L. (2013). *Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung – Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen*. Berlin: Alice Salomon Hochschule.
- Westphal, M. & Kämpfe, K. (2012). Elternarbeit im Bereich Kita: empirische Forschungsergebnisse. In W. Stange, R. Krüger, A. Henschel & C. Schmitt (Hrsg.), *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit* (S. 244–254). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94279-7_25
- Wolfspenger, J., Baužyte, K., Witaschek, A., Sawatzky, A., Lautenschläger, T., Schneller, K. et al. (2021). Mehrsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen – Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften – Einblicke in ein laufendes Projekt. *Forschung Sprache*, (2), 176–183. Verfügbar unter: https://www.forschung-sprache.eu/fileadmin/user_upload/Dateien/Heftausgaben/2021-2/5-70-2021-02-15.pdf

6. Interventionseffekte auf Kindebene

Steffi Sachse, Jana Kierdorf & Alla Sawatzky

6.1 Einleitung

6.1.1 Mehrsprachige Sprachentwicklung

Sprachliche Fähigkeiten sind ein entscheidender Faktor der gesamten kindlichen Entwicklung (Weinert, 2020). Sprachkompetenzen als solche sind stark assoziiert mit dem späteren Erfolg im Lesen und Schreiben, aber auch essentiell für die gesamte schulische Laufbahn und akademisch-berufliche Entwicklung (Dennauoi et al., 2016; Sonnenschein, Metzger, Dowling & Baker, 2016). Mehrsprachige Sprachentwicklung ist dabei mittlerweile auch in Deutschland eine normale Variante des sprachlichen Aufwachsens. Schon 2015 hatten rund 36 % der Kinder im Alter von 0 bis 5 Jahren einen Migrationshintergrund (Statistisches Bundesamt, 2015). Zwei Drittel dieser Kinder sprechen zu Hause vorrangig eine nichtdeutsche Herkunftssprache (Deutsches Jugendinstitut, 2020), wobei Türkisch und Russisch die am häufigsten gesprochenen Sprachen sind (Statistisches Bundesamt, 2020). Mehrsprachiges Aufwachsen stellt Herausforderung und Ressource gleichzeitig dar. Im Zusammenhang mit ungünstigen sozioökonomischen Faktoren ist Mehrsprachigkeit oftmals mit einem Risiko für die Bildungslaufbahn verbunden (z. B. Dubowy, Ebert, Von Maurice & Weinert, 2008; OECD, 2013), kann gleichzeitig aber auch eine wichtige Ressource für die kognitive und schulische Entwicklung sein (Barac & Bialystok, 2012; Engel de Abreu, Cruz-Santos, Tourinho, Martin & Bialystok, 2012). Die Bedingungen und konkreten sprachlich-familiären Konstellationen, unter denen die mehrsprachigen Kinder aufwachsen, sind höchst unterschiedlich (siehe Kap. 7). Der Besuch der Kindertagesstätte stellt für viele Kinder den entscheidenden Bildungsort zum Erlernen der deutschen Sprache in den Jahren vor Schulbeginn dar. Gleichzeitig besteht die Herausforderung und der Anspruch (der auch in Bildungsplänen fixiert ist, Viernickel, Nentwig-Gesemann, Nicolai, Schwarz & Zenker, 2013), die Herkunftssprachen weiterhin leben zu lassen und über sprachliche Anregungen in der Familie und evtl. den Einbezug der Mehrsprachigkeit in die Kindertagesstätte weiter auszubauen.

6.1.2 Institutionelle Sprachfördereffekte in der Umgebungs- und Herkunftssprache

Kindertageseinrichtungen können für mehrsprachige Kinder Kontexte bereitstellen, in denen die Umgebungs- und Bildungssprache der Kinder effektiv unterstützt und ausgebaut werden kann. Substanzielle Fördereffekte können in verschiedenen Studien gezeigt werden (Egert, Sachse & Groth, 2021). Gleichzeitig gibt es v. a. auch aus Deutschland Hinweise auf weniger effektive Zugänge zur sprachlichen Bildung und Förderung (Egert, Galuschka, Groth, Hasselhorn & Sachse, 2020). Isolierte Sprachförderprogramme, die zu einer definierten Zeit und oft nur einmal pro Woche stattfinden, erweisen sich als deutlich weniger effektiv (Hofmann, Polotzek, Roos & Schöler, 2008; Sachse, Budde, Rinker & Groth, 2012) z. B. im Vergleich zu interaktionsbasierten Zugängen, die die sprachliche Bildung und Förderung konsequent in den Alltag integrieren (Simon & Sachse, 2013). Bei einem gleichzeitigen Fokus auf den überdauernden Erhalt der Herkunftssprachen der Kinder besteht die Befürchtung, die Verwendung einer anderen Sprache in der Familie und der Peer-Group in der frühen Kindheit könne langfristig negative Konsequenzen für die Kinder haben. Studien zeigen hier allerdings auf, dass der Rückstand in den sprachlichen Kompetenzen der Umgebungssprache ausgeglichen bzw. zumindest verringert werden kann (Hammer et al., 2014; Han, Vukelich, Buell & Meacham, 2014). Vor allem bei niedrigen umgebungssprachlichen Kompetenzen sind allerdings intensive Unterstützungen der Bildungsinstitutionen notwendig (Buysse, Peisner-Feinberg, Paez, Hammer & Knowles, 2014). Werden auch innerhalb von Kindertagesstätten herkunftssprachliche Förderungen angeboten, scheinen diese sehr effektiv in Bezug auf die jeweiligen Sprachkompetenzen zu sein (z. B. Moser, Bayer & Tunger, 2010). Herangehensweisen, die beide Sprachen der Kinder in den Fokus nehmen, können bei entsprechend intensiver Umsetzung und Begleitung der Kinder Effekte auf alle Sprachen, in diesem Fall Spanisch und Englisch, nachweisen (z. B. Winsler, Diaz, Espinosa & Rodríguez, 1999; Barnett, Yaroz, Thomas, Jung & Blanco, 2007).

Dass der Einsatz verschiedener Strategien der sprachlichen Förderung und Unterstützung von mehreren Sprachen im Kontext von früher Bildung gelingen kann und die Qualität von Kindertageseinrichtungen verbessern, aber auch die Entwicklung von Kindern unterstützen kann, zeigen Daten von Castro, Gillanders, Franco, Bryant, Zepeda und Méndez (2017, am Beispiel von Spanisch und Englisch). Hierbei wurden pädagogische Fachkräfte engmaschig begleitet, um sehr spezifische Strategien (enges Monitoring sprachlicher Fähigkeiten, zusätzliche Kleingruppenförderungen, expliziter Fokus auf Wortschatz und Umgebungssprache, eine besondere Beachtung der sozio-emotionalen Entwicklung und der Peer-Kontakte) im Kitaalltag umzusetzen.

6.1.3 Mehrsprachige Sprachentwicklung im Kontext sozio-emotionaler Entwicklung und vor dem Hintergrund der Einstellungen zur eigenen Mehrsprachigkeit

Sprachliche Entwicklung ist kein isoliertes Entwicklungsphänomen, sondern steht in engen Austausch mit anderen Entwicklungsbereichen (Weinert, 2020). Für mehrsprachige Kinder konnte eine Übersichtsarbeit von Halle et al. (2014) belegen, dass bessere sprachliche Fähigkeiten mit höheren sozio-emotionalen Kompetenzen verknüpft sind (siehe Kap. 9). Die Förderung eines Bereiches könnte sich somit auch auf den jeweils anderen Entwicklungsbereich auswirken (Voltmer & von Salisch, 2022). Darüber hinaus gibt es Hinweise darauf, dass die gelegentliche Verwendung der Herkunftssprachen durch die Fachkraft die Beziehung zwischen Fachkraft und Kind verbessert (Halle et al., 2014) und sich somit herkunftssprachliche Unterstützung und Wertschätzung über den sprachlichen Bereich hinaus positiv auswirken.

Garcia-Mateus und Palmer (2017) stellen die Bedeutung der Herausbildung einer eigenen bi-/multilingualen Identität und deren Bezug zu sprachlichen Leistungen und dem Umgang mit Mehrsprachigkeit in Bildungsinstitutionen im Primarbereich heraus. Ritterfeld, Lüke und Dürkoop (2014) weisen in diesem Zusammenhang bei Schüler*innen auf unterschiedliche Typen in Bezug auf die Einschätzung und den Umgang mit der eigenen Mehrsprachigkeit hin und diskutieren diese als möglicherweise relevant für die sprachliche Entwicklung mehrsprachiger Kinder. Bisher ist der Bereich der Einstellungen von jüngeren Kindern gegenüber der eigenen Mehrsprachigkeit ein noch sehr wenig adressierter Bereich.

Insgesamt finden sich somit Hinweise darauf, dass unterstützendes Fachkraftverhalten sowie die Verwendung der Erstsprache der Kinder die sozio-emotionale Entwicklung mehrsprachiger Kinder stärken kann (Halle et al., 2014) und damit evtl. auch im Zusammenhang mit der eigenen Sicht auf sich selbst und die eigene Mehrsprachigkeit steht.

Fragestellungen

Es sollte geklärt werden, welche Auswirkungen die auf Ebene der Kindertagesstätte stattgefundenen Intervention zur Integration von Mehrsprachigkeit auf Kindebene in Bezug auf verschiedene inhaltliche Bereiche zeigt:

1. Führt die verstärkte Einbeziehung von Mehrsprachigkeit in den Alltag einer Kindertagesstätte und damit ein verstärkter und positiver Umgang mit den Herkunftssprachen der Kinder zu einer besseren sprachlichen Kompetenzentwicklung im Deutschen (evtl. vermittelt über häufigere und vielfältigere Kommunikationsmuster zwischen Fachkraft und Kind oder auch zwischen Kindern)? Oder ist im Gegenteil die sprachliche Entwicklung im Deutschen in der Interventionsgruppe vermindert, da durch einen intensiven Einbezug der Herkunftssprachen

- die Sprachlernegelegenheiten im Deutschen abnehmen und weniger Deutschförderung erfolgt?
2. Kann in Bezug auf die beiden ausgewählten Herkunftssprachen Russisch und Türkisch ein verstärkter Einbezug der Sprachen in den Alltag sowie eine intensive Zusammenarbeit und Beratung der Eltern hinsichtlich eines sprachförderlichen Umfeldes die Sprachentwicklung in diesen Herkunftssprachen positiv beeinflussen?
 3. Sind eine wertschätzende Haltung der pädagogischen Fachkräfte im Hinblick auf die Herkunftssprachen der Kinder, die Möglichkeiten der Einbeziehung dieser in die Kindertagesstätte sowie vertiefte Interaktionen mit den Fachkräften mit positiven Verhaltensänderungen im sozio-emotionalen Bereich assoziiert? Verändern sich über die Erhebungszeitpunkte hinweg die Einstellungen der Kinder zur eigenen Mehrsprachigkeit und stellen sich im Vergleich der beiden Gruppen positiver dar?

6.2 Methode

6.2.1 Datengrundlage und Stichprobe

Da sich die Intervention auf Förderung der Mehrsprachigkeit bezog, werden im Folgenden die Analysen für die Substichprobe der 428 Kinder (gesamt N=511) berichtet, die sich als mehrsprachig klassifizieren lassen (siehe Kap. 2 für detaillierte Angaben zu dem Kriterium der Mehrsprachigkeit und Kap. 7 zu den demografischen Merkmalen). Für die Analyse der sozio-emotionalen Merkmalseinschätzungen durch die pädagogischen Fachkräfte beträgt die Stichprobe daher N=423 Kinder (für fünf Kinder liegen entweder keine sozio-emotionalen oder keine Altersangaben vor). Elterneinschätzungen zu den sozio-emotionalen Kompetenzen der Kinder liegen für N=416 Kinder vor. Für 264 von diesen Kindern liegt eine Erhebung der Einstellung zur eigenen Mehrsprachigkeit vor.

Um eine Vergleichbarkeit der Analysen zu den folgenden Kapiteln (Kap. 8 & Kap. 12) einerseits und eine relativ ausgeglichene Verteilung der Messzeitpunkte für die Darstellung der Ergebnisse hinsichtlich der sprachlichen Variablen andererseits zu gewährleisten, wird für die Analyse der Sprachmaße die Stichprobe weiter eingegrenzt. Hierfür wurden Kinder ausgewählt, für die mindestens eine Erhebung in einem deutschen Sprachmaß im Alter von maximal 3 Jahren (im Russischen bzw. Türkischen im Alter von maximal 4 Jahren und 6 Monaten) und mindestens eine weitere Erhebung im Alter von mindestens 5 Jahren und 6 Monaten vorliegen (N=119 für Deutsch, N=33 für Russisch und N=40 für Türkisch).

Damit beziehen sich die im Folgenden dargestellten Ergebnisse hinsichtlich der sozio-emotionalen Variablen auf N=423 bzw. N=416 Kinder, hinsichtlich der Einstellung zur eigenen Mehrsprachigkeit auf N=264 Kinder und hinsichtlich der Sprachmaße auf N=119 Kinder im Deutschen, N=33 Kinder im Russischen sowie N=40 Kinder im Türkischen. Dabei handelt es sich bei den Angaben der Einstellung zur eigenen Mehrsprachigkeit um querschnittliche Daten (für jedes Kind liegt eine Messung zum Messzeitpunkt vor Schuleintritt vor). Bei den sozio-emotionalen und sprachleistungs-

bezogenen Variablen handelt es sich um längsschnittliche Daten mit mindestens einer Messung (sozio-emotionale Variablen) bzw. mindestens zwei Messungen (sprachleistungsbezogene Variablen) für jedes Kind.

6.2.2 Erhebungsinstrumente

Sprachmaße

Für die Abschätzung von Interventionseffekten wurde auf zentrale Sprachmaße zurückgegriffen: Für alle Sprachen (Umgebungssprache Deutsch sowie die Herkunftssprachen Türkisch und Russisch) lagen der rezeptive und expressive Wortschatz vor (Tab. 1). Der rezeptive Wortschatz wurde jeweils anhand von Bildauswahlverfahren ermittelt, der expressive Wortschatz über Bildbenennungsverfahren erfasst. Zusätzlich werden hier zwei weitere Sprachmaße für Kompetenzen im Deutschen berichtet. Über den Untertest „Enkodierung semantischer Relationen“ wurde bei Kindern bis zum Alter von 5;6 Jahren (5 Jahren und 6 Monaten) eine mittlere Äußerungslänge für semantisch passende Äußerungen über Bildbeschreibungen erhoben. Der Untertest „Nachsprechen von Sätzen“ erfasst die Fähigkeit, vorgegebene Sätze unterschiedlicher grammatischer Komplexität zu wiederholen, wobei für die vorliegende Auswertung die Anzahl korrekt nachgesprochener Wörter verwendet wurde. Es handelt sich hierbei um eine aggregiertes Sprachmaß, in das unterschiedliche sprachliche Leistungen einfließen: Sprachverständnisfähigkeiten, Wortschatzwissen, aber auch grammatische Kompetenzen.

Tab. 1: *Eingesetzte Sprachmaße*

Sprachleistung	Deutsch (N=119)	Türkisch (N=40)	Russisch (N=33)
rezeptiver Wortschatz	PPVT Peabody Picture Vocabulary Test (Lenhard et al., 2015)	TİFALDİ Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi [Türkischer expressiver und rezeptiver Sprachtest] <i>Untertest:</i> Alıcı Dil Kelime Alt Testi“ [Rezeptiver Wortschatztest] (Berument & Güven, 2010)	Sprachstandstest Russisch <i>Untertest:</i> „Sprachverständnis: Lexikon. Nomen und Verben“ (Gagarina, Klassert & Topaj, 2010)
expressiver Wortschatz	AWST-R Aktiver Wortschatztest für 3- bis 5-jährige Kinder-Revision (Kiese-Himmel, 2005)	TİFALDİ Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi [Türkischer expressiver und rezeptiver Sprachtest] <i>Untertest:</i> „İfade Edici Dil Kelime Alt Testi“ [Expressiver Wortschatztest] (Güven & Berument, 2010)	Sprachstandstest Russisch <i>Untertest:</i> „Sprachproduktion: Lexikon. Nomen und Verben“ (Gagarina et al., 2010)

Sprachleistung	Deutsch (N=119)	Türkisch (N=40)	Russisch (N=33)
Weitere Sprachleistungen im Deutschen	SETK 3–5 (Sprachentwicklungstest für 3–5-jährige Kinder, Grimm, Aktas & Frevert, 2010) Untertest Enkodierung semantischer Relationen HASE (Heidelberger Auditives Screening in der Einschulungsuntersuchung, Schöler & Brunner, 2008) Untertest Nachsprechen von Sätzen (Anzahl nachgesprochener Wörter)		

Sozio-emotionale Maße

Die sozio-emotionalen Kompetenzen umfassen das Sozialverhalten der Kinder sowie Verhaltensauffälligkeiten und Besonderheiten im emotionalen Bereich. Die Beurteilung erfolgte anhand von Fremdauskunfts-methoden (Eltern- und Fachkraftbeurteilung). Hierfür wurde zum einen der Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ; Goodman, 1997; Woerner et al., 2002) eingesetzt, der sowohl von den Eltern als auch von den Erzieher*innen ausgefüllt wurde. Er dient der Erfassung von Verhaltensauffälligkeiten und -stärken und besteht aus fünf Einzelskalen (Emotionale Probleme, Hyperaktivität, Probleme im Umgang mit Gleichaltrigen, Verhaltensauffälligkeiten und Prosoziales Verhalten). In die Auswertung gingen der Gesamtscoreindex „Schwierigkeiten“ sowie der Index „Prosoziales Verhalten“ ein. Zusätzlich füllten die Erzieher*innen einen Fragebogen zum Screening sozio-emotionaler Kompetenzen aus dem Verfahren „Bildung im Kindergarten organisieren – Screening zur Entwicklung von Basiskompetenzen für 3- bis 6-jährige Kooperationsverhalten, Integration, Problemverhalten, Prosoziales Verhalten, Spiel- und Aufgabenverhalten und Regulationsverhalten bezüglich Emotionen“, (Seeger, Holodynski & Souvignier, 2015) aus, um sozio-emotionale Kompetenzen im Kitaalltag auf den unterschiedlichen Skalen zu erfassen. Für die vorliegenden Auswertungen erfolgte der Rückgriff auf folgende Skalen: Kooperation (gegenüber Erziehungspersonen) sowie Emotionsregulation.

Einstellung gegenüber der eigenen Mehrsprachigkeit

Zur Erfassung der Einstellungen der Kinder hinsichtlich ihrer eigenen Mehrsprachigkeit wurden den Kindern Fragen in Anlehnung an Ritterfeld et al. (2014) gestellt. Insgesamt wurde ein Fragebogen mit 19 unterschiedlichen Items eingesetzt. Der Modus der gestellten Fragen entsprach dabei dem Vorgehen zur Erfassung des kindlichen Selbstkonzepts (SEFKI, siehe Kap. 2). Für die Auswertung innerhalb dieses Beitrags

wurden 5 Fragen verwendet, die sich vorab innerhalb einer Faktorenanalyse als ein zusammenhängendes Konstrukt herausgestellt hatten (Chlapek, 2019). Die Kinder trafen hierbei handpuppengestützt Aussagen auf einer Skala von „*immer nein*“, „*manchmal nein*“, „*unentschieden*“ bis „*manchmal ja*“ und „*immer ja*“. Folgende Items wurden verwendet:

- „Magst du es, dass du verschiedene Sprachen sprichst?“
- „Fällt es dir leicht zwischen verschiedenen Sprachen zu wechseln?“
- „Ist es etwas Besonderes, wenn man mehrere Sprachen sprechen kann?“
- „Macht es dir Spaß, wenn du mit Menschen mehrere Sprachen sprechen kannst?“
- „Macht es dir Spaß, in einem Gespräch zwischen verschiedenen Sprachen zu wechseln?“

6.2.3 Auswertungsstrategie

Die Frage nach der Interventionswirkung über zwei Versuchsgruppen im Querschnitt lässt sich mit einem Vergleich zentraler Tendenzen (Mittelwert- sowie Mediandifferenzen) beantworten. Dieses Vorgehen wird im Folgenden für die Analyse der Interventionswirkung auf die Einstellungen der Kinder zur eigenen Mehrsprachigkeit gewählt.

Das Ausmaß (der Effekt) der Interventionswirkung im zeitlichen Verlauf kann zum einen in dem Unterschied der beiden Steigungen für die Interventionsgruppe und die Vergleichsgruppe festgemacht werden (Interaktionseffekt): Je stärker sich die beiden Geraden in der Steigung über den Zeitverlauf unterscheiden, desto unterschiedlicher ist die Wirkung der Intervention für die beiden Interventionsgruppen. Zum anderen kann der statistische Effekt der Intervention im Zeitverlauf über den Anteil der Varianzerklärung quantifiziert werden. Für messwiederholte gruppierte Daten (mehrere Messungen für dieselben Kinder aus unterschiedlichen Einrichtungen) eignen sich Mehr-Ebenen-Regressionsanalysen (MLM) für die Ermittlung der Steigungen sowie deren Unterschieden besser als die Ordinary-Least-Squares-Regressionen (OLS, siehe z. B. Snijders & Bosker, 1999). Die Ermittlung des Varianzerklärungsanteils gestaltet sich bei MLM-Regressionsanalysen allerdings etwas schwieriger als bei OLS-Regressionsanalysen (z. B. Nakagawa & Schielzeth, 2013; Nakagawa, Johnson & Schielzeth, 2017; Snijders & Bosker, 1999), so dass hier von einer Pseudovarianzerklärung gesprochen werden muss. Im Folgenden werden daher für die Angaben der Steigungen (Regressionsgewichte oder Slopes) sowie des Pseudovarianzerklärungsanteils R^2 die Ergebnisse aus MLM-Regressionen mit Hilfe des R-Pakets lme4 (Bates, Mächler, Bolker & Walker, 2015) sowie des R-Pakets MuMIn (Barton, 2022) berichtet. Die Bezeichnung Varianzerklärung wird dabei aus Lesbarkeitsgründen synonym mit Pseudovarianzerklärung verwendet. Für die Erklärung der Streuung in den einzelnen Sprachmaßen wurden als (feste) Prädiktoren dabei das Alter der Kinder zum Erhebungszeitpunkt und die Interventionsgruppenzugehörigkeit sowie deren Interaktionsterm aufgenommen und auf Ebene der Messzeitpunkte, der Kinder und der

Einrichtungen analysiert. Für die längsschnittlich erfassten Sprachmaße und sozio-emotionalen Merkmale wird dieses Vorgehen gewählt.

Eine möglichst umfassende Beurteilung von Effekten in ihrer Größe und Einheitlichkeit ist zudem sowohl im Querschnitts- als auch im Längsschnittsfall an eine grafische Inspektion gebunden. Zu diesem Zweck werden neben den uni-, bi- und multivariaten numerischen Angaben auch grafische Darstellungen zu den wichtigsten Fragestellungen zur Verfügung gestellt.

6.3 Ergebnisse

6.3.1 Entwicklung der Sprachleistungen im Deutschen

Zentrales Element der durchgeführten Intervention war die Mehrsprachigkeit der Kinder, also der Einbezug aller Sprachen, die für die Kinder relevant sind – und damit auch des Deutschen. Allerdings lag der Schwerpunkt hierbei insbesondere auf dem Umgang mit den nichtdeutschen Sprachen der Kinder. Vor diesem Hintergrund können für die Sprachfertigkeiten im Deutschen unterschiedliche Erwartungen für die Interventionswirkung formuliert werden. So ist denkbar, dass ein positiverer Umgang mit den nichtdeutschen Sprachen der Kinder dazu führt, dass Kinder sowohl in der nichtdeutschen als auch – in der Folge – der deutschen Sprache häufiger und vielfältiger kommunizieren. In diesem Fall ließe sich ein förderlicher Effekt der Intervention in den Sprachmaßen für Deutsch beobachten, was sich statistisch in einer steileren positiven Steigung für die Interventionsgruppe beobachten ließe (siehe Abb. 1 A). Es ist jedoch auch denkbar, dass eine Konzentration auf die nichtdeutsche Sprache dazu führt, dass die Fertigkeiten in Deutsch bei den Kindern stagnieren. In einem solchen Fall wäre ein abträglicher Effekt der Intervention in den Sprachmaßen für Deutsch und entsprechend statistisch eine flachere Steigung für die Interventionsgruppe zu erwarten (siehe Abb. 1 B).

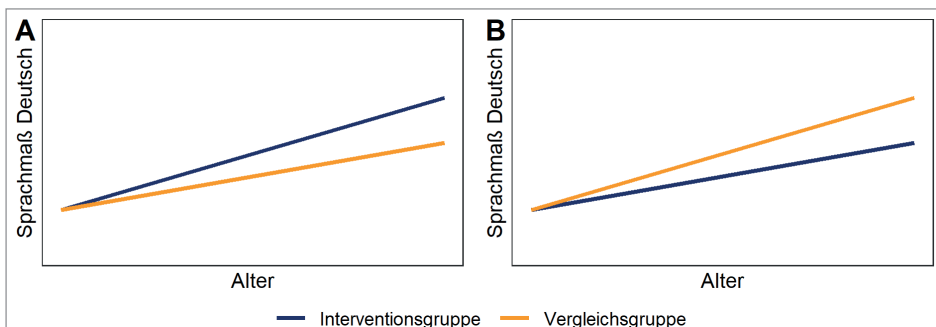


Abb. 1: A und B. Zu erwartende durchschnittliche Verläufe für Kinder in einem deutschen Sprachmaß in Abhängigkeit von der Intervention. Anm.: A: förderliche Wirkung der Intervention für die deutsche Sprache, B: abträgliche Wirkung der Intervention für die deutsche Sprache

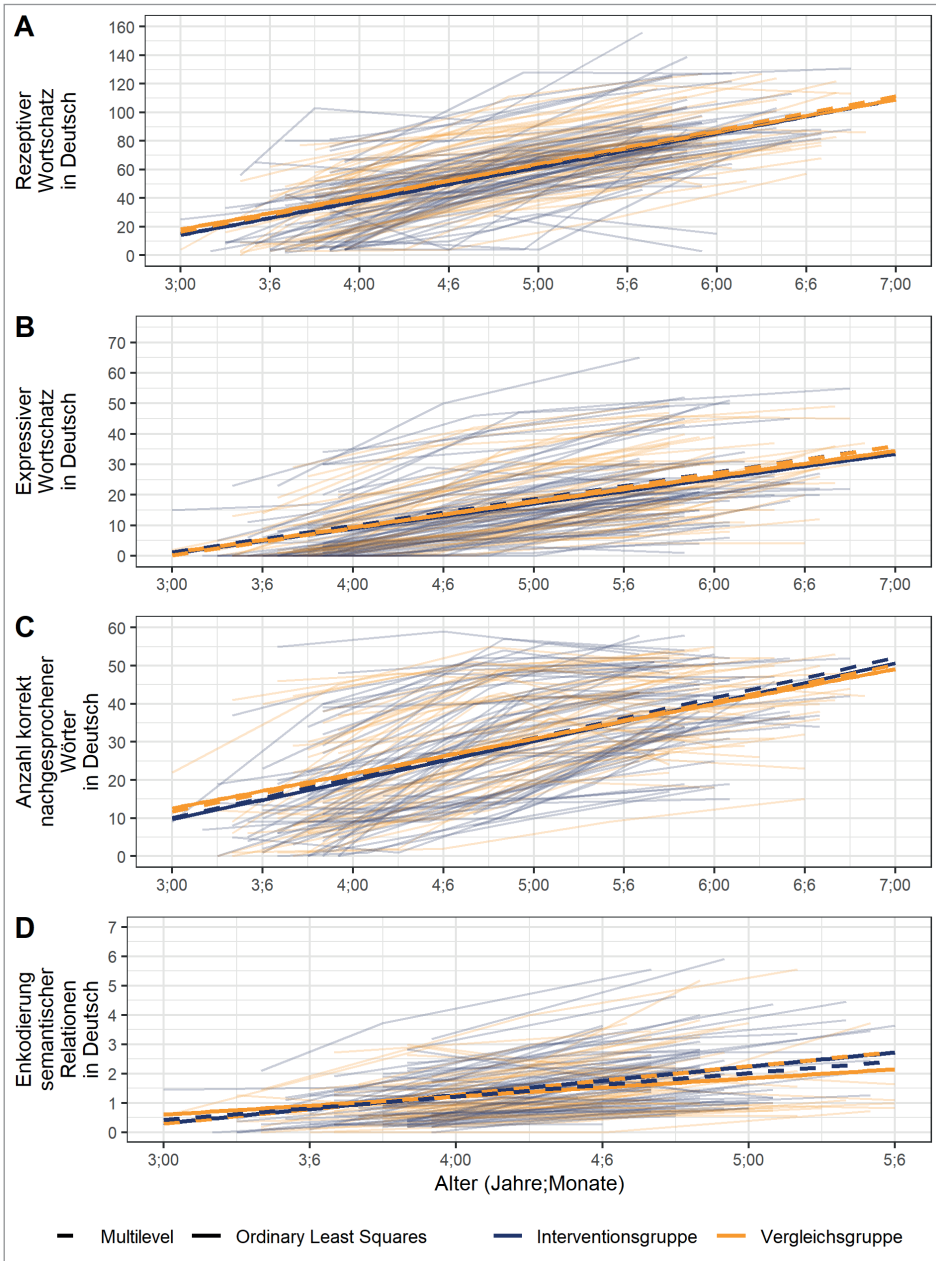


Abb. 2: A bis D. Sprachverläufe im Deutschen

Tab. 2: Unstandardisierte Regressionsgewichte und Pseudovarianzerklärungsanteile aus den Mehr-Ebenen-Regressionsanalysen für die Sprachmaße in Deutsch, Russisch und Türkisch

Kriterium	n	obs	Alter als Prädiktor		Alter und Intervention als Prädiktoren		
			b	R ²	b _{IG}	b _{VG}	R ²
Deutsche Sprachmaße							
Rezeptiver Wortschatz	119	396	1,99	50 %	2,00	1,97	49 %
Expressiver Wortschatz	119	398	0,74	37 %	0,73	0,75	37 %
Anzahl korrekt nachgesprochener Wörter	119	387	0,83	35 %	0,87	0,80	36 %
Enkodierung semantischer Relationen	119	396	0,07	30 %	0,08	0,07	30 %
Russische Sprachmaße							
Rezeptiver Wortschatz	33	105	0,13	27 %	0,10	0,15	28 %
Expressiver Wortschatz	33	103	0,45	19 %	0,53	0,41	18 %
Türkische Sprachmaße							
Rezeptiver Wortschatz	39	102	0,84	28 %	0,79	0,85	25 %
Expressiver Wortschatz	40	96	0,26	3 %	0,35	0,17	3 %

Anm.: Alter: Alter des Kindes bei der Erhebung in Monaten, Intervention: Interventionsgruppenzugehörigkeit, Modell mit Alter und Interventionsgruppenzugehörigkeit als Prädiktoren enthält auch den Interaktionsterm zwischen Alter und Interventionsgruppenzugehörigkeit, obs: Anzahl der Messungen insgesamt, b: Steigung als unstandardisiertes Regressionsgewicht mit b_{IG} für die Steigung in der Interventionsgruppe und für b_{VG} die Steigung in der Vergleichsgruppe, R^2 Pseudovarianzerklärungsanteil.

Aus Abbildung 2 wird zunächst ersichtlich, dass die Steigungen für die beiden Interventionsgruppen für alle vier Sprachmaße deutlich positiv sind (siehe auch Tabelle 2, Angaben zum Modell mit Alter des Kindes als Prädiktor). Über den Zeitverlauf zeigen die Kinder mehrheitlich kontinuierlich ansteigend bessere Leistungen in den Sprachtestungen. Das Bild spiegelt sich auch in den Ergebnissen der MLM-Analysen wider, bei denen nur das Alter als Prädiktor betrachtet wird. Hinsichtlich des rezeptiven Wortschatzes erzielen die Kinder etwa im Schnitt pro (Alters-)Monat rund 2 PPVT-Rohpunkte mehr, was rund 24 Rohpunkten pro Jahr entspricht ($1,99 \cdot 12 = 23,88$). Relativiert man die Punktzahl anhand der höchsten erreichten Punktzahl in der Stichprobe von 156 PPVT-Rohpunkten, ergibt sich ein jährlicher Anstieg von $23,88 / 156 \approx 15\%$. Ein ähnlicher Anstieg lässt sich auch für den expressiven Wortschatz beobachten. Pro Jahr benennen die Kinder im Schnitt rund 9 ($0,74 \cdot 12 = 8,88$) Bilder mehr korrekt, was einem Anstieg von rund 14 % gleichkommt (verglichen mit dem höchsten erzielten Punktwert in der Stichprobe von 65 gelösten Items: $8,88 / 65$). Auch für die Anzahl korrekt nachgesprochener Wörter bei dem Nachsprechen von Sätzen sowie für den Anteil semantisch korrekt versprachlichter Inhalte beim Beschreiben von Bildern im ESR-Verfahren zeigen sich ähnliche Ergebnisse. Pro Jahr lässt sich für die Anzahl korrekt nachgesprochener Wörter ein Anstieg von rund 17 % bzw. rund 10 Wörter mehr beobachten (das Maximum liegt bei 59 Wörtern). Für die Enkodierung semantischer Relationen versprachlichen Kinder die Bildkarten rund 14 % besser pro Jahr (Anstieg um einen Rohwert von 0,84 wobei das

Tab. 3: Deskriptive Statistiken und Unterschiede zwischen den zentralen Tendenzen der Interventions- zu der Vergleichsgruppe im rezeptiven und expressiven deutschen Wortschatz sowie in der Anzahl der korrekt nachgesprochenen deutschen Wörter und der Enkodierung semantischer Relationen über das Alter der Kinder

Alter	IG				VG				e	d _u	d _o	e _{Md}
	n	M	Md	SD	n	M	Md	SD				
rezeptiver Wortschatz in Deutsch												
3	66	29,52	30,00	24,89	52	30,38	31,00	21,52	-0,87	-0,03	-0,04	-1,00
4	61	54,49	56,00	24,11	49	59,96	61,00	24,52	-5,47	-0,22	-0,23	-5,00
5	65	76,88	75,00	26,59	48	77,54	75,00	23,10	-0,66	-0,02	-0,03	0,00
6	26	87,12	86,50	23,43	29	87,41	84,00	19,61	-0,30	-0,01	-0,02	2,50
expressiver Wortschatz in Deutsch												
3	67	6,13	2,00	8,83	51	5,92	2,00	7,05	0,21	0,02	0,03	0,00
4	63	14,59	11,00	12,44	48	15,79	13,50	11,88	-1,20	-0,10	-0,10	-2,50
5	65	22,38	20,00	13,50	48	22,98	19,50	12,80	-0,59	-0,04	-0,05	0,50
6	26	25,50	23,50	12,80	30	26,60	27,50	11,43	-1,10	-0,09	-0,10	-4,00
Anzahl korrekt nachgesprochener Wörter in Deutsch												
3	59	15,42	11,00	14,11	49	16,98	12,00	13,84	-1,56	-0,11	-0,11	-1,00
4	63	28,10	27,00	15,38	48	29,67	31,00	15,25	-1,57	-0,10	-0,10	-4,00
5	64	37,22	38,00	12,14	48	37,33	36,50	9,81	-0,11	-0,01	-0,01	1,50
6	26	38,77	40,00	10,54	30	39,60	40,50	10,79	-0,83	-0,08	-0,08	-0,50
Enkodierung semantischer Relationen in Deutsch												
3	68	0,94	0,69	0,83	50	0,98	0,82	0,77	-0,03	-0,04	-0,04	-0,13
4	63	1,95	1,82	1,21	48	1,72	1,45	1,17	0,23	0,19	0,20	0,37
5	65	2,48	2,00	1,37	47	2,43	2,09	1,43	0,06	0,04	0,04	-0,09
6	25	2,96	2,45	1,49	30	2,81	2,59	1,40	0,15	0,10	0,10	-0,14

Anm.: Alter: Alter der Kinder in Jahren, IG: Interventionsgruppe, VG: Vergleichsgruppe, e: unstandardisierte Mittelwertdifferenz, d_u: an der größeren Standardabweichung standardisierte Mittelwertdifferenz (untere Grenze bei deutlich unterschiedlichen Standardabweichungen), d_o: an der kleineren Standardabweichung standardisierte Mittelwertdifferenz (obere Grenze bei deutlich unterschiedlichen Standardabweichungen), e_{Md}: unstandardisierte Mediandifferenz.

Maximum bei einem Rohwert von 6 liegt). Auch die Pseudovarianzerklärungsanteile zwischen 30 % (für die Enkodierung semantischer Relationen) und 50 % (für den rezeptiven Wortschatz) legen nahe, dass die Kinder sich durchschnittlich sehr deutlich über die Zeit in ihren Deutschleistungen verbessern.

Demgegenüber lässt sich ein Effekt der Intervention für die Sprachleistungen im Deutschen nicht beobachten. Die grafische Analyse legt nahe, dass die Steigungen für die beiden Interventionsgruppen fast gleich verlaufen, mit den größten (jedoch immer noch sehr geringfügigen) Unterschieden für die Anzahl korrekt nachgesprochener Wörter beim Nachsprechen von Sätzen sowie dem Anteil korrekt versprachlichter Bilder in der Testung der Enkodierung semantischer Relationen (Abbildung 2A bis D). Die MLM-Analyse bekräftigt eine solche Einschätzung (siehe Tabelle 2). Die Re-

gressionsgewichte als numerische Angabe für die Steigungen der Sprachmaße in den beiden Interventionsgruppen unterscheiden sich äußerst geringfügig. Darüber hinaus lässt sich nur für die Anzahl korrekt nachgesprochener Wörter ein kleiner Anstieg in der Varianzklärung beobachten (1% größere Varianzklärung durch die Hinzunahme des Prädiktors Interventionsgruppenzugehörigkeit und des Interaktionsterms zwischen Zeit und Interventionsgruppenzugehörigkeit verglichen mit einem Modell nur mit dem Prädiktor Zeit). Für den expressiven Wortschatz und die Enkodierung semantischer Relationen unterscheidet sich die Varianzklärung nicht für die beiden Modelle mit und ohne die Interventionsgruppenzugehörigkeit (und dem entsprechenden Interaktionsterm) als Prädiktor und für den rezeptiven Wortschatz lässt sich sogar eine Reduktion der Varianzklärung durch das komplexere Modell beobachten¹. Ein Grund dafür kann etwa darin liegen, dass der Messfehler den Effekt der Prädiktoren übersteigt; unter anderem daher wird eine solche Reduktion in der Regel mit einer fehlenden Varianzklärung durch die zusätzlichen Prädiktoren gleichgesetzt (z. B. Snijders & Bosker, 1999). Auch eine querschnittliche Betrachtung der Unterschiede in den Sprachleistungen zwischen der Interventions- und Vergleichsgruppe getrennt für die jeweiligen Altersgruppen von 3 Jahren, 4 Jahren, 5 Jahren und 6 Jahren ergibt nur sehr geringfügige Hinweise auf mögliche systematische Unterschiede (siehe Tabelle 3). Die standardisierten Effekte (standardisierte Mittelwertdifferenzen d) liegen alle höchstens bei dem üblichen Richtwert von $\pm 0,2$ für einen kleinen Effekt und die robusteren Mediandifferenzen fallen sehr uneinheitlich zugunsten oder zugunsten der Interventionsgruppe aus.

Insgesamt lässt sich für die mehrsprachigen Kinder ein von der Intervention unabhängiger recht deutlicher Anstieg der Sprachleistungen im Deutschen über die Zeit feststellen.

6.3.2 Entwicklung der Sprachleistungen im Türkischen und Russischen

Für die Leistungen in ihrer nichtdeutschen Erstsprache wäre zu erwarten, dass die Kinder in der Interventionsgruppe einen stärkeren Anstieg zeigen als die Kinder in der Vergleichsgruppe (Muster wie in Abbildung 1 A dargestellt).

Betrachtet man die Abbildung 3, so lässt sich für den rezeptiven Wortschatz im Russischen und im Türkischen sowie für den expressiven Wortschatz im Russischen ein Anstieg unabhängig von der Interventionsgruppenzugehörigkeit über die Zeit erkennen. Ein weniger eindeutiges Bild zeigt sich für den expressiven Wortschatz im Türkischen. Dabei scheint die Entwicklung der Leistungen im expressiven Wortschatz der Kinder heterogener zu verlaufen verglichen mit der Entwicklung der Leistungen im rezeptiven Wortschatz. Die MLM-Analysen (siehe Tabelle 2) ergeben für die Leistungen im Russischen einen Anstieg von rund anderthalb richtig verstande-

1 Während in OLS-Modellen eine geringere Varianzklärung in genesteten Modellen ausgeschlossen ist, kann eine solche Reduktion in MLM-Regressionen durchaus vorkommen (siehe z. B. Rights & Sterba, 2019, Snijders & Bosker, 1999).

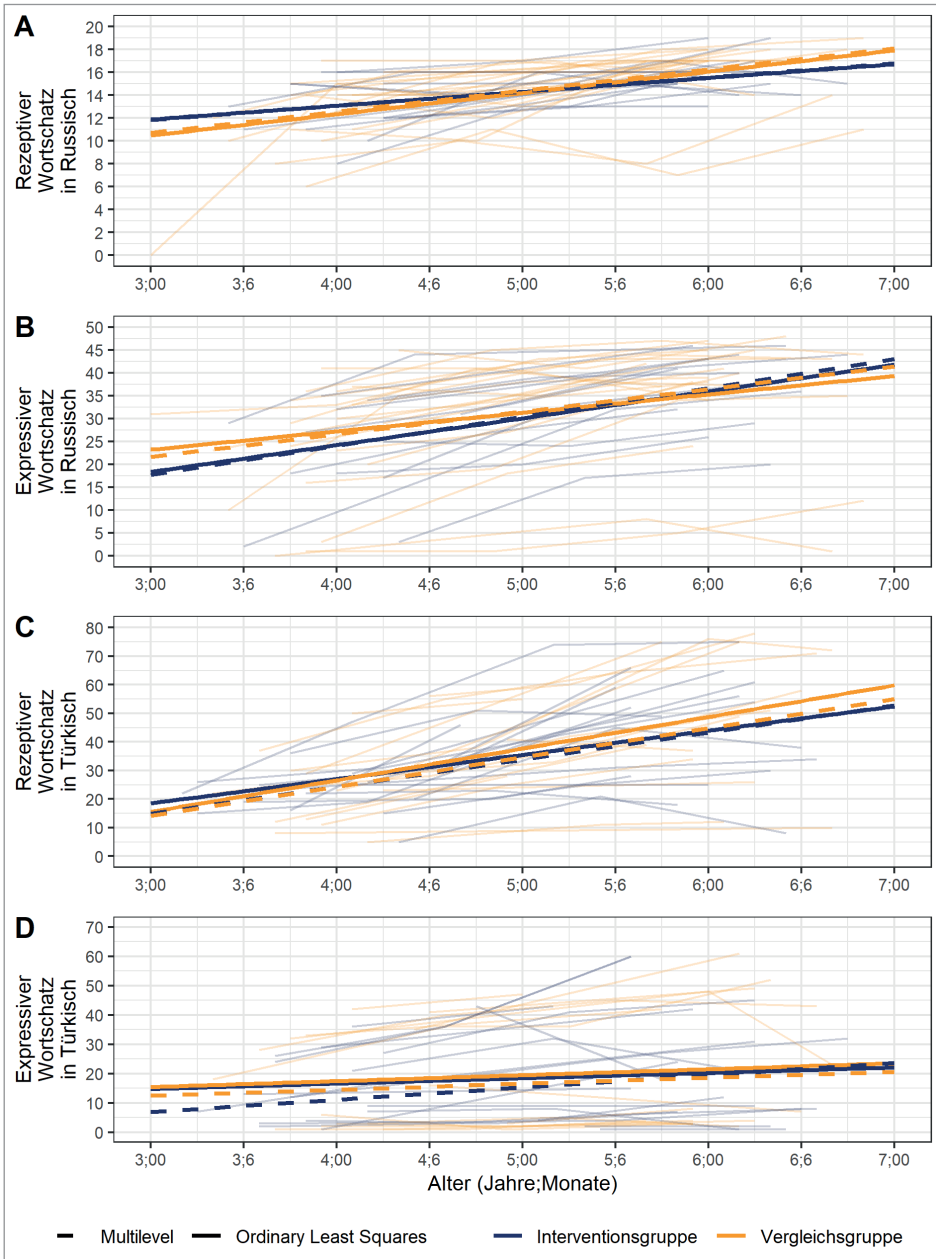


Abb. 3: A bis D. Sprachverläufe im Türkischen und Russischen

nen Wörtern (rezeptiver Wortschatz) pro Jahr ($0,13 \cdot 12 = 1,56$) und damit gemessen an der höchsten in der Stichprobe vorliegenden Punktzahl von 19 korrekt verstandenen Wörtern von rund 8%. Für den expressiven Wortschatz lässt sich eine etwas höhere Steigung von rund fünfeinhalb korrekt benannten Bildern pro Jahr (gemessen an dem

Maximum von 48 Punkten rund 11 %) beobachten. Die Varianzaufklärung durch das Alter der Kinder beträgt dabei 27 % für den rezeptiven und 19 % für den expressiven Wortschatz, was den Eindruck einer höheren Heterogenität in den Verläufen im expressiven Wortschatz bestätigt. Für das Türkische ergeben die MLM-Analysen einen Anstieg von rund 10 Punkten pro Jahr (13 % verglichen mit dem Maximalwert von 78 Punkten in der vorliegenden Stichprobe) im rezeptiven Wortschatztest sowie einen Anstieg von rund drei Punkten pro Jahr (5 % verglichen mit dem Maximalwert von 61 Punkten in der Stichprobe). Die Varianzerklärung durch das Alter der Kinder beträgt hierbei rund 28 % für den rezeptiven und 5 % für den expressiven Wortschatz. Auch für das Türkische erfährt der Eindruck einer höheren Heterogenität im expressiven Wortschatz daher Bestätigung. Insgesamt scheint die Entwicklung der sprachlichen Leistungen für die nichtdeutschen Erstsprachen weniger stark von der Zeit abhängig zu sein.

Tab. 4: Deskriptive Statistiken und Unterschiede zwischen den zentralen Tendenzen der Interventions- zu der Vergleichsgruppe im rezeptiven und expressiven Wortschatz in Russisch und Türkisch über das Alter der Kinder

Alter	IG				VG				e	d _u	d _o	e _{Md}
	n	M	Md	SD	n	M	Md	SD				
rezeptiver Wortschatz im Russischen												
3	6	13,50	14,00	2,17	12	10,75	11,50	4,56	2,75	0,60	1,27	2,50
4	11	12,91	13,00	2,47	21	13,81	14,00	2,11	-0,90	-0,36	-0,43	-1,00
5	11	15,00	15,00	1,48	18	15,11	16,00	3,05	-0,11	-0,04	-0,07	-1,00
6	10	15,90	15,50	2,08	16	16,62	17,00	2,06	-0,72	-0,35	-0,35	-1,50
expressiver Wortschatz im Russischen												
3	5	22,20	27,00	12,83	12	20,67	23,50	14,40	1,53	0,11	0,12	3,50
4	11	27,09	31,00	11,07	20	30,50	32,50	10,52	-3,41	-0,31	-0,32	-1,50
5	11	32,91	33,00	9,26	18	34,78	38,00	11,62	-1,87	-0,16	-0,20	-5,00
6	10	36,60	39,00	8,81	16	37,00	40,50	12,74	-0,40	-0,03	-0,05	-1,50
rezeptiver Wortschatz im Türkischen^a												
3	10	22,30	22,00	6,00	9	20,56	22,00	10,11	1,74	0,17	0,29	0,00
4	17	29,35	29,00	12,69	15	32,53	28,00	13,61	-3,18	-0,23	-0,25	1,00
5	15	42,53	43,00	16,20	13	44,23	40,00	16,29	-1,70	-0,10	-0,10	3,00
6	11	44,91	48,00	19,83	11	52,55	58,00	25,74	-7,64	-0,30	-0,39	-10,00
expressiver Wortschatz im Türkischen^a												
3	10	12,10	9,50	10,65	7	17,14	18,00	14,17	-5,04	-0,36	-0,47	-8,50
4	13	20,23	21,00	14,41	14	16,50	5,00	17,74	3,73	0,21	0,26	16,00
5	18	22,44	16,50	19,69	11	18,09	5,00	19,59	4,35	0,22	0,22	11,50
6	11	15,55	9,00	14,81	11	26,91	23,00	23,74	-11,36	-0,48	-0,77	-14,00

Anm.: Alter: Alter der Kinder in Jahren, IG: Interventionsgruppe, VG: Vergleichsgruppe, e: unstandardisierte Mittelwertdifferenz, d_u: an der größeren Standardabweichung standardisierte Mittelwertdifferenz (untere Grenze bei deutlich unterschiedlichen Standardabweichungen), d_o: an der kleineren Standardabweichung standardisierte Mittelwertdifferenz (obere Grenze bei deutlich unterschiedlichen Standardabweichungen), e_{Md}: unstandardisierte Mediendifferenz, ^a Ein Kind wurde im Türkischen im Alter von 2 Jahren getestet (Vergleichsgruppe) und erzielte einen Rohwert von 12 Punkten im rezeptiven und 4 Punkten im expressiven Wortschatz.

Betrachtet man die Effekte der Intervention, so zeigen sich grafisch sowohl für den rezeptiven als auch den expressiven Wortschatz für das Russische und das Türkische ähnliche Interaktionen. In beiden Sprachen steigen die Leistungen im rezeptiven Wortschatz in der Vergleichsgruppe etwas stärker an als in der Interventionsgruppe. Ein umgekehrter Interaktionseffekt zeigt sich für den expressiven Wortschatz in beiden Sprachen: Hier lässt sich eine größere Steigung für die Interventionsgruppe als für die Vergleichsgruppe feststellen. Bei der Interpretation der Ergebnisse sollten allerdings die geringen Effektgrößen berücksichtigt werden. So würden sich Kinder in den laut MLM-Regressionen vorhergesagten Leistungen im Alter von 7 Jahren, d. h. am oder nach Ende der Vorschulzeit um einen Rohwert von rund -1,3 (7 % verglichen mit Maximalwert von 19 aus der vorliegenden Stichprobe) für das Russische und einen Rohwert von rund -2,3 (3 % verglichen mit Maximalwert von 78) für das Türkische im rezeptiven Wortschatz und um einen Rohwert von rund 1,7 (4 % verglichen mit Maximalwert von 48) für das Russische und einen Rohwert von rund 3 (5 % verglichen mit Maximalwert von 61) für das Türkische im expressiven Wortschatz unterscheiden (siehe auch Abbildung 3). Auch die Betrachtung der Varianzerklärungsanteile zeigt auf nur geringe (1 % zusätzliche Varianzaufklärung durch ein Modell mit Berücksichtigung der Interventionsgruppenzugehörigkeit für rezeptiven Wortschatz im Russischen) oder praktisch fehlende Effekte. Die querschnittliche Betrachtung der Unterschiede in den Sprachleistungen zwischen der Interventions- und Vergleichsgruppe getrennt für die jeweiligen Altersgruppen von 3 Jahren, 4 Jahren, 5 Jahren und 6 Jahren ergibt ein äußerst heterogenes Bild mit uneinheitlichen Effekten zum Vorteil der Interventionsgruppe im Gegensatz zur Vergleichsgruppe. Die Interpretation wird durch die teilweise sehr geringen Stichprobengrößen zusätzlich erschwert.

6.3.3 Entwicklung der sozio-emotionalen Kompetenzen

Auch in den sozio-emotionalen Kompetenzen der Kinder sollte sich die Intervention förderlich auswirken: Für die Kinder in der Interventionsgruppe sollte über die Zeit ein steilerer Anstieg der Kompetenzeinschätzungen durch Eltern und die pädagogischen Fachkräfte zu beobachten sein als für Kinder in der Vergleichsgruppe (Muster wie in Abbildung 1 A dargestellt). Für die Subskalen Prosoziales Verhalten des SDQ sowie Kooperationsbereitschaft und Regulationsverhalten bezüglich Emotionen des BIKO-Screenings sollte also eine höhere Steigung für die Interventionsgruppe beobachtet werden. Für die Subskala Schwierigkeiten des SDQ sollte hingegen eine niedrigere (d. h. steilere negative) Steigung für die Interventionsgruppe beobachtet werden, da niedrigere Werte in der Skala höhere sozio-emotionale Kompetenzen angeben.

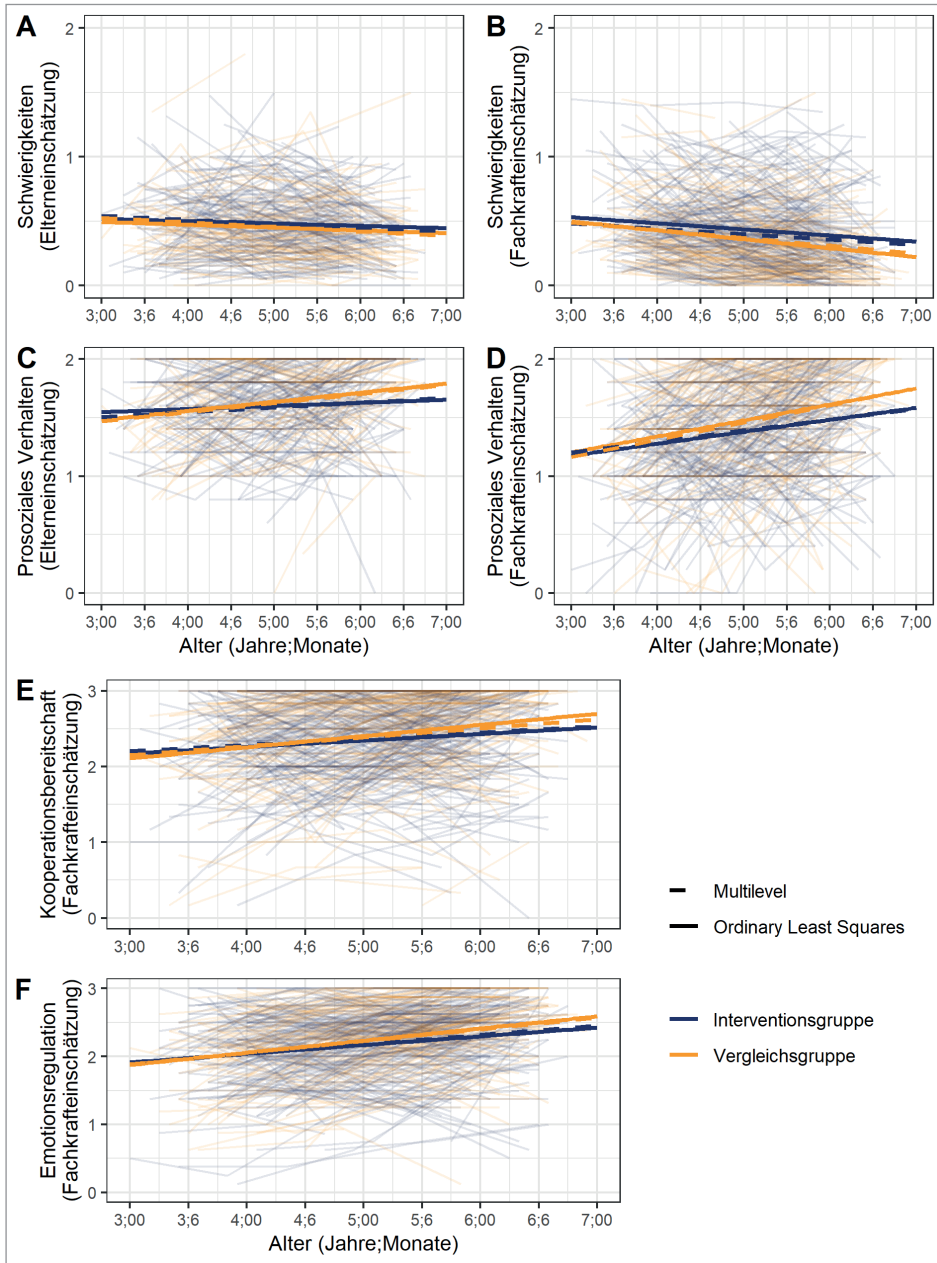


Abb. 4: A bis F. Verläufe in Bezug auf sozio-emotionale Maße

Tab. 5: Unstandardisierte Regressionsgewichte und Pseudovarianzerklärungsanteile aus den Mehr-Ebenen-Regressionsanalysen für die sozio-emotionalen Kompetenzen der Kinder durch Eltern und Fachkräfte

Kriterium	n	obs	Alter als Prädiktor		Alter und Intervention als Prädiktoren		
			b	R ²	b _{VG}	b _{VG}	R ²
Schwierigkeiten ^a (Elternsicht)	416	904	-0,003	1 %	-0,002	-0,003	1 %
Schwierigkeiten ^a (Fachkraftsicht)	423	1059	-0,004	2 %	-0,003	-0,005	3 %
Prosoziales Verhalten ^a (Elternsicht)	413	898	0,005	2 %	0,004	0,006	3 %
Prosoziales Verhalten ^a (Fachkraftsicht)	423	1059	0,009	5 %	0,008	0,012	6 %
Kooperation ^b (Fachkraft)	423	1062	0,008	2 %	0,007	0,010	2 %
Emotionsregulation ^c (Fachkraft)	423	1062	0,013	6 %	0,012	0,014	6 %

Anm.: Alter: Alter des Kindes bei der Erhebung in Monaten, Intervention: Interventionsgruppenzugehörigkeit, Modell mit Alter und Interventionsgruppenzugehörigkeit als Prädiktoren enthält auch den Interaktionsterm zwischen Alter und Interventionsgruppenzugehörigkeit, obs: Anzahl der Messungen insgesamt, b=Steigung als unstandardisiertes Regressionsgewicht mit b_{VG} für die Steigung in der Interventionsgruppe und b_{VG} für die Steigung in der Vergleichsgruppe, R²: Pseudovarianzerklärungsanteil, ^a Subskala aus dem SDQ, ^b Subskala Kooperationsbereitschaft aus dem KIPPS, ^c Subskala Regulationsverhalten bezüglich Emotionen aus dem KIPPS.

Tab. 6: Deskriptive Statistiken und Unterschiede zwischen den zentralen Tendenzen der Interventions- zu der Vergleichsgruppe in sozio-emotionalen Kompetenzen der Kinder gemessen über die Skalen Schwierigkeiten und Prosoziales Verhalten des SDQ aus der Sicht der Eltern und pädagogischen Fachkräfte sowie der Skalen Kooperationsbereitschaft und Regulationsverhalten bezüglich Emotionen des KIPPS aus Sicht der pädagogischen Fachkräfte über das Alter der Kinder

IK	Alter	IG				VG				e	d _u	d _o	e _{Md}
		n	M	Md	SD	n	M	Md	SD				
SDQ Schwierigkeiten – Elternsicht													
0,82 ^ω	3	106	0,45	0,40	0,27	64	0,47	0,40	0,27	-0,03	-0,10	-0,10	0,00
0,83 ^ω	4	192	0,50	0,50	0,28	113	0,47	0,40	0,30	0,04	0,12	0,13	0,10
0,78 ^ω	5	193	0,47	0,45	0,27	112	0,43	0,36	0,28	0,05	0,16	0,17	0,09
0,81 ^ω	6	106	0,43	0,40	0,25	70	0,42	0,37	0,26	0,01	0,03	0,04	0,03
SDQ Schwierigkeiten – Fachkraftsicht													
0,90 ^ω	3	118	0,48	0,40	0,32	76	0,46	0,35	0,31	0,02	0,06	0,06	0,05
0,89 ^ω	4	239	0,43	0,40	0,30	144	0,41	0,35	0,31	0,02	0,07	0,07	0,05
0,90 ^ω	5	234	0,42	0,35	0,32	159	0,32	0,25	0,28	0,09	0,30	0,33	0,10
0,88 ^ω	6	137	0,37	0,26	0,32	107	0,28	0,20	0,24	0,09	0,29	0,39	0,06

IK	Alter	IG				VG				e	d _u	d _o	e _{Md}
		n	M	Md	SD	n	M	Md	SD				
SDQ Prosoziales Verhalten – Elternsicht													
0,60 ^a	3	105	1,59	1,60	0,31	64	1,53	1,60	0,37	0,06	0,16	0,19	0,00
0,61 ^a	4	191	1,57	1,60	0,35	111	1,63	1,60	0,34	-0,05	-0,15	-0,16	0,00
0,55 ^a	5	192	1,62	1,77	0,33	112	1,66	1,80	0,36	-0,04	-0,11	-0,12	-0,03
0,66 ^a	6	105	1,66	1,80	0,38	70	1,74	1,80	0,30	-0,08	-0,21	-0,27	0,00
SDQ Prosoziales Verhalten – Fachkraftsicht													
0,84 ^a	3	118	1,25	1,20	0,45	76	1,24	1,20	0,50	0,01	0,01	0,01	0,00
0,83 ^a	4	239	1,34	1,40	0,45	144	1,40	1,40	0,49	-0,06	-0,12	-0,12	0,00
0,85 ^a	5	234	1,42	1,40	0,45	159	1,53	1,60	0,50	-0,11	-0,23	-0,25	-0,20
0,81 ^a	6	137	1,53	1,60	0,44	107	1,63	1,80	0,39	-0,10	-0,23	-0,25	-0,20
KIPPS Kooperationsbereitschaft – Fachkraftsicht													
0,89 ^a	3	119	2,31	2,50	0,60	76	2,20	2,33	0,67	0,11	0,16	0,18	0,17
0,85 ^a	4	240	2,29	2,33	0,57	143	2,32	2,50	0,64	-0,03	-0,04	-0,05	-0,17
0,85 ^a	5	234	2,39	2,50	0,56	161	2,48	2,67	0,58	-0,09	-0,16	-0,16	-0,17
0,87 ^a	6	138	2,44	2,67	0,59	107	2,57	2,83	0,53	-0,13	-0,22	-0,25	-0,17
KIPPS Regulationsverhalten bezüglich Emotionen – Fachkraftsicht													
0,85 ^a	3	118	2,03	2,12	0,59	76	1,95	2,12	0,62	0,08	0,13	0,14	0,00
0,83 ^a	4	240	2,13	2,12	0,56	144	2,14	2,25	0,58	-0,01	-0,02	-0,02	-0,12
0,86 ^a	5	234	2,21	2,25	0,56	160	2,34	2,38	0,54	-0,12	-0,22	-0,23	-0,12
0,87 ^a	6	138	2,37	2,50	0,56	107	2,45	2,50	0,48	-0,08	-0,14	-0,17	0,00

Anm.: IK: Interne Konsistenz, Alter: Alter der Kinder in Jahren, IG: Interventionsgruppe, VG: Vergleichsgruppe, e: unstandardisierte Mittelwertdifferenz, d_u: an der größeren Standardabweichung standardisierte Mittelwertdifferenz (untere Grenze bei deutlich unterschiedlichen Standardabweichungen), d_o: an der kleineren Standardabweichung standardisierte Mittelwertdifferenz (obere Grenze bei deutlich unterschiedlichen Standardabweichungen), e_{Md}: unstandardisierte Mediantdifferenz, ^a Cronbachs α , ^w McDonalds ω , ein Kind im Alter von sieben Jahren (Vergleichsgruppe) wird nicht dargestellt, für 20 Kinder der Interventionsgruppe und 19 Kinder der Vergleichsgruppe liegen keine Altersangaben für die Elterneinschätzungen vor, für 37 Kinder der Interventionsgruppe und 34 Kinder der Vergleichsgruppe liegen keine Altersangaben für die Fachkrifteinschätzungen vor.

Ein Blick in die Abbildung 4 A bis F zeigt, dass die Steigungen in den abhängigen Variablen erwartungskonträr verlaufen. Für die Angabe von Schwierigkeiten der Kinder aus Eltern- und Fachkraftsicht lässt sich für die Interventionsgruppe eine flachere negative Steigung beobachten, während sich für die Einschätzung des prosozialen Verhaltens, der Kooperationsbereitschaft sowie der Emotionsregulation eine flachere positive Steigung für die Interventionsgruppe beobachten lässt. Hierbei sollte allerdings die große Ähnlichkeit der Steigungen und die deutlich sichtbare Heterogenität in den individuellen Entwicklungsverläufen berücksichtigt werden. Vergleicht man die Entwicklungsverläufe in den sozio-emotionalen Kompetenzen mit den Verläufen der Sprachleistungen, entsteht der Eindruck, dass die Entwicklung in den sozio-emo-

tionalen Kompetenzen insgesamt deutlich niveaustabiler ist, d. h. weniger starke systematische Veränderungen in der Höhe der Variablen über die Zeit zu beobachten sind. Die MLM-Analysen bestätigen den Eindruck der sehr hohen Heterogenität und eher geringen systematischen Veränderung in Abhängigkeit von der Zeit und/oder der Interventionsgruppenzugehörigkeit. Die unstandardisierten Regressionsgewichte liegen zwischen einem durchschnittlichen Anstieg von rund 2% (Elternsicht der Schwierigkeitssubskala des SDQ, Maximum bei 2: $(-0,003 \cdot 12) / 2$) und rund 6% (Fachkraftsicht der Subskala Prosoziales Verhalten des SDQ, Maximum bei 2: $(0,009 \cdot 12) / 2$) pro Jahr und sind damit eher niedrig. Während ein Anstieg von rund 6% der Messskala vergleichbar ist mit dem Anstieg in einigen Sprachleistungen der Kinder im Russischen (rezeptiver Wortschatz) und Türkischen (rezeptiver und expressiver Wortschatz), lässt sich eine deutlich höhere Heterogenität in dem Anstieg erkennen. Die Varianzerklärung durch die Zeit und/oder die Intervention liegt für die sozio-emotionalen Variablen zwischen 1% und 6% und lässt sich insgesamt als niedrig bewerten. Auch die nach Alter der Kinder getrennt ermittelten querschnittlichen bivariaten Statistiken (siehe Tabelle 6) ergeben sowohl für die Mittelwert- als auch die Mediandifferenzen insgesamt geringe Effekte.

6.3.4 Einstellungen zur eigenen Mehrsprachigkeit

Für die Umsetzung und Herstellung einer mehrsprachigkeitsförderlichen Lernumgebung in der Kindertagesstätte war ein wichtiger Bestandteil der Intervention die Wertschätzung der Herkunftssprachen der Kinder, die Schaffung von Möglichkeiten, diese Sprachen auch in einem gewissen Rahmen in der Kindertageseinrichtung zu nutzen und gemeinsam mit Fachpersonal darüber zu reflektieren. Dementsprechend wäre davon auszugehen, dass sich die Einstellungen der Kinder im Hinblick auf ihre eigene Mehrsprachigkeit verändern, wenn pädagogisches Fachpersonal dies entsprechend in der Kita lebt. Für die hier einbezogenen 5 Items zur Erfassung der kindlichen Einstellungen wurde geprüft, ob sich über die Erhebungswellen hinweg ein positiveres Bild im Hinblick auf die eigene Mehrsprachigkeit zeigt (im Sinne von mehr Antworten, die die entsprechenden Fragen mit „*manchmal ja*“ oder „*immer ja*“ beantworten und höheren Mittelwerten). Für diese Auswertung liegen keine Längsschnittdaten vor, da die Einstellungen zur eigenen Mehrsprachigkeit pro Kind nur einmal am Ende ihrer Kitazeit erhoben wurden. Somit werden die Daten jeweils im Querschnitt über die einzelnen Erhebungsjahre hinweg dargestellt und dahingehend bewertet, ob sich mit fortschreitender Interventionsdauer bis zum Jahr 2020 Vorteile der Interventionsgruppe zeigen.

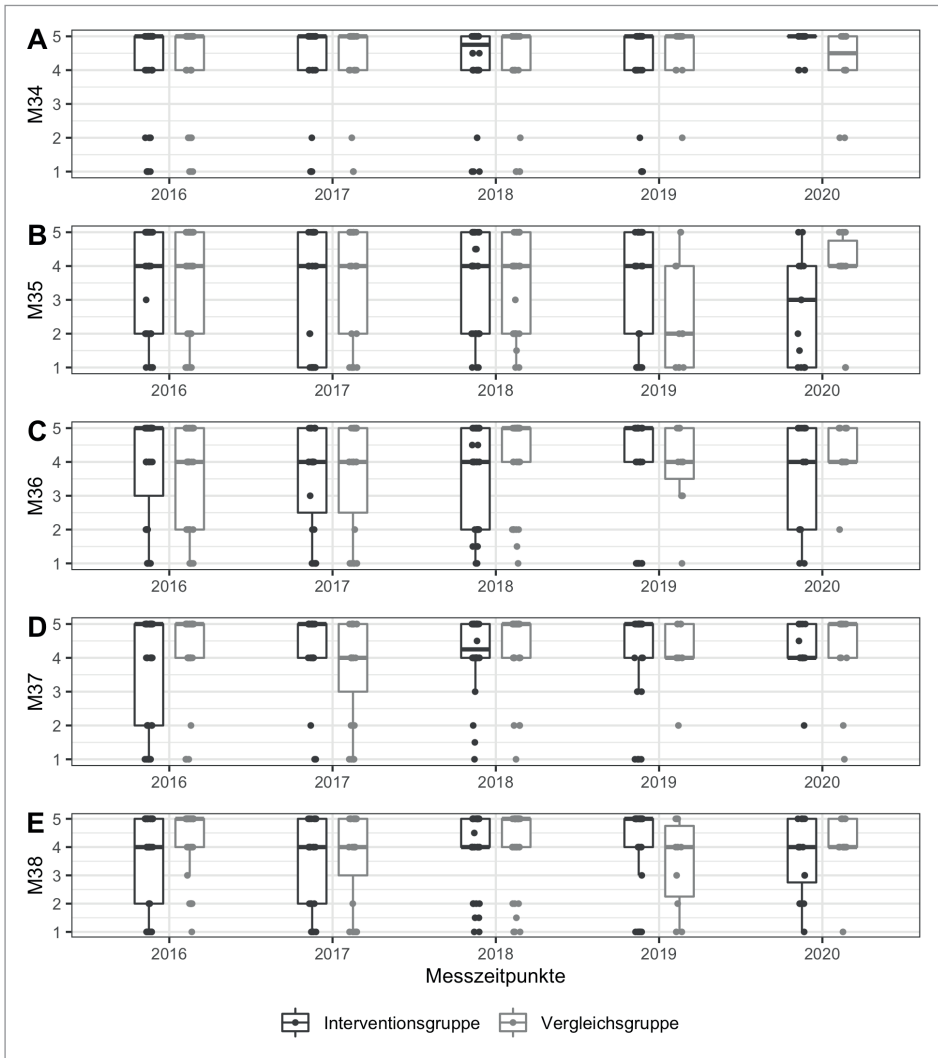


Abb. 5: A bis E. Boxplots zur Darstellung des Antwortmusters für 5 Fragen im Hinblick auf die Einstellung zur eigenen Mehrsprachigkeit (M34 bis M38) (5-stufige Rating-skala)

Tab. 7: Deskriptive Statistiken und Unterschiede zwischen den zentralen Tendenzen der Interventions- zu der Vergleichsgruppe in den Items zur Einstellung zur eigenen Mehrsprachigkeit über die Messzeitpunkte

MZP	IG				VG				e	d _u	d _o	e _{Md}
	N	M	Md	SD	N	M	Md	SD				
A Magst du es, dass du verschiedene Sprachen sprichst? (M34)												
2016	39	4.05	5.00	1.45	30	4.07	5.00	1.39	-0.02	-0.01	-0.01	0.00
2017	27	4.07	5.00	1.47	23	4.26	5.00	1.25	-0.19	-0.13	-0.15	0.00
2018	36	4.24	4.75	1.17	31	4.16	5.00	1.39	0.07	0.05	0.06	-0.25
2019	31	4.13	5.00	1.38	11	4.45	5.00	0.93	-0.33	-0.24	-0.35	0.00
2020	16	4.81	5.00	0.40	14	4.21	4.50	1.05	0.60	0.57	1.48	0.50
B Fällt es dir leicht zwischen verschiedenen Sprachen zu wechseln? (M35)												
2016	39	3.64	4.00	1.55	31	3.71	4.00	1.55	-0.07	-0.04	-0.04	0.00
2017	27	3.30	4.00	1.71	23	3.57	4.00	1.62	-0.27	-0.16	-0.17	0.00
2018	36	3.50	4.00	1.40	31	3.56	4.00	1.38	-0.06	-0.05	-0.05	0.00
2019	33	3.45	4.00	1.70	11	2.55	2.00	1.63	0.91	0.54	0.56	2.00
2020	16	2.78	3.00	1.54	14	3.86	4.00	1.29	-1.08	-0.70	-0.83	-1.00
C Ist es etwas Besonderes, wenn man mehrere Sprachen sprechen kann? (M36)												
2016	39	3.92	5.00	1.51	31	3.61	4.00	1.56	0.31	0.20	0.21	1.00
2017	27	3.63	4.00	1.52	22	3.64	4.00	1.62	-0.01	0.00	0.00	0.00
2018	37	3.66	4.00	1.44	31	4.08	5.00	1.33	-0.42	-0.29	-0.31	-1.00
2019	31	3.84	5.00	1.61	11	3.91	4.00	1.22	-0.07	-0.04	-0.06	1.00
2020	16	3.69	4.00	1.54	14	4.29	4.00	0.83	-0.60	-0.39	-0.72	0.00
D Macht es dir Spaß, wenn du mit Menschen verschiedene Sprachen sprechen kannst? (M37)												
2016	39	3.79	5.00	1.56	31	4.23	5.00	1.26	-0.43	-0.28	-0.34	0.00
2017	27	4.30	5.00	1.17	23	3.74	4.00	1.54	0.56	0.36	0.48	1.00
2018	36	4.25	4.25	1.00	30	4.27	5.00	1.11	-0.02	-0.01	-0.02	-0.75
2019	31	4.26	5.00	1.39	11	4.27	4.00	0.90	-0.01	-0.01	-0.02	1.00
2020	16	4.22	4.00	0.75	14	4.29	5.00	1.27	-0.07	-0.05	-0.09	-1.00
E Macht es dir Spaß, in einem Gespräch zwischen verschiedenen Sprachen zu wechseln? (M38)												
2016	39	3.67	4.00	1.59	31	4.13	5.00	1.26	-0.46	-0.29	-0.37	-1.00
2017	27	3.33	4.00	1.59	23	3.74	4.00	1.63	-0.41	-0.25	-0.25	0.00
2018	36	3.90	4.00	1.32	31	3.95	5.00	1.43	-0.05	-0.03	-0.04	-1.00
2019	31	3.97	5.00	1.56	10	3.40	4.00	1.58	0.57	0.36	0.36	1.00
2020	16	3.62	4.00	1.31	14	4.14	4.00	1.03	-0.52	-0.40	-0.50	0.00

Anm.: MZP: Messzeitpunkt, IG: Interventionsgruppe, VG: Vergleichsgruppe, e: unstandardisierte Mittelwertdifferenz, d_u: an der größeren Standardabweichung standardisierte Mittelwertdifferenz (untere Grenze bei deutlich unterschiedlichen Standardabweichungen), d_o: an der kleineren Standardabweichung standardisierte Mittelwertdifferenz (obere Grenze bei deutlich unterschiedlichen Standardabweichungen), e_{Md}: unstandardisierte Mediantdifferenz.

Tab. 8: Deskriptive Statistiken und Unterschiede zwischen den zentralen Tendenzen der Interventions- zu der Vergleichsgruppe in der gebildeten Skala „Einstellung zur eigenen Mehrsprachigkeit“ über die Messzeitpunkte

α	MZP	IG				VG				e	d_u	d_o	e_{Md}
		N	M	Md	SD	N	M	Md	SD				
Einstellung zur eigenen Mehrsprachigkeit (Skala aus 5 Items)													
0.75	2016	39	3.82	4.00	1.09	31	3.95	4.20	1.00	-0.13	-0.12	-0.13	-0.20
0.77	2017	27	3.73	4.00	1.00	23	3.77	4.00	1.25	-0.04	-0.03	-0.04	0.00
0.75	2018	37	3.85	4.00	1.01	31	4.01	4.20	0.95	-0.16	-0.16	-0.17	-0.20
0.75	2019	33	3.92	4.2	1.09	11	3.72	3.80	0.94	0.20	0.18	0.21	0.40
0.77	2020	16	3.83	3.9	0.67	14	4.16	4.20	0.95	-0.33	-0.35	-0.50	-0.30

Anm.: α : Cronbachs α . MZP: Messzeitpunkt, IG: Interventionsgruppe, VG: Vergleichsgruppe, e: unstandardisierte Mittelwertdifferenz, d_u : an der größeren Standardabweichung standardisierte Mittelwertdifferenz (untere Grenze bei deutlich unterschiedlichen Standardabweichungen), d_o : an der kleineren Standardabweichung standardisierte Mittelwertdifferenz (obere Grenze bei deutlich unterschiedlichen Standardabweichungen), e_{Md} : unstandardisierte Mediandifferenz.

Ersichtlich wird aus Abbildung 5, dass die Kinder durchaus sehr differenziert auf die ihnen gestellten Fragen antworten und sich für die einzelnen Items unterschiedliche Beantwortungsmuster ergeben. Inhaltlich wird darauf in Kapitel 9 dieses Bandes eingegangen. Im Hinblick auf die Zugehörigkeit zur Interventions- bzw. Vergleichsgruppe muss festgehalten werden, dass sich keine gravierenden Unterschiede zwischen beiden Gruppen zeigen. Die Bewertungen ändern sich tendenziell dahingehend, dass weniger Kinder negative Antworten auf die einzelnen Fragen geben (z. B. bei Fragen 36 und 37).

Betrachtet man die Mittelwerte der Einzelitems (Tab. 7) bzw. die über die 5 Items gebildete Skala ergibt sich keine Differenz zwischen Interventions- und Vergleichsgruppe (Tab. 8). Die Werte bleiben in den Gruppen über die Erhebungsjahre hinweg relativ stabil. Zwischen 2016 und 2019 deutete sich ein leicht höherer Mittelwert für die Interventionsgruppe an, welcher sich allerdings in 2020 so nicht mehr zeigen lässt.

6.4 Diskussion

Um die Wirkungen der Intervention auf Kindebene zu prüfen, wurden verschiedene Bereiche untersucht und im Hinblick auf einen möglichen Vorteil der Interventionsgruppe im Gegensatz zur Vergleichsgruppe betrachtet. Dabei ging es um die Sprachleistungen im Deutschen sowie in den Herkunftssprachen Türkisch und Russisch, den Bereich sozio-emotionaler Kompetenzen sowie kindliche Einstellungen hinsichtlich der eigenen Mehrsprachigkeit. Übergreifend zeigt sich kein direkter Effekt der Intervention auf Ebene der Kinder. Es kann innerhalb der betrachteten Längsschnittstichprobe für keines der verwendeten Sprach- bzw. sozio-emotionalen Maße ein anderer Verlauf der Kinder der Interventionsgruppe bzw. im Fall der Einstellungen hinsicht-

lich der eigenen Mehrsprachigkeit eine Veränderung der Antwortmuster in der Interventionsgruppe nachgewiesen werden.

Es finden sich allerdings substanzielle sprachliche Fortschritte in Abhängigkeit des verwendeten Sprachmaßes in der Zweitsprache Deutsch, aber auch in den Erstsprachen Russisch und Türkisch. Auf die sprachlichen Verläufe der Kinder insgesamt über die Kitazeit hinweg sowie im Zusammenspiel zwischen der Umgebungssprache Deutsch und den Herkunftssprachen wird in Kapitel 8 dieses Bandes inhaltlich näher eingegangen. Wenn auch deutlich stabiler und heterogener im Hinblick auf die Verläufe zeigen sich auch Zuwächse in sozio-emotionalen Kompetenzen (z. B. der Emotionsregulation oder dem prosozialen Verhalten) sowie eine leichte Abnahme des erlebten Problemverhaltens.

Wie in Kapitel 4 dargestellt, lässt sich die Schaffung einer mehrsprachigkeitsintegrierenden und -fördernden Lernumgebung in der Kita innerhalb des IMKi-Projekts als ein sehr langwieriger Prozess beschreiben. Während relativ schnell mehr Wissen aufgebaut werden konnte, waren Einstellungsänderungen der Fachkräfte wesentlich langsamer und schwerer zu erreichen, und es bedurfte intensiver struktureller und kleinschrittiger Begleitung der Fachkräfte über mehrere Jahre hinweg in den Kitas. Selbst auf Ebene der Einrichtungen zeigen sich Effekte der Intervention erst sehr verzögert, so dass nachvollziehbar erscheint, dass die erreichten Veränderungen auf Einrichtungsebene nicht in Veränderungen kindlicher Kompetenzmaße sichtbar werden.

Erwähnenswert und wichtig ist der Befund, dass die weitere Sprachentwicklung in der Umgebungssprache Deutsch nicht davon abhängig ist, ob und inwiefern sich eine Kindertageseinrichtung mit der Schaffung mehrsprachigkeitsfördernder Lernumgebungen beschäftigt. Auch von teilnehmenden pädagogischen Fachkräften und Eltern im Rahmen des IMKi-Projekts wurden immer wieder Befürchtungen geäußert, dass ein solches Vorgehen in der Kita mit weniger Lerngelegenheiten für das Deutsche verbunden sein könnte und deshalb lieber eine ausschließliche Fokussierung auf die Deutschsprachförderung erfolgen solle. Dieser Befürchtung kann anhand der hier vorliegenden Daten widersprochen werden. In den Darstellungen der Kitas finden sich eher subjektive Wahrnehmungen dahingehend, dass die Auseinandersetzung mit den Sprachen der Kinder, der Einbezug der Herkunftssprachen in den Alltag und das gemeinsame Reflektieren über Sprache zu vermehrten sprachlichen Interaktionen mit den Kindern führte. Die vorliegenden Befunde bestätigen auch internationale Daten – in mehreren Studien wurde berichtet, dass eine Einbeziehung der Herkunftssprachen in die Kita (z. B. mit translanguaging-Ansätzen (z. B. Durán, Roseth & Hoffman, 2015; Raikes et al., 2019) oder auch explizite Herkunftssprachförderung (Moser et al., 2010)) nicht mit Nachteilen für die Umgebungssprache verbunden ist.

Die Herkunftssprachen Russisch und Türkisch wurden als häufig gesprochene Herkunftssprachen in die Betrachtungen einbezogen. Entgegen der ursprünglichen Annahme konnte nicht gezeigt werden, dass sich die Kinder der Interventionsgruppe positiver entwickelten. Im Rahmen der hier durchgeführten Intervention fand allerdings keine gezielte Herkunftssprachförderung statt. Da in den Kindertageseinrichtungen nur sehr vereinzelt Sprecher*innen dieser beiden Sprachen tätig sind und die

Gelegenheit von gleichsprachigen Peer-Kontakten nicht an allen Einrichtungen gegeben ist, war der entscheidende Hebel im Rahmen des praktizierten Vorgehens eine intensive Zusammenarbeit mit den Eltern. Vorgesehen war, die pädagogischen Fachkräfte zu befähigen, mit Eltern in spezifischen Workshops/Elternabenden sowie bei regelmäßigen individuellen Beratungs- und Entwicklungsgesprächen intensiv über die mehrsprachige Sprachentwicklung, günstige sprachlich-familiäre Sprachmuster sowie über Möglichkeiten der reichhaltigen sprachlichen Anregung der Kinder in den Austausch zu gehen. Gerade diese Bausteine der Intervention konnten in der ersten Förderphase nur in Ansätzen umgesetzt werden und waren deshalb expliziter Bestandteil von Förderphase 2. Eine Veränderung auf Einrichtungsebene konnte sich somit auch hier erst sehr spät zeigen. Gegen Ende des Projekts berichten ca. 63 % der Eltern von einem Elternworkshop, den es prinzipiell in der Kita gäbe (und nur die Hälfte hatte daran teilgenommen) und mit lediglich 39 % der Eltern wurde laut Elternangabe ein gesondertes Gespräch über die Mehrsprachigkeit ihres Kindes geführt. Nicht in allen Kindertageseinrichtungen gelang es somit, diese Bestandteile der Zusammenarbeit und Beratung umzusetzen. Eine substantielle Steigerung herkunftssprachlicher Fähigkeiten ließ sich in Studien auch jeweils nur durch explizite sprachliche Unterstützung und Förderung in den jeweiligen Sprachen erreichen (s. o.). Schaut man auf internationale Studien, die Effekte sowohl auf die Entwicklung der Umgebungs- als auch der Herkunftssprachen zeigen konnten, fällt auf, dass die Intensität der Begleitung und v. a. auch die Quantität der z. B. herkunftssprachlichen Förderung sehr hoch war und diese immer noch zusätzlich zur familiären sprachlichen Anregung erfolgte (z. B. Castro et al., 2017).

Bei der angenommenen Verbindung zwischen sprachlicher und sozio-emotionaler Entwicklung wurde davon ausgegangen, dass entweder die verbesserten sprachlichen Fähigkeiten oder aber der wertschätzendere Umgang der Fachkräfte mit den Kindern zu einer Überlegenheit im Bereich der sozio-emotionalen Entwicklung führt. Dies konnte nicht gezeigt werden. Nimmt man allerdings an, dass sprachliche Fähigkeiten einen Einfluss auf die weitere sozio-emotionale Entwicklung haben (Rose, Ebert & Weinert, 2016), diese sich aber nicht gravierend zwischen Interventions- und Vergleichsgruppe unterscheiden, sind die Ergebnisse vor diesem Hintergrund nachvollziehbar. Gleichzeitig ist die Wirkrichtung zwischen sprachlichen und sozio-emotionalen Kompetenzen nicht klar und muss weiter untersucht werden (siehe Kap. 9).

In Bezug auf das Projektdesign muss bei allen Betrachtungen auf Kindebene beachtet werden, dass nicht kontrolliert werden konnte, ob die direkten pädagogischen Fachkräfte der teilnehmenden Kinder intensiv selbst am Projekt beteiligt waren und z. B. bestimmte Strategien des Einbezugs der Herkunftssprachen oder die Beratung von Eltern vorgenommen haben. Die Effekte der primär auf die pädagogischen Fachkräfte ausgerichteten Intervention müssten also sehr stark sein, um auf Kindebene sichtbar zu werden.

Abschließend konnten auch keine Änderungen der eigenen Sicht auf ihre Mehrsprachigkeit bei den Kindern gezeigt werden. Ersichtlich wurde ein überwiegend positiver, aber individuell sehr verschiedener Blick auf die eigene Mehrsprachigkeit.

Es zeigte sich jedoch, dass die Variabilität zwischen einzelnen Kitas sehr groß ist, so dass offenbar andere Faktoren als die Zugehörigkeit zur IMKi Interventions- oder Vergleichsgruppe diese Unterschiede erklären.

Literatur

- Barac, R., & Bialystok, E. (2012). Bilingual effects on cognitive and linguistic development: Role of language, cultural background, and education. *Child development*, 83(2), 413–422. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01707.x>
- Barnett, W.S., Yarosz, D.J., Thomas, J., Jung, K., & Blanco, D. (2007). Two-way and monolingual English immersion in preschool education: An experimental comparison. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(3), 277–293. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.03.003>
- Barton, K. (2022). MuMIn: Multi-Model Inference. R Paketversion 1.46.0. Verfügbar unter <https://CRAN.R-project.org/package=MuMIn>
- Bates, D., Mächler, M., Bolker, B. & Walker, S. (2015). Fitting Linear Mixed-Effects Models Using lme4. *Journal of Statistical Software*, 67(1), 1–48. <https://doi.org/10.18637/jss.v067.i01>.
- Berument, S.K. & Güven, A.G. (2010). *Turkish Expressive and Receptive Language Test: Receptive Vocabulary Sub-Scale (TIFALDI-RT)*. Turkish Psychological Society.
- Buyse, V., Peisner-Feinberg, E., Paez, M., Hammer, C.S. & Knowles, M. (2014). Effects of early education programs and practices on the development and learning of dual language learners: A review of the literature. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(4), 765–785. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.08.004>
- Castro, D.C., Gillanders, C., Franco, X., Bryant, D.M., Zepeda, M. & Méndez, L.I. (2017). Early education of dual language learners: An efficacy study of the Nuestros Niños School Readiness professional development program. *Early Childhood Research Quarterly*, 40, S. 188–203. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.03.002>
- Chlapek, A. (2019). *Zusammenhang von Selbstkonzept, Einstellungen zu Mehrsprachigkeit und Sprachkenntnissen mehrsprachig aufwachsender Vorschulkinder*. Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg und Pädagogische Hochschule Heidelberg, Masterarbeit.
- Dennaoui, K., Nicholls, R.J., O'Connor, M., Tarasuik, J., Kvalsvig, A. & Goldfeld, S. (2016). The English proficiency and academic language skills of Australian bilingual children during the primary school years. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 18(2), 157–165. <http://dx.doi.org/10.3109/17549507.2015.1060526>
- Deutsches Jugendinstitut e. V. (DJI). (Hrsg.) (2020). *DJI-Kinder- und Jugendmigrationsreport 2020*. Datenanalyse zur Situation junger Menschen in Deutschland. https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/dasdji/news/2020/DJI_Migrationsreport_2020.pdf
- Dubowy, M., Ebert, S., Von Maurice, J., & Weinert, S. (2008). Sprachlich-kognitive Kompetenzen beim Eintritt in den Kindergarten: Ein Vergleich von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 40(3), 124–134. <https://doi.org/10.1026/0049-8637.40.3.124>
- Durán, L., Roseth, C.J., & Hoffman, P. (2015). Effects of transitional bilingual education on Spanish-speaking preschoolers' literacy and language development: Year 2 results. *Applied Psycholinguistics*, 36(4), 921–951. <https://doi.org/10.1017/S0142716413000568>
- Egert, F., Galuschka, K., Groth, K., Hasselhorn, M., & Sachse, S. (2020). Evidenzbasierung vorschulischer sprachlicher Bildung und Förderung: Was man darunter versteht und

- bisher darüber weiß. In *Evidenzbasierte Überprüfung von Sprachförderkonzepten im Elementarbereich*. Springer VS, Wiesbaden. S. 3–27. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26438-3_1
- Egert, F., Sachse, S., & Groth, K. (2021). PROTOCOL: Language interventions for improving the L1 and L2 development of dual language learners in early education and care: A systematic review and meta-analysis. *Campbell Systematic Reviews*, 17(3), e1131. <https://doi.org/10.1002/cl2.1131>
- Engel de Abreu, P. M., Cruz-Santos, A., Tourinho, C. J., Martin, R., & Bialystok, E. (2012). Bilingualism enriches the poor: Enhanced cognitive control in low-income minority children. *Psychological science*, 23(11), 1364–1371. <https://doi.org/10.1177/0956797612443836>
- Gagarina, N. V., Klassert, A. & Topaj, N. (2010). *Sprachstandstest Russisch für mehrsprachige Kinder* (Russian language proficiency test for multilingual children). Berlin: ZAS Papers in Linguistics 54.
- García-Mateus, S., & Palmer, D. (2017). Translanguaging Pedagogies for Positive Identities in Two-Way Dual Language Bilingual Education. *Journal of Language, Identity & Education*, 16(4), 245–255. <http://dx.doi.org/10.1080/15348458.2017.1329016>
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note. In *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(5), 581–586. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1997.tb01545.x>
- Grimm, H., Aktas, M. & Frevert, S. (2010). *SETK 3–5: Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder* (2., überarb. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Güven, A. G. & Berument, S. K. (2010). *Turkish Expressive and Receptive Language Test: Expressive Vocabulary Sub-Scale (TIFALDI-ET)*. Turkish Psychological Society.
- Halle, T. G., Whittaker, J. V., Zepeda, M., Rothenberg, L., Anderson, R. & Buysse, V. (2014). The social-emotional development of dual language learners: Looking back at existing research and moving forward with purpose. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(4), 734–749. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.12.002>
- Hammer, C. S., Hoff, E., Uchikoshi, Y., Gillanders, C., Castro, D. C. & Sandilos, L. E. (2014). The language and literacy development of young dual language learners: A critical review. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(4), 715–733. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.05.008>
- Han, M., Vukelich, C., Buell, M. & Meacham, S. (2014). Beating the Odds: A Longitudinal Investigation of Low-Income Dual-Language and Monolingual Children's English Language and Literacy Performance. *Early Education and Development*, 25(6), 841–858. <http://dx.doi.org/10.1080/10409289.2014.866920>
- Hofmann, N., Polotzek, S., Roos, J., & Schöler, H. (2008). Sprachförderung im Vorschulalter: Evaluation dreier Sprachförderkonzepte. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung/Discourse. *Journal of Childhood and Adolescence Research*, 3(3), 291–300.
- Kiese-Himmel, C. (2005). *AWST-R. Aktiver Wortschatztest für 3- bis 5-jährige Kinder*. Manual. Göttingen: Beltz Test.
- Lenhard, A., Lenhard, W., Segerer, R. & Suggate, S. (2015). *Peabody Picture Vocabulary Test* (4. Aufl.). Frankfurt am Main: Pearson.
- Moser, U., Bayer, N., & Tunger, V. (2010). Erstsprachförderung bei Migrantenkindern in Kindergärten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13(4), 631–648. <https://doi.org/10.1007/s11618-010-0144-5>

- Nakagawa, S., Johnson, P. C. D., Schielzeth, H. (2017). The coefficient of determination R^2 and intraclass correlation coefficient from generalized linear mixed-effects models revisited and expanded. *J. R. Soc. Interface* 14: 20170213. <https://doi.org/10.1098/rsif.2017.0213>
- Nakagawa, S., Schielzeth, H. (2013) A general and simple method for obtaining R^2 from Generalized Linear Mixed-effects Models. *Methods in Ecology and Evolution* 4: 133–142. <https://doi.org/10.1111/j.2041-210x.2012.00261.x>
- Raikes, H. H., White, L., Green, S., Burchinal, M., Kainz, K., Horm, D. & Esteraich, J. (2019). Use of the home language in preschool classrooms and first-and second-language development among dual-language learners. *Early Childhood Research Quarterly*, 47. S. 145–158. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.06.012>
- Rights, J. D., & Sterba, S. K. (2019). Quantifying explained variance in multilevel models: An integrative framework for defining R-squared measures. *Psychological Methods*, 24(3), 309–338. <https://doi.org/10.1037/met0000184>
- Ritterfeld, U., Lüke, C. & Dürkoop, A.-L. (2014). Differentieller Umgang mit Mehrsprachigkeit: Eine Untersuchung in der Sekundarstufe I. *German as a foreign language*, 14. S. 45–67.
- Rose, E., Ebert, S. & Weinert, S. (2016). Zusammenspiel sprachlicher und sozial-emotionaler Entwicklung vom vierten bis zum achten Lebensjahr. *Frühe Bildung*, 5(2) S. 66–72. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000254>
- Sachse, S., Budde, N., Rinker, T., & Groth, K. (2012). *Evaluation einer Sprachfördermaßnahme für Vorschulkinder*. Frühe Bildung. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000062>
- Schöler, H. & Brunner, M. (2008). *Heidelberger Auditives Screening in der Einschulungsuntersuchung* (2. überarb. u. erw. Aufl.). Binswagen: WESTRA.
- Seeger, D., Holodynski, M. & Souvignier, E. (2014). *BIKO 3–6. Bildung im Kindergarten organisieren. Ein Screeninginventar für drei- bis sechsjährige Kinder*. Göttingen: Hogrefe.
- Simon, S. & Sachse, S. (2013). Anregung der Sprachentwicklung durch ein Interaktionstraining für Erzieherinnen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 4. S. 379–397.
- Snijders, T. A. B., & Bosker, R. J. (1999). *Multilevel analysis: An introduction to basic and advanced multilevel modeling*. London: Sage Publications.
- Sonnenschein, S., Metzger, S. R., Dowling, R., & Baker, L. (2016). The relative importance of English versus Spanish language skills for low-income Latino English language learners' early language and literacy development. *Early Child Development and Care*, 187(3–4), 727–743. <http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2016.1219854>
- Statistisches Bundesamt. (2015). Schüler: Bundesländer, Schuljahr, Geschlecht, Jahrgangsstufen, Schulart. <https://www-genesis.destatis.de/genesis/online/dat5>
- Statistisches Bundesamt. (2020). *Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2020*, Fachserie 1 Reihe 2.2–2020 (Endergebnisse).
- Viernickel, S., Nentwig-Gesemann, I., Nicolai, K., Schwarz, S., & Zenker, L. (2013). *Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung*. Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen, 1.
- Voltmer, K., & von Salisch, M. (2022). *The feeling thinking talking intervention with teachers advances young children's emotion knowledge*. Social Development. <https://doi.org/10.1111/sode.12586>
- Weinert, S. (2020). Sprachentwicklung im Kontext anderer Entwicklungsbereiche. In: S. Sachse, A.-K. Bockmann & A. Buschmann (Hrsg.), *Sprachentwicklung – Entwicklung, Di-*

- agnostik und Förderung im Kleinkind- und Vorschulalter*. Heidelberg: Springer. S. 131–164.
https://doi.org/10.1007/978-3-662-60498-4_6
- Winsler, A., Diaz, R. M., Espinosa, L., & Rodríguez, J. L. (1999). When learning a second language does not mean losing the first: Bilingual language development in low-income, Spanish-speaking children attending bilingual preschool. *Child development*, 70(2), 349–362. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.t01-1-00026>
- Woerner, W., Becker, A., Friedrich, C., Klasen, H., Goodman, R. & Rothenberger, A. (2002). Normierung und Evaluation der deutschen Elternversion des Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ): Ergebnisse einer repräsentativen Felderhebung. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 30(2), 105–112.

7. Sprachlich-familiäre Hintergründe mehrsprachig aufwachsender Kinder

*Katja Schneller, Tamara Lautenschläger, Alla Sawatzky,
Jana Kierdorf & Steffi Sachse*

7.1 Einleitung

Innerhalb des Projekts IMKi gelten Kinder, entsprechend der Definition von Reich (2010), als mehrsprachig, wenn sie in ihren ersten Lebensjahren in Interaktionssituationen mit anderen Menschen regelmäßig mindestens zwei Sprachen begegnen. Diese Definition schließt sowohl Kinder ein, in deren familiärem Umfeld mehrere Sprachen in Interaktion mit dem Kind verwendet werden, als auch Kinder, in deren familiärem Umfeld ausschließlich eine nichtdeutsche Herkunftssprache genutzt wird und welche erst mit Eintritt in frühkindliche Betreuungs- und Bildungseinrichtungen, z. B. eine Krippe oder Kindertagesstätte, mit der Umgebungssprache Deutsch in Kontakt kommen.

Entsprechend dieser unterschiedlichen Beispiele eines mehrsprachigen Spracherwerbs ergeben sich bereits Hinweise darauf, dass sich die Spracherwerbsbedingungen mehrsprachig aufwachsender Kinder, wie etwa der Kontaktbeginn zu den verschiedenen Sprachen sowie die Kontexte, in denen die einzelnen Sprachen genutzt werden, zwischen einzelnen Kindern stark voneinander unterscheiden können (Hoff, 2020). In Deutschland sprechen laut Mikrozensus zwei Drittel der drei- bis unter sechsjährigen Kinder mit Migrationshintergrund, die eine Kindertagesstätte besuchen, zu Hause vorrangig eine nichtdeutsche Sprache (Deutsches Jugendinstitut, 2020). Befragungsdaten zu in Deutschland lebenden Familien, in denen mindestens eine nichtdeutsche Sprache verwendet wird, geben Hinweise darauf, dass diese Kinder mit einer Vielzahl unterschiedlicher Sprachen aufwachsen, wobei Türkisch, Russisch, Polnisch und Arabisch die am häufigsten gesprochenen nichtdeutschen Sprachen in deutschen Haushalten sind (Statistisches Bundesamt, 2020). Auch hinsichtlich des Umfangs der Sprachnutzung in den einzelnen Sprachen, z. B. ob und wie häufig auch die Umgebungssprache Deutsch innerhalb der Familie verwendet wird, scheinen große Unterschiede zwischen verschiedenen Familien zu bestehen. Ob und wieviel Deutsch innerhalb der Familie verwendet wird, scheint mit der Migrationsgeneration in Zusammenhang zu stehen. In Familien der 1. Generation, in denen alle Familienmitglieder selbst zugewandert sind, wird seltener auch Deutsch

gesprochen (14 %) als in Familien der 2. oder 3. Generation, d. h. wenn mindestens ein Eltern- oder Großelternanteil nach Deutschland zugewandert ist, das Kind jedoch in Deutschland geboren wurde (59 %) (Deutsches Jugendinstitut, 2020). Neben der Sprachverwendung in der Familie variiert auch die Sprachnutzung der Kinder selbst. Für Kinder im Kitaalter, d. h. bis zum Alter von ca. sechs Jahren, wird innerhalb der Familie häufiger die Nutzung der nichtdeutschen Sprache(n) berichtet als für Kinder im Schulalter. Auch hier scheint es zudem Unterschiede in Abhängigkeit von der Zuwanderungsgeneration zu geben. In Familien, in denen mindestens eine Person selbst zugewandert ist, sprechen weniger Kinder (ca. 13 %) neben ihrer nichtdeutschen Herkunftssprache auch Deutsch, als in Familien der 2. Generation (ca. 50 %) (Deutsches Jugendinstitut, 2020).

Insgesamt scheinen somit die Spracherwerbsbedingungen, unter denen in Deutschland lebende mehrsprachige Kinder aufwachsen, hinsichtlich verschiedener Faktoren stark zu variieren. Gleichzeitig nehmen diese Faktoren jedoch bedeutsamen Einfluss auf den Verlauf der Sprachentwicklung in den einzelnen Sprachen dieser Kinder (Paradis, Genesee & Crago, 2021). Sowohl das Alter zu Erwerbsbeginn als auch der familiäre und außer-familiäre Sprachgebrauch eines mehrsprachigen Kindes und seiner Familienmitglieder beeinflussen die Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten. So steht sowohl die Quantität, d. h. die Zeit und Gesamtmenge, in der ein Kind sprachliche Anreize in einer Sprache erfährt, als auch die Qualität, also das Niveau des sprachlichen Inputs, in Zusammenhang mit der Sprachentwicklung mehrsprachig aufwachsender Kinder (Budde-Spengler, Sachse & Rinker, 2021; siehe Hoff, 2018 für einen Überblick). Auch die Kontexte, in denen die einzelnen Sprachen genutzt werden und welche Personen welche Sprache(n) mit dem Kind sprechen, nehmen Einfluss auf die Entwicklung der sprachlichen Fähigkeiten (Hoff, 2020). Beispielsweise scheint auch die Sprachnutzung durch Geschwister Auswirkungen auf den Spracherwerb mehrsprachiger Kinder zu haben. So zeigen sich etwa bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern im Vorschulalter etwa Zusammenhänge zwischen ihren Sprachleistungen in der Umgebungssprache und der Nutzungshäufigkeit der Umgebungssprache durch ältere Geschwister (Rojas et al., 2016; Sorenson-Duncan & Paradis, 2020; Tsinivits & Unsworth, 2021). Neben der familiären Sprachnutzung und dem sprachlichen Input, den ein Kind erfährt, ist auch der Sprachgebrauch des Kindes selbst ein wichtiger Einflussfaktor für den Spracherwerb. Die aktive Verwendung einer Sprache ist essentiell, um sprachliche Fähigkeiten auf- und ausbauen zu können und ein erreichtes Level an Sprachfähigkeit aufrecht zu erhalten (Hoff, 2020). Im mehrsprachigen Kontext kann der Sprachgebrauch Aspekte betreffen wie die Häufigkeit, mit der ein Kind die einzelnen Sprachen verwendet, mit wem es welche Sprache nutzt und ob es Sprachpräferenzen bzw. Kontexte gibt, in denen eine Sprache bevorzugt vom Kind verwendet wird. Hierbei zeigt sich, dass die Sprachleistung eines mehrsprachigen Kindes nicht nur mit dem sprachlichen Input, den das Kind in dieser Sprache erhält, sondern auch mit der Häufigkeit der aktiven Sprachnutzung durch das Kind in Zusammenhang steht (Bohman, Bedore, Peña, Mendez-Perez & Gillam, 2010; Ribot, Hoff & Burrridge, 2018).

Entsprechend dieser Befunde ist die differenzierte Kenntnis der Spracherwerbsbedingungen, unter denen ein mehrsprachiges Kind aufwächst, für pädagogische

Fachkräfte von zentraler Bedeutung. Nur so lassen sich realistische Erwartungen an Sprachfähigkeiten und Sprachentwicklungsfortschritte mehrsprachig aufwachsender Kinder stellen, Spracherwerbsverläufe richtig einschätzen und mögliche Schwierigkeiten im Spracherwerbsprozess frühzeitig erkennen. Auch für die kompetente Beratung von Eltern mehrsprachiger Kinder ist ein differenziertes Wissen über die individuellen Spracherwerbsbedingungen des jeweiligen Kindes erforderlich (Paradis et al., 2021). In Forschungskontexten, in denen die Sprachleistungen und Sprachentwicklungsverläufe mehrsprachig aufwachsender Kinder untersucht werden, ist ebenfalls eine möglichst detaillierte Erfassung und Beschreibung der Spracherwerbsbedingungen der jeweils untersuchten Kinder entscheidend, um einzelne Forschungsergebnisse einordnen und sinnvoll miteinander vergleichen bzw. zueinander in Bezug setzen zu können.

Die umfassende Erfassung der Spracherwerbsbedingungen mehrsprachiger Kinder birgt jedoch Herausforderungen. So können bereits bei der Erfassung vermeintlich einfach zu ermittelnder Hintergrundinformationen, wie beispielsweise die Art und Anzahl der nichtdeutschen Sprachen eines Kindes, Schwierigkeiten auftreten. Selbst die Frage, ob ein Kind ein- oder mehrsprachig aufwächst, kann mitunter schwierig zu beantworten sein. So wird in Deutschland häufig der Migrationshintergrund des Kindes oder der Familie als Indikator für Mehrsprachigkeit verwendet. Dabei zeigt sich jedoch zunächst, dass „Migrationshintergrund“ nicht einheitlich definiert und operationalisiert wird. Beispielsweise werden Faktoren wie Staatsangehörigkeit (bei der Geburt), Geburtsort des Kindes bzw. der Eltern oder Großeltern sowie die vorrangig in der Familie gesprochene Sprache unterschiedlich berücksichtigt (Deutsches Jugendinstitut, 2020). Entsprechend lässt ein Migrationsstatus nicht automatisch Rückschlüsse auf eine Mehrsprachigkeit zu: Nicht alle Kinder, bei denen z. B. ein Elternteil zugewandert ist, haben regelmäßig mit einer nichtdeutschen Sprache in für sie kommunikativ relevanter Weise Kontakt. Darüber hinaus gibt es auch in Deutschland Kinder, die mehrsprachig aufwachsen, obgleich kein Migrationshintergrund vorliegt (Haberzettl, 2014).

Auch zur Erfassung der Sprache oder Sprachen, die ein Kind erwirbt, ist der Migrationshintergrund allein kein ausreichender Indikator. Die Kenntnis darüber, aus welchem Land ein Kind oder seine Eltern bzw. Großeltern ursprünglich stammen, gibt nicht zwangsläufig Auskunft darüber, welche nichtdeutsche Sprache oder Sprachen im familiären Kontext verwendet werden. So gibt es weltweit insgesamt ca. 7100 verschiedene Sprachen, jedoch lediglich etwa 240 Staaten (Eberhard, Simons & Fennig, 2022). Mehrsprachige Länder und Gesellschaften sind demnach weltweit gesehen eher der Normalfall. In vielen Ländern gibt es mehrere Nationalsprachen (z. B. Englisch und Französisch in Kanada) und/oder verschiedene Minderheitensprachen (z. B. Kurdisch, Arabisch oder Bulgarisch in der Türkei) sowie Dialekte (z. B. mehrere Hundert in Indien), sodass nicht automatisch ersichtlich wird, welche Sprache eine Familie aus einem dieser Länder spricht. Außerdem gibt es Sprachen, die keinem konkreten Land per se zugeordnet werden können, sondern in verschiedenen Ländern gesprochen werden bzw. regional weite Gebiete abdecken, wie beispielsweise Arabisch oder Kurdisch.

Einfacher zu erfassen erscheint zunächst das Alter zu Erwerbsbeginn der einzelnen Sprachen, anhand dessen der mehrsprachige Spracherwerb häufig in simultan mehrsprachiger Erwerb und sukzessiv mehrsprachiger Erwerb eingeteilt wird. Als simultan mehrsprachig aufwachsende Kinder werden jene Kinder bezeichnet, die von Geburt an oder sehr früh in ihrem Leben mit mindestens zwei Sprachen parallel aufwachsen, während sukzessiv mehrsprachige Kinder zunächst nur Kontakt zu einer Sprache haben, bevor sie in Kontakt zu einer (oder mehreren) weiteren Sprache(n) kommen. In der Literatur lassen sich unterschiedliche Zeitfenster für die Einteilung von simultan und sukzessiv mehrsprachigen Erwerb finden. Häufig wird die Grenze zum Ende des zweiten (z. B. Chilla, 2020; de Houwer, 2021) oder des dritten (z. B. Paradis et al., 2021; Hammer et al., 2014; Caspar & Leyendecker, 2011) Lebensjahres gesetzt. Zudem wird der Spracherwerb sukzessiv mehrsprachiger Kinder teilweise in einen früh- und einen spät-sukzessiv mehrsprachigen Erwerb unterteilt, wobei auch hier Altersangaben variieren. Beispielsweise werden Kinder mit Erwerbsbeginn zwischen dem Alter von zwei und vier Jahren als früh sukzessiv mehrsprachig und Kinder mit einem Erwerbsbeginn ab sechs Jahren als spät sukzessiv mehrsprachig eingeordnet, wobei Unsicherheiten bei der Zuordnung von Kindern mit Erwerbsbeginn zwischen vier und sechs Jahren bestehen (Chilla, 2020). Solchen Unterteilungen mehrsprachiger Kinder in verschiedene Gruppen liegt die Annahme zugrunde, dass – ausgehend vom Alter des Erwerbsbeginns der einzelnen Sprachen – quantitative und qualitative Unterschiede im Spracherwerb beobachtet werden können (z. B. Grammatikerwerb; siehe Haberzettl, 2014). Eine klare Trennung ist jedoch schwierig und Übergänge sind fließend. Zudem scheinen verschiedene Sprachleistungen (z. B. Erwerb des Lautsystems, Wortschatzaufbau, Erwerb des Grammatiksystems) in unterschiedlicher Form und unterschiedlichem Ausmaß durch das Alter bei Erwerbsbeginn beeinflusst zu werden. Festgelegte Altersgrenzen können deshalb lediglich grobe Orientierungswerte für den wahrscheinlichen Verlauf der mehrsprachigen Sprachentwicklung eines Kindes bieten (Paradis et al., 2021; Haberzettl, 2014).

Neben dem Alter zu Erwerbsbeginn nehmen zudem auch der familiäre und außer-familiäre Sprachgebrauch Einfluss auf die Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten. Hierbei gibt es verschiedene Möglichkeiten, den Sprachgebrauch innerhalb der Familie sowie des Kindes selbst zu erfassen und zu quantifizieren. Beispielsweise kann unterschieden werden, ob sich lediglich auf den aktuellen Sprachgebrauch (pro Tag/pro Woche etc.) oder auf den Gesamtsprachgebrauch seit Geburt des Kindes bezogen wird. Dabei kann unterschiedlich erfasst werden, welche Sprache in welcher Häufigkeit verwendet wird, z. B. über Fragen nach der präferiert verwendeten Sprache oder über Ratingskalen, anhand derer angegeben werden kann, wie oft einzelne Sprachen jeweils verwendet werden. Ratingskalen können dabei unterschiedliche Abstufungen (z. B. dreistufig *immer nichtdeutsche Sprache(n), beide Sprachen gleich, immer Deutsch*) enthalten. Angaben werden teilweise auch mittels Prozentangaben (z. B. wie viel Prozent des Tages hört/spricht das Kind welche Sprache: *100 % des Tages, 75 % des Tages*, etc.) erfragt. Neben der Gesamtmenge des Inputs kann zudem erfasst werden, durch wen der Sprachinput in welcher Sprache erfolgt (z. B. Eltern, pädagogische Fachkräfte, (ältere) Geschwister, Gleichaltrige). Die Anzahl der Kommunikationspartner und die

Menge des sprachlichen Inputs in den einzelnen Sprachen sind allerdings nicht immer leicht voneinander zu trennen (Hoff, 2020).

Insgesamt ist die differenzierte Erfassung und Beschreibung der Spracherwerbsbedingungen eines mehrsprachig aufwachsenden Kindes somit essenziell, kann jedoch über unterschiedliche Angaben und durch unterschiedliche Frageformate erfolgen. Ziel des vorliegenden Kapitels ist es, die sprachlich-familiären Hintergründe von einer Stichprobe in Deutschland aufwachsender drei- bis sechsjähriger mehrsprachiger Kinder möglichst differenziert zu beschreiben. Darüber hinaus soll betrachtet werden, welche Fragen und Befragungsformate sich eignen, um Informationen zu den Spracherwerbsbedingungen eines mehrsprachig aufwachsenden Kindes zu erhalten und zudem beschrieben werden, welche potenziellen Schwierigkeiten bei der Erfassung auftreten können.

Fragestellung

1. Wie lässt sich der sprachlich-familiäre Hintergrund von mehrsprachigen Kindern beschreiben?
 - a) Mit welchen und wie vielen Sprachen haben die Kinder Kontakt?
 - b) In welchem Alter kommen die Kinder mit welcher Sprache in Kontakt?
 - c) Wann beginnen die Kinder ihre Herkunftssprache(n) bzw. die Umgebungssprache Deutsch zu sprechen?
 - d) Wie lässt sich der familiäre Sprachgebrauch beschreiben? Wie verwenden mehrsprachige Kinder ihre Sprachen im familiären Umfeld? Welche Sprache präferieren sie?
2. Welche Variablen und Angaben der Eltern sind geeignet, um ein möglichst realistisches Bild der Spracherwerbsbedingungen eines mehrsprachig aufwachsenden Kindes zu erfassen?

7.2 Methodik

7.2.1 Stichprobe

Für die Betrachtung des sprachlich familiären Hintergrunds werden Daten von N=425 mehrsprachig aufwachsenden Kindern, für welche zu mindestens einem Messzeitpunkt Daten aus der Elternbefragung vorliegen, herangezogen. Als mehrsprachig aufwachsend gelten im Rahmen des Projekts Kinder, deren Eltern angaben, dass ihr Kind aktuell mindestens eine nichtdeutsche Sprache spricht oder zu einem früheren Zeitpunkt gesprochen hat sowie auch Kinder, bei denen angegeben wurde, dass sie durch Mitglieder ihrer Kernfamilie (Eltern und/oder Geschwister) Kontakt zu mindestens einer nichtdeutschen Sprache haben oder in der Vergangenheit hatten. Von den N=425 Kindern sind rund 53 % weiblich (N=227) und 47 % männlich (N=198).

7.2.2 Erhebungsverfahren

Für die Erfassung des sprachlich-familiären Hintergrunds der Kinder wurde ein im Rahmen des Forschungsprojekts entwickelter schriftlicher Elternfragebogen verwendet. Die Fragebögen wurden jährlich an die Eltern aller Kinder verteilt, welche am Projekt teilnahmen und zu diesem Zeitpunkt die Kindertagesstätte besuchten. Über den Fragebogen wurden neben Informationen zum sprachlichen Hintergrund der Kinder auch Informationen zum sozioökonomischen Status und dem Migrationshintergrund der Familie sowie Aspekte des Kita-Besuchs der Kinder erfragt. Anhand der Fragen zum sprachlichen Hintergrund sollten Informationen über Anzahl und Art der einzelnen Sprachen, den Kontaktbeginn zu den jeweiligen Sprachen sowie die Sprachverwendung innerhalb der Familie und die kindliche Sprachpräferenz erhoben werden.

Erfragt wurden zunächst die Herkunftssprachen beider Elternteile sowie des Kindes. Die Eltern konnten hierbei zwischen mehreren bereits vorgegebenen Sprachen (Deutsch, sowie in Deutschland häufig vorkommende Herkunftssprachen wie Türkisch, Russisch, Polnisch und Kurdisch) wählen oder die Option *andere Sprache* ankreuzen. Hierbei wurde explizit auf die Möglichkeit, mehrere Sprachen als Herkunftssprache einer Person anzugeben, hingewiesen. Anschließend wurden nähere Informationen zu den genauen Umständen, unter denen das Kind seine einzelnen Sprachen erwirbt, ermittelt. Hierzu wurde zunächst das Alter des Kindes zu Kontakt- sowie zum Sprechbeginn in den einzelnen Sprachen erfragt. Zudem wurden der Sprachgebrauch und die Sprachpräferenz des Kindes sowie der Sprachgebrauch der Familienmitglieder zum Zeitpunkt der Befragung erfasst. Hierfür wurden die Eltern gebeten, anzugeben, welche Sprachen ihr Kind spricht und in welcher Sprache oder in welchen Sprachen sich das Kind am wohlsten fühlt. Um den innerfamiliären Sprachgebrauch möglichst detailliert zu erfassen, wurde für verschiedene Familienmitglieder (*Mutter, Vater, Geschwister*) jeweils separat erfragt, welche Sprache diese innerhalb der Familie sprechen. Als Antwortoptionen konnte zwischen *Deutsch, überwiegend Deutsch, beide/alle Sprachen gleich viel, überwiegend andere Sprache(n)* und *nur andere Sprache(n)* gewählt werden. Bei der Sprachverwendung des Kindes wurde für jedes einzelne Familienmitglied erfragt, ob das Kind mit dieser Person oder diesen Personen ausschließlich bzw. eher Deutsch, ausschließlich bzw. eher die nicht-deutsche Herkunftssprache oder Deutsch und mindestens eine nichtdeutsche Herkunftssprache in etwa gleichem Ausmaß spricht. Eine weitere Frage zielte außerdem auf die Sprachpräferenz des Kindes ab, d.h. die Sprache, in der sich das Kind zum Zeitpunkt der Befragung am wohlsten fühlte. Mögliche Antwortoptionen waren *Herkunftssprache: __, Deutsch, sowie in beiden/allen Sprachen*.

Die Fragebögen wurden innerhalb der jeweiligen Kindertagesstätte durch die pädagogischen Fachkräfte an die Eltern verteilt. Für das Ausfüllen des Fragebogens konnten die Eltern zwischen drei Sprachversionen, Deutsch, Türkisch und Russisch, wählen. Die pädagogischen Fachkräfte hatten keine Einsicht in die an die Eltern gerichteten Fragen und deren Antworten. In einzelnen Fällen wurde jedoch auf Wunsch

der Eltern der Fragebogen gemeinsam mit einer pädagogischen Fachkraft ausgefüllt. Die Rückgabe des ausgefüllten Fragebogens erfolgte je nach Präferenz der Eltern postalisch direkt an Mitarbeiter*innen des Projekts oder in einem verschlossenen Umschlag an pädagogische Fachkräfte der jeweiligen Kindertagesstätte. Für das Ausfüllen des Fragebogens erhielten die Eltern jeweils eine Aufwandsentschädigung in Höhe von 10 Euro.

7.3 Ergebnisse

Sprachen und Anzahl der Sprachen

Von insgesamt $N=425$ mehrsprachig aufwachsenden Kindern, zu denen Informationen aus dem Elternfragebogen vorliegen, wachsen 83,5 % neben dem Deutschen mit einer nichtdeutschen Sprache auf ($N=355$). Für rund 16 % der Kinder ($N=68$) wird angegeben, dass sie mit insgesamt zwei nichtdeutschen Sprachen Kontakt haben und somit dreisprachig aufwachsen. Ein kleiner Teil der Kinder wächst mit drei nichtdeutschen Sprachen und damit viersprachig auf (0,5%; $N=2$).

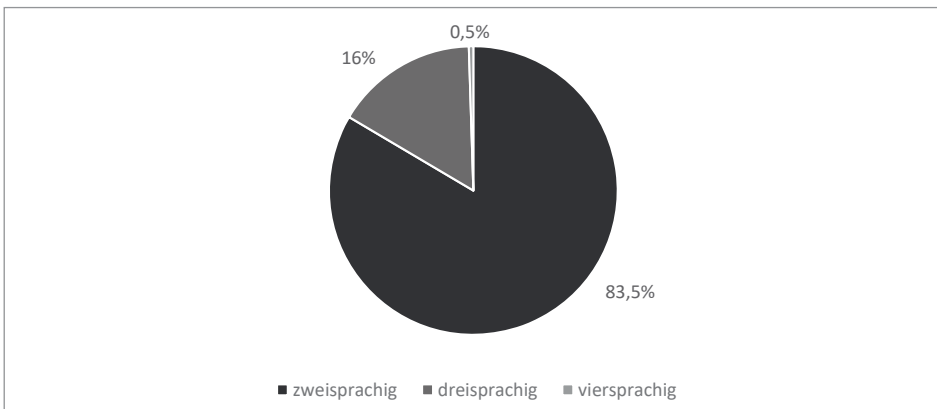


Abb. 1: Anzahl der Sprachen. $N=425$; Angaben stammen aus dem Fragebogen zur Erstbefragung

Die Kinder der untersuchten Stichprobe haben mit mindestens 27 verschiedenen Sprachen Kontakt. Die häufigsten Herkunftssprachen der zweisprachig aufwachsenden Kinder sind Türkisch (30 %) und Russisch (24 %). Als weitere häufige Sprachen wurden Albanisch (11 %), Serbokroatisch (7 %), Kurdisch (7 %) und Rumänisch (5 %) angegeben. Zu den 16 % andere Sprachen zählen u. a. Aramäisch, Arabisch, Bulgarisch, Englisch, Französisch, Griechisch, Italienisch, Litauisch, Persisch, Polnisch, Spanisch, Ungarisch und Urdu.

Bei den dreisprachig aufwachsenden Kindern ist Türkisch-Kurdisch mit knapp 28 % ($N=19$) die häufigste Sprachkombination. Andere Sprachkombinationen sind Russisch-Ukrainisch ($N=4$), Englisch-Französisch ($N=3$), Türkisch-Bulgarisch ($N=3$,

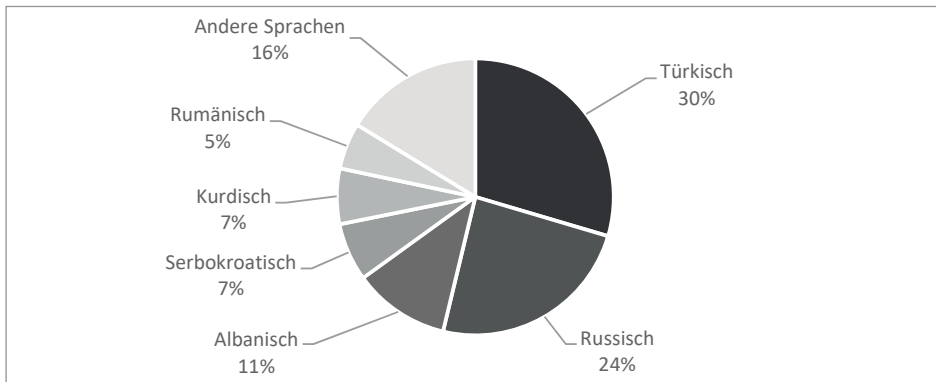


Abb. 2: Herkunftssprachen der zweisprachigen Kinder. $N=355$; Angaben stammen aus der Erstbefragung

zwei davon Geschwister), Arabisch-Kurdisch ($N=3$), Albanisch-Englisch ($N=3$), Russisch-Griechisch ($N=3$), Arabisch-Türkisch ($N=2$), Lingala-Französisch ($N=2$, Geschwister), Serbokroatisch-Türkisch ($N=2$, Geschwister), Spanisch-Katalan ($N=2$, Geschwister) und Türkisch-Griechisch ($N=2$).

Die Sprachkombinationen der beiden viersprachigen Kinder sind Deutsch, Russisch, Griechisch und Kasachisch sowie Deutsch, Rumänisch, Spanisch und Englisch.

Kontaktbeginn und Sprechbeginn in den einzelnen Sprachen

Für die überwiegende Mehrzahl der Kinder (97 %, $N=368$) geben die Eltern an, dass seit Geburt Kontakt zu mindestens einer nichtdeutschen Herkunftssprache besteht. Für einen kleinen Teil der Kinder (3 %, $N=13$) wird angegeben, dass sie zunächst ausschließlich Kontakt zum Deutschen hatten und die nichtdeutsche Herkunftssprache innerhalb der ersten Lebensjahre als weitere Sprache hinzukam.

Von den Kindern, die seit Geburt mit mindestens einer nichtdeutschen Herkunftssprache aufwachsen, haben knapp die Hälfte (48 %, $N=174$) bereits seit Geburt auch Kontakt zum Deutschen. Für etwa ein Viertel der Kinder (27 %, $N=97$) wurde der erste Kontakt zur Umgebungssprache Deutsch für das Alter von drei Jahren angegeben, wobei bei den meisten dieser Kinder der Kontaktbeginn in Zusammenhang mit dem Kitaertritt stehen dürfte. Bei 20 % ($N=72$) der Kinder erfolgte der Kontakt zum Deutschen innerhalb der ersten drei Lebensjahre, d. h. nicht bereits ab Geburt, jedoch noch vor dem dritten Geburtstag. Für insgesamt 5 % ($N=19$) der Kinder geben die Eltern an, dass ihr Kind erst ab dem Alter von vier oder fünf Jahren erstmals Kontakt zum Deutschen hatte.

Tabelle 1 zeigt eine Übersicht der Angaben zum Sprechbeginn der Kinder sowohl für die jeweilige nichtdeutsche Herkunftssprache als auch für die Umgebungssprache Deutsch. Erwartungsgemäß wurden von der überwiegenden Mehrheit der Kinder die ersten Worte zwischen dem Alter von 9–15 Monaten gesprochen, v. a. in der nicht-

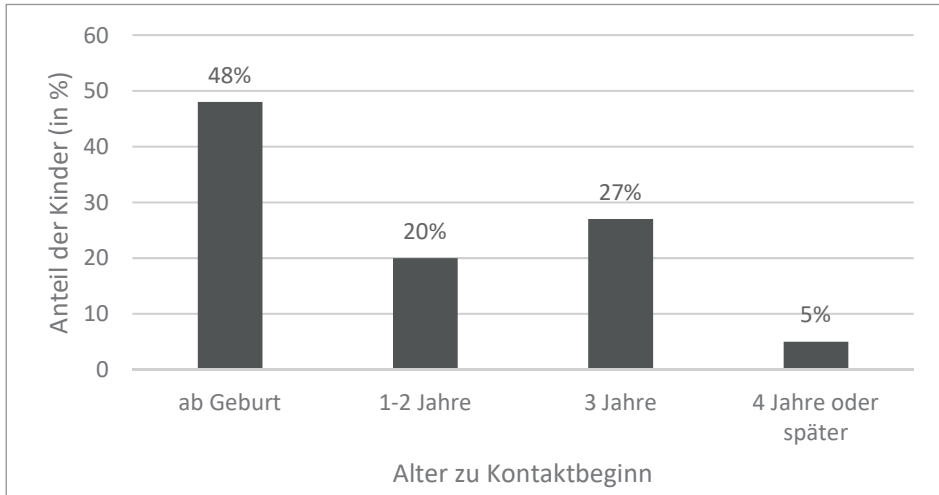


Abb. 3: Kontaktbeginn zum Deutschen. $N=362$, Angaben stammen aus der Erstbefragung

deutschen Herkunftssprache (49 %, $N=169$). Laut Angaben der Eltern sprachen rund 18 % der Kinder ($N=60$) ihre ersten Wörter in der nichtdeutschen Herkunftssprache zwischen dem 16. und 23. Lebensmonat, 18 % der Kinder ($N=62$) im Alter von zwei Jahren und 3 % der Kinder ($N=12$) im Alter von drei Jahren. Zwei Kinder (1 %) scheinen ihre ersten Worte in der nichtdeutschen Sprache erst im Alter von vier Jahren oder später gesprochen zu haben.

Entsprechend der Angaben zum Kontaktbeginn zu den Sprachen wird für den Sprechbeginn im Deutschen im Schnitt ein späteres Alter angegeben als für die nichtdeutsche Sprache. Nur etwa 20 % ($N=55$) bzw. 11 % ($N=28$) der Kinder haben erste Worte auf Deutsch im Alter von 9–15 Monaten bzw. 16–23 Monaten gesprochen. Die meisten Kinder sprachen ihre ersten deutschen Worte im Alter von zwei (24 %, $N=65$) bzw. drei Jahren (35 %, $N=95$). Für einen kleinen Teil der Kinder (7 %, $N=19$) liegt der Sprechbeginn im Deutschen im Alter von vier Jahren oder später.

Tab. 1: Sprechbeginn in der nichtdeutschen Herkunftssprache und in der Umgebungssprache Deutsch

Alter (in Monaten)	nichtdeutsche Herkunftssprache N (%)	Umgebungssprache Deutsch N (%)
9–15 Monate	169 (49%)	55 (20%)
16–23 Monate	60 (18%)	28 (11%)
24–35 Monate	62 (18%)	65 (24%)
36–47 Monate	12 (3%)	95 (35%)
48 Monate oder älter	2 (1%)	19 (7%)

Anm.: $N_{\text{nichtdeutsche Herkunftssprache}}=343$; $N_{\text{Umgebungssprache}}=270$; Angaben zu einem Sprechbeginn vor dem 9. Lebensmonat wurden als unrealistisch eingestuft (für nichtdeutsche Herkunftssprache $N=38$, 11 %; für Deutsch $N=8$, 3 %).

Innerfamiliärer Sprachgebrauch

Der Sprachgebrauch der Familienmitglieder sowie der Sprachgebrauch des Kindes mit seinen Familienmitgliedern wird für die einzelnen Mitglieder der Kernfamilie (Mutter, Vater sowie Geschwister) separat berichtet. Darüber hinaus wurde anhand der Berechnung über den Mittelwert aus diesen drei Angaben ein Maß für die Gesamtsprachnutzung innerhalb der Kernfamilie bestimmt. Es werden exemplarisch Daten aus dem Erhebungsjahr 2018 berichtet.

Sprachgebrauch der Familienmitglieder innerhalb der Familie

Der Anteil, in dem einzelne Familienmitglieder verschiedene Sprachen innerhalb der Familie nutzen, liefert einen Indikator zur Quantität des sprachlichen Inputs, den die Kinder in ihren einzelnen Sprachen erhalten, d. h. die zeitliche Gesamtmenge, in der ein Kind sprachliche Anreize in einer Sprache erfährt.

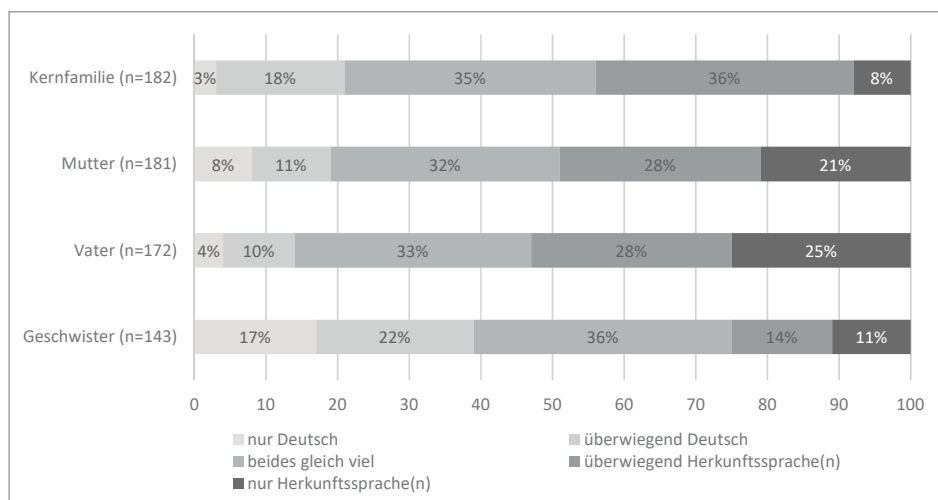


Abb. 4: Sprachgebrauch der Familienmitglieder

Die Auswertung bezieht sich auf Angaben zum sprachlichen Input durch die Mutter, den Vater und Geschwister aus dem Erhebungsjahr 2018. Der sprachliche Input der Kernfamilie wurde über den Mittelwert aus Angaben zu Mutter, Vater und Geschwister errechnet. Gemittelt wurde jeweils über die Anzahl vorhandener Angaben, sodass auch Familien in diese Angabe eingeschlossen wurden, für die nicht alle der drei Angaben vorliegen.

Mit den meisten Kindern (insgesamt 89 %, N=162) werden durch Mitglieder der Kernfamilie mehrere Sprachen (Deutsch und mindestens eine nichtdeutsche Sprache) gesprochen, jedoch zu unterschiedlichen Anteilen. Die vorwiegende Nutzung der nichtdeutschen Herkunftssprache(n) ist dabei deutlich häufiger als die überwiegende Nutzung des Deutschen. Bei insgesamt etwa einem Drittel der Kinder (35 %, N=64) werden innerhalb der Familie Deutsch und eine oder mehrere nichtdeutsche

Herkunftssprachen in etwa gleich viel gesprochen. Ein jeweils kleiner Teil der Kinder hört von Mitgliedern seiner Kernfamilie ausschließlich die Herkunftssprache(n) (8 %, N=15) bzw. ausschließlich Deutsch (3 %, N=5).

Es zeigt sich, dass sich die Verteilung der Sprachnutzung von Müttern und Vätern ähnelt, wobei die Väter etwas häufiger die nichtdeutsche Herkunftssprache mit ihren Kindern nutzen als Mütter. Knapp ein Viertel der Eltern verwenden innerhalb der Familie ausschließlich die Herkunftssprache(n). Rund ein Drittel der Eltern gibt an, innerhalb der Familie Deutsch und mindestens eine nichtdeutsche Sprache in etwa gleichem Ausmaß zu nutzen. Überwiegend oder ausschließlich Deutsch nutzen 19 % der Mütter und 14 % der Väter.

Von 153 Familien, für die Angaben zu den Herkunftssprachen beider Elternteile vorliegen, wurde für 76 % (N=117) angegeben, dass keines der Elternteile mit Deutsch als Herkunftssprache aufgewachsen ist. Entsprechend der Angaben zur Sprachverwendung der Familienmitglieder nutzen somit auch Eltern, die Deutsch nicht als eigene Herkunftssprache, sondern zu einem späteren Zeitpunkt erworben haben, im häuslichen Umfeld (auch) Deutsch mit ihrem Kind. In 13 % der Familien spricht eines der Elternteile Deutsch als Herkunftssprache, in 11 % der Familie sind beide Eltern mit Deutsch als Herkunftssprache aufgewachsen. Betrachtet man alle Angaben, die von einzelnen Elternteilen zur eigenen Herkunftssprache gemacht wurden (N=630) geben insgesamt 19 % der Eltern Deutsch als eigene Herkunftssprache an, wobei der überwiegende Teil dieser Eltern (92 %) neben Deutsch noch weitere Herkunftssprachen angibt und somit selbst bereits mehrsprachig aufgewachsen ist.

Verglichen mit den Eltern nutzen Geschwister innerhalb der Familie deutlich häufiger Deutsch. Nur für 11 % der Kinder, für die entsprechende Angaben vorliegen (N=16), wird angegeben, dass Geschwister innerhalb der Familie ausschließlich die Herkunftssprache nutzen. Dagegen nutzen bei über einem Drittel der Kinder (39 %) die Geschwister überwiegend (22 %, N=32) oder ausschließlich (17 %, N=24) Deutsch.

Sprachgebrauch der Kinder innerhalb der Familie

Bezüglich der Sprachnutzung durch die Kinder zeigt sich ein ähnliches Muster wie für die Sprachnutzung der Familienmitglieder. Insgesamt nutzen die meisten Kinder (86 %) innerhalb der Familie sowohl Deutsch als auch eine oder mehrere nichtdeutsche Herkunftssprache(n) (vgl. Abb. 5). Jeweils etwa ein Drittel aller Kinder nutzt dabei entweder Deutsch und mindestens eine nichtdeutsche Herkunftssprache zu gleichen Anteilen (32 %) oder verwendet innerhalb der Familie überwiegend (aber nicht ausschließlich) die Herkunftssprache (35 %). Etwas seltener sind Kinder, die überwiegend aber nicht ausschließlich Deutsch innerhalb ihrer Familie nutzen (19 %). Ein kleiner Teil der Kinder nutzt mit den Mitgliedern seiner Kernfamilie ausschließlich die nichtdeutsche(n) Herkunftssprache(n) (8 %) bzw. ausschließlich Deutsch (6 %). Auch hinsichtlich der Sprachnutzung der Kinder mit den einzelnen Familienmitgliedern zeigen sich ähnliche Trends wie bei der Sprachnutzung der Familienmitglieder selbst. Das Sprachnutzungsverhalten der Kinder ähnelt sich stark für beide Elternteile.

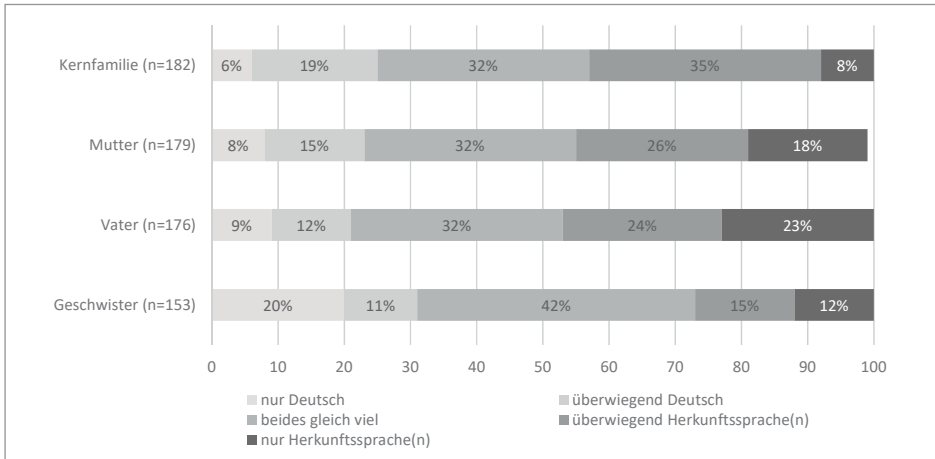


Abb. 5: Sprachnutzung des Kindes innerhalb der Familie

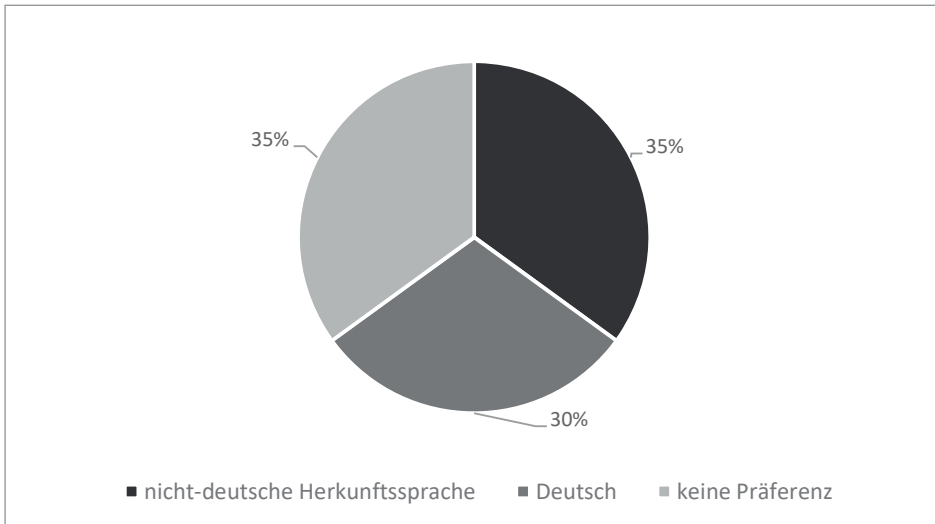


Abb. 6: Sprachpräferenz der Kinder. N=181

le, wobei die Kinder mit ihren Vätern insgesamt etwas häufiger die Herkunftssprache verwenden als mit ihren Müttern. Unterschiede zeigen sich dagegen beim Sprachgebrauch mit den Geschwistern. Mit ihren Geschwistern verwenden die Kinder deutlich häufiger ausschließlich (20 %) bzw. überwiegend (11 %) Deutsch oder beide Sprachen in gleichem Umfang (42 %) und dagegen seltener überwiegend oder ausschließlich die Herkunftssprache(n) (15 % bzw. 12 %) als mit ihren Eltern.

Die Auswertung bezieht sich ähnlich wie bei der Berechnung des Sprachgebrauchs der Familienmitglieder auf Angaben aus dem Erhebungsjahr 2018. Der kindliche Sprachgebrauch innerhalb der Kernfamilie wurde über den Mittelwert aus Angaben zum Sprachgebrauch mit der Mutter, dem Vater und den Geschwistern errechnet.

Gemittelt wurde jeweils über die Anzahl vorhandener Angaben, sodass auch Familien in diese Angabe eingeschlossen wurden, für die nicht alle der drei Angaben vorliegen.

Sprachpräferenz der Kinder

Zur Bestimmung der Sprachpräferenz der Kinder wurden Daten aus dem Jahr 2018 zugrunde gelegt. Laut Elterneinschätzung präferieren etwa 35 % der Kinder (N=63) zum Zeitpunkt der Befragung ihre nichtdeutsche Herkunftssprache, während rund 30 % Deutsch (N=55) bevorzugen. 35 % (N=63) verwenden beide Sprachen gleichermaßen (vgl. Abb. 6).

7.4 Diskussion

Die Ergebnisse der Elternbefragung bestätigen bisherige Forschungsbefunde, dass mehrsprachige Kinder im Kitaalter unter sehr unterschiedlichen Spracherwerbsbedingungen aufwachsen. Unterschiede beschränken sich dabei nicht nur auf Aspekte, wie die Sprachen, mit denen ein Kind Kontakt hat, oder das Alter zu Erwerbsbeginn, sondern umfassen insbesondere auch die konkreten Sprachgebrauchspraktiken des Kindes sowie der einzelnen Familienmitglieder.

Erfolgt bei der Erfassung der Spracherwerbsbedingungen eine Beschränkung auf einzelne Aspekte, werden wichtige Informationen nicht mitberücksichtigt und somit vernachlässigt, dass sich Kinder mit vermeintlich vergleichbaren Spracherwerbsbedingungen hinsichtlich weiterer zentraler Aspekte gravierend unterscheiden können. Folgendes fiktive, jedoch an die Daten der Befragung angelehnte Fallbeispiel soll dies am Beispiel des Kontaktbeginns zum Deutschen aufzeigen:

- Für die vierjährigen Kinder Burak, Canan und Ayla wurde im Elternfragebogen angegeben, dass sie jeweils seit Geburt mit den Sprachen Deutsch und Türkisch aufwachsen. Alle drei Kinder haben laut Angaben des Fragebogens zwischen dem ersten Geburtstag und dem Alter von anderthalb Jahren die ersten Worte geäußert. In ihrem frühen Wortschatz befanden sich sowohl türkische als auch deutsche Wörter.
- In Buraks Familie sprechen beide Eltern überwiegend Türkisch mit ihrem Kind. Deutsch hörte Burak vor dem Eintritt in den Kindergarten mit drei Jahren hauptsächlich beim Einkaufen oder wenn die Familie Besuch von deutschen Freunden erhielt. Teilweise versuchte seine Mutter zudem, mit Burak Deutsch zu sprechen, aus Sorge, er könne Schwierigkeiten beim Eintritt in die Kita haben. Da sie selbst erst kurz vor Buraks Geburt nach Deutschland eingewandert ist und Deutsch bislang nur unsicher beherrscht, fällt ihr dies allerdings sehr schwer. Burak selbst verwendet innerhalb der Familie nahezu ausschließlich Türkisch.
- Canans Eltern sind beide als Kinder türkischstämmiger Migranten in Deutschland aufgewachsen. Sie geben beide sowohl Türkisch als auch Deutsch als ihre Herkunftssprachen an und schätzen ihre Sprachkenntnisse in beiden Sprachen als

sehr gut ein. Mit Canan sprechen sie seit ihrer Geburt sowohl Deutsch als auch Türkisch in etwa gleichem Anteil. Canan antwortet ihren Eltern je nach Situation entweder auf Deutsch oder auf Türkisch, wobei sie die Sprachen teilweise auch mischt. Hat die Familie Besuch von Freunden, die kein Türkisch sprechen, spricht Canan konsequent Deutsch.

- Aylas Vater ist mit Deutsch und Türkisch aufgewachsen. Er schätzt seine Deutschkenntnisse als sehr gut ein, seine Türkischkenntnisse dagegen als mittelmäßig. Aylas Mutter spricht und versteht nur wenig Türkisch. In der Familie wird daher überwiegend Deutsch gesprochen und auch Aylas Vater nutzt überwiegend Deutsch mit seiner Tochter. In einigen Situationen verwendet er aber auch Türkisch mit Ayla, da er bemüht ist, seine Herkunftssprache an seine Tochter weiterzugeben. Dies fällt ihm jedoch bei Ayla schwerer als bei Aylas älterer Schwester Mara, da die Schwestern ausschließlich Deutsch miteinander sprechen und Mara türkische Äußerungen des Vaters für Ayla übersetzt, sodass das Verstehen der türkischen Äußerungen ihres Vaters für Ayla meist wenig Bedeutung hat. Ayla selbst nutzt fast ausschließlich Deutsch, ab und zu verwendet sie jedoch ein paar türkische Wörter und Floskeln.

Alle drei Kinder aus dem Fallbeispiel haben seit ihrer Geburt Kontakt zu den Sprachen Deutsch und Türkisch, jedoch in sehr unterschiedlichem Ausmaß und in unterschiedlicher Qualität. Entsprechend der unterschiedlichen Spracherwerbssituation müssen Sprachleistungen in den einzelnen Sprachen bei diesen drei Kindern von pädagogischen Fachkräften jeweils unterschiedlich eingeschätzt werden. Auch eine zielführende Beratung der Eltern hinsichtlich der Unterstützung der mehrsprachigen Sprachentwicklung ihres Kindes müsste entsprechend der individuellen Lebenssituation der einzelnen Familien unterschiedlich ausgerichtet sein und auch die Relevanz der Herkunftssprache innerhalb der Familie und Möglichkeiten zu deren Unterstützung beinhalten.

Insgesamt wird deutlich, dass eine differenzierte Erfassung der Spracherwerbbedingungen mehrsprachiger Kinder neben einer genauen Erhebung der Sprachen, zu denen das Kind Kontakt hat, auch die Dauer und den Umfang des Sprachkontakts und der Sprachnutzung des Kindes in seinen einzelnen Sprachen umfassen sollte.

Anhand der Elternbefragung innerhalb des Projekts zeigte sich allerdings, dass die Erfassung dieser Informationen anhand schriftlicher Fragebögen Herausforderungen birgt (siehe auch Carroll, 2017). Bereits die Frage nach der Anzahl der Sprachen, mit denen die Kinder in Kontakt kommen, konnte aus den Angaben aus dem Elternfragebogen nicht in allen Fällen mit Sicherheit beantwortet werden. Bei insgesamt 21 Kindern blieb bei der Zuordnung, ob das Kind als ein-, zwei- oder dreisprachig einzustufen ist, eine gewisse Unsicherheit bestehen. Bei drei Kindern konnte zudem die genaue Herkunftssprache des Kindes nicht ermittelt werden, da die Eltern lediglich das Herkunftsland angaben und daraus nicht die Herkunftssprache des Kindes abgeleitet werden konnte. Beispielsweise wurde für ein Kind angegeben, dass ein Elternteil aus den Philippinen stammt und (mindestens) eine nichtdeutsche Sprache mit dem

Kind verwendet. Handelt es sich dabei tatsächlich um eine auf den Philippinen gesprochene Sprache, kommen über 190 verschiedene Sprachen als Herkunftssprache des Kindes in Frage (Eberhard et al., 2022).

Im Rahmen des Forschungsprojekts wurde zudem deutlich, dass die Erfassung der Herkunftssprache(n) des Kindes im pädagogischen Alltag der Kindertagesstätten häufig nicht ausreichend differenziert genug vorgenommen wird. So fiel auf, dass Angaben der pädagogischen Fachkräfte zu den Herkunftssprachen der am Projekt teilnehmenden Kinder nicht immer mit den Angaben der Eltern übereinstimmten. Zudem wurden von den Fachkräften nichtexistierende Sprachen angegeben, die aus dem Namen des jeweiligen Herkunftslandes abgeleitet worden waren, wie etwa „Irakisch“, „Syrisch“, „Afghanisch“ oder „Nigerianisch“. Auch die Anzahl der Sprachen bzw. der Grad der Relevanz einzelner Sprachen in der Lebenswelt eines Kindes scheint von pädagogischen Fachkräften nicht immer ausreichend differenziert erfasst zu werden. So wurden durch pädagogische Fachkräfte nur für einzelne Kinder mehrere nichtdeutsche Herkunftssprachen angegeben, während für 16,5% der Kinder anhand des Elternfragebogens Angaben zum Kontakt zu mindestens zwei nichtdeutschen Sprachen vorliegen. Zudem fiel im Rahmen des Projekts ein kleiner Teil an Kindern (N=6) auf, die von den pädagogischen Fachkräften als mehrsprachig eingestuft und daher in das Projekt aufgenommen worden waren, bei denen die nichtdeutsche Herkunftssprache eines oder beider Elternteile jedoch gemäß den Angaben auf dem Elternfragebogen für das Kind keine oder maximal eine sehr geringe Relevanz zu haben scheint. Diese Kinder wurden daher nicht in die vorliegenden Analysen eingeschlossen.

Herausforderungen bei der Erfassung der sprachlich familiären Hintergründe der Kinder zeigten sich nicht nur bei der Ermittlung der Art und Anzahl der für das Kind relevanten Sprachen. So erwiesen sich nicht alle Fragen, die in der hier dargestellten Elternbefragung genutzt wurden, als geeignet, um Informationen zu den Spracherwerbsbedingungen bzw. bisherigen sprachlichen Entwicklungsschritten der Kinder zu erhalten. Schwierigkeiten bei der Beantwortung zeigten sich zum Beispiel bei der Frage nach dem Sprechbeginn des Kindes in seinen einzelnen Sprachen. Hierbei fielen zum einen eine Vielzahl unrealistischer Angaben (z. B. ein unrealistisch früher Sprechbeginn in der Herkunftssprache und/oder im Deutschen im Alter von vier bis sechs Monaten) auf. Zum anderen wurde häufig nur für eine Sprache der Sprechbeginn angegeben. So fehlen etwa für den Sprechbeginn im Deutschen Angaben für 37% (N=155) der Kinder.

Darüber hinaus zeigte sich, dass Aspekte zur Intensität des Sprachkontakts, wie das Alter zu Erwerbsbeginn, teilweise näherer Spezifikationen bedürfen. So lässt die Frage „Seit wann hat ihr Kind Kontakt zum Deutschen?“, sofern nicht näher spezifiziert, bei in Deutschland aufwachsenden Kindern durchaus großen Interpretationsspielraum zu, da diese Kinder z. B. in Einkaufssituationen, bei Arztbesuchen oder bei Kontakt zu Freunden oder Bekannten der Eltern, die ausschließlich Deutsch sprechen, zwangsläufig Kontakt zum Deutschen haben. Ein solcher, eher beiläufiger Kontakt zu einer Sprache stellt jedoch keine ausreichende Voraussetzung oder Bedingung für deren umfassenden Erwerb dar und sollte daher nicht mit einem systematischen

Sprachkontakt, bei dem regelmäßig in der jeweiligen Sprache mit dem Kind gesprochen wird, gleichgesetzt werden. Gleichzeitig wird jedoch in Elternfragebögen häufig nach dem Kontakt zum Deutschen gefragt. Wie sich anhand des Fallbeispiels zeigt, können jedoch zwischen verschiedenen Kindern mit gleicher Kontaktdauer zu einer Sprache hinsichtlich der Menge und Qualität des sprachlichen Inputs und ihrer eigenen Sprachnutzung große Unterschiede bestehen. Vor diesem Hintergrund erscheint auch eine wie in der Literatur häufig vorgenommene pauschale Einteilung in einen simultan bzw. sukzessiv mehrsprachigen Spracherwerb nicht immer eindeutig möglich zu sein bzw. bedarf ergänzender Informationen, wie etwa der Inputmenge in den einzelnen Sprachen oder den Sprachgebrauch des Kindes.

Die Erfassung der Inputmenge bzw. insbesondere deren Quantifizierung über eine Fragebogenerhebung birgt jedoch ebenfalls Herausforderungen. So liefert die Betrachtung des sprachlichen Inputs differenziert nach verschiedenen Bezugspersonen zwar eine grobe Einschätzung der Inputmenge in den einzelnen Sprachen sowie zur Anzahl der Sprecher*innen der einzelnen Sprachen, d.h. ob der Sprachkontakt zu einer Sprache z. B. lediglich durch eine einzelne Person erfolgt (wie etwa bei Ayla für das Türkische). Eine genauere Erfassung der Inputmenge setzt jedoch voraus, dass bekannt ist, wie viel Zeit das Kind über den Tag oder eine Woche oder einen Monat verteilt jeweils mit einzelnen Personen verbringt, um die Inputmenge in den verschiedenen Sprachen im Detail einschätzen zu können. Dies wurde über den eingesetzten Fragebogen nicht erfasst. Zudem lässt sich der Umfang des Sprachkontakts eines Kindes über Angaben zum Verhältnis der Nutzung einzelner Sprachen durch Mitglieder der Kernfamilie nur sehr grob einschätzen, wenn gefragt wird, welche Sprache überwiegend durch einzelne Familienmitglieder genutzt wird. Auch alternative Formen der Quantifizierung, wie die Verwendung von Angaben zu prozentualen Aufteilungen der Nutzung der einzelnen Sprachen z. B. pro Tag, sind jedoch mit potenzieller Unschärfe verbunden, da sich hier die Frage stellt, inwiefern Eltern realistisch abschätzen können, zu wie viel Prozent sie oder ihr Kind einzelne Sprachen in einem definierten Zeitraum nutzen. Eine besondere Herausforderung stellt zudem die Erfassung der Sprachgebrauchspraktiken in Familien dar, innerhalb derer Kinder mit mehr als zwei Sprachen aufwachsen, welche in der vorliegenden Untersuchung nicht ausreichend differenziert erfolgte, um Aussagen zum familiären und kindlichen Sprachgebrauch der verschiedenen nichtdeutschen Sprachen treffen zu können. Beispielsweise wurde nicht ersichtlich, welche der nichtdeutschen Sprachen durch das Kind und seine Familienmitglieder wie häufig genutzt wird und welche der nichtdeutschen Sprachen im Alltag des Kindes ggf. eine größere Rolle spielt.

Anhand des Antwortverhaltens sowie zusätzlich von den Eltern notierter Informationen zeigte sich zudem, dass die schriftlichen Elternfragebögen für viele Eltern eine große Herausforderung darstellten. Gründe hierfür könnten zum einen in den Deutschkenntnissen der Eltern liegen. Knapp ein Viertel (27 %) der Eltern, die einen deutschsprachigen Fragebogen ausfüllten, gaben an, Deutsch mittelmäßig, schlecht oder sehr schlecht zu sprechen. Darüber hinaus sollte auch nicht vernachlässigt werden, dass schriftliche Fragebögen höhere sprachliche Anforderungen stellen, als

Alltagsgespräche. Auch bei guten mündlichen Sprachleistungen in der jeweiligen Sprache des Fragebogens kann eine schriftliche Befragung Eltern Schwierigkeiten bereiten. Beachtet werden sollte zudem, dass insgesamt 13 % der Eltern angeben, für eine Dauer von maximal sechs Jahren eine Schule besucht zu haben. Geringe Lesefähigkeiten oder Schwierigkeiten mit dem Format und Umfang des Fragebogens könnten somit ebenfalls zu Problemen beim Ausfüllen des Fragebogens führen, so dass ausführliche Fragebogenerhebungen möglicherweise nur mit einer selektiven Stichprobe von Eltern mit einem höheren Bildungshintergrund durchführbar sind.

7.5 Fazit

Insgesamt zeigt sich, dass eine differenzierte Erfassung zum sprachlichen Hintergrund mehrsprachig aufwachsender Kinder erfolgen sollte, um den Sprachentwicklungsstand sowie den Sprachentwicklungsverlauf in den einzelnen Sprachen richtig einordnen und Eltern mehrsprachig aufwachsender Kinder gezielt beraten zu können. Erfasst werden sollten dabei sowohl die Art und Anzahl der Sprachen, zu denen das Kind Kontakt hat, der Beginn sowie insbesondere auch der Umfang des Sprachkontakts zu den einzelnen Sprachen und die Sprachnutzung des Kindes.

Gleichzeitig birgt die Erfassung dieser Informationen verschiedene Herausforderungen. Insbesondere bei einer Befragung über schriftliche Fragebögen können zum einen potenzielle Probleme beim Umgang mit Fragen sowie bzgl. des Sprachverständnisses in der Sprache des Fragebogens auf Seiten der ausfüllenden Personen auftreten. Darüber hinaus sind Schwierigkeiten möglich, die sich auf potenziell unterschiedlich interpretierbare Fragen (z. B.: Was bedeutet „Kontakt“ zum Deutschen?) bzw. vorzunehmende Quantifizierungen beziehen.

Bei der Interpretation von Daten aus schriftlichen Elternbefragungen muss entsprechend berücksichtigt werden, dass Informationen teilweise nur ungenau erfasst werden können. Für eine differenziertere Datenerfassung in Forschungskontexten und insbesondere für die Erfassung sprachlicher Hintergrundinformationen eines mehrsprachigen Kindes im Kontext der Kindertagesstätte scheinen daher direkte ausführliche Gespräche mit den Eltern der Kinder geeigneter, um Fragen spezifizieren zu können sowie Nachfragen sowohl auf Seiten der Eltern als auch auf Seiten der befragenden Person zu ermöglichen. Interviewleitfäden ermöglichen dabei eine gleichzeitige Strukturierung des Gesprächs und die Berücksichtigung aller zentralen Informationen. Für den pädagogischen Kontext eignet sich für die Dokumentation der Spracherwerbsbedingungen eines mehrsprachigen Kindes etwa der Interviewleitfaden „Mehrsprachenkontexte“ (Ritterfeld & Lüke, 2013). Im Rahmen des Interviewleitfadens wird erfasst, durch welche Personen und in welchen Kontexten das Kind welche Sprachen hört bzw. mit welchen Personen und in welchen Kontexten es diese Sprachen selbst verwendet. Entscheidend ist, dass u.U. geringe Deutschkenntnisse von Eltern mehrsprachig aufwachsender Kinder nicht dazu führen dürfen, dass auf ein solches Gespräch verzichtet wird, da unter diesen Umständen pädagogischen Fachkräften wichtige Informationen, die für die Unterstützung eines gelingenden

mehrsprachigen Spracherwerbs entscheidend sind, fehlen. Unterstützungsmöglichkeiten bei Sprachbarrieren liefern etwa der Einsatz von Dolmetschern oder das Hinzuziehen von Übersetzungssapps.

Literatur

- Bohman, T. M., Bedore, L. M., Peña, E. D., Mendez-Perez, A. & Gillam, R. B. (2010). What you hear and what you say: Language performance in Spanish–English bilinguals. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 13(3), 325–344. <https://doi.org/10.1080/13670050903342019>
- Budde-Spengler, N., Sachse, S. & Rinker, T. (2021). The relationship between input factors and early lexical knowledge in Turkish-German children. *International journal of bilingual education and bilingualism*, 24(8), 1091–1106.
- Carroll, S. (2017). Exposure and input in bilingual development. *Bilingualism: Language and Cognition*, 20(1), 3–16. <https://doi.org/10.1017/S1366728915000863>.
- Caspar, U., & Leyendecker, B. (2011). Die Sprachentwicklung türkischstämmiger Vorschulkinder in Deutschland. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 43, 118–132. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000046>
- Chilla, S. (2020). Mehrsprachige Entwicklung. In S. Sachse, A. Bockmann & A. Buschmann (Hrsg.). *Sprachentwicklung* (S. 109–130). Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-60498-4_5
- De Houwer, A. (2021). *Bilingual development in childhood*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108866002>
- Deutsches Jugendinstitut e. V. (DJI). (Hrsg.) (2020). *DJI-Kinder- und Jugendmigrationsreport 2020*. Datenanalyse zur Situation junger Menschen in Deutschland. Verfügbar unter: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/dasdji/news/2020/DJI_Migrationsreport_2020.pdf
- Eberhard, D. M., Simons, G. F. & Fennig, C. D. (2022). *Ethnologue: Languages of the World. Twenty-fifth edition*. Dallas, Texas: SIL International. Online version: <http://www.ethnologue.com>.
- Haberzettl, S. (2014). Zweitspracherwerb und Mehrsprachigkeit bei Kindern und Jugendlichen in der Migrationsgesellschaft. In S. Chilla & S. Haberzettl (Hrsg.). *Handbuch für Sprachentwicklung und Sprachentwicklungsstörungen. Bd 4: Mehrsprachigkeit* (S. 3–18). München: Elsevier,
- Hammer, C. S., Hoff, E., Uchikoshi, Y., Gillanders, C., Castro, D. C. & Sandilos, L. E. (2014). The language and literacy development of young dual language learners: A critical review. *Early childhood research quarterly*, 29(4), 715–733. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.05.008>
- Hoff, E. (2020). Lessons from the study of input effects on bilingual development. *International Journal of Bilingualism*, 24(1), 82–88. <https://doi.org/10.1177%2F1367006918768370>.
- Hoff, E. (2018) Bilingual development in children of immigrant families. *Child development perspectives* 12(2), 80–86. <https://doi.org/10.1111/cdep.12262>
- Paradis, J., Genesee, F. & Crago, M. B. (2021). *Dual Language Development and Disorders. A Handbook on Bilingualism and Second Language Learning* (3. Aufl.). Brookes Publishing Company.
- Reich, H. H. (2010). *Frühe Mehrsprachigkeit aus linguistischer Perspektive*. München: DJI.

- Ribot, K.M., Hoff, E. & Burridge, A. (2018). Language use contributes to expressive language growth: Evidence from bilingual children. *Child Development*, 89(3), 929–940.
- Ritterfeld, U. & Lüke, C. (2013). *Mehrsprachen- Kontexte 2.0. Erfassung der Inputbedingungen von mehrsprachig aufwachsenden Kindern*. <http://hdl.handle.net/2003/31166>
- Rojas, R., Iglesias, A., Bunta, F., Goldstein, B., Goldenberg, C. & Reese, L. (2016). Interlocutor differential effects on the expressive language skills of Spanish-speaking English learners. *International journal of speech-language pathology*, 18(2), 166–177.
- Sorenson-Duncan, T. & Paradis, J. (2020). Home language environment and children's second language acquisition: the special status of input from older siblings. *Journal of Child Language*, 47(5), 982–1005. <https://doi.org/10.3109/17549507.2015.1081290>
- Statistisches Bundesamt. (2020). *Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2020*, Fachserie 1 Reihe 2.2–2020 (Endergebnisse).
- Tsinivits, D. & Unsworth, S. (2021). The impact of older siblings on the language environment and language development of bilingual toddlers. *Applied Psycholinguistics*, 42(2), 325–344.

8. Mehrsprachige Sprachentwicklung im Kindergartenalter

Tamara Lautenschläger, Katja Schneller, Alla Sawatzky, Jana Kierdorf & Steffi Sachse

8.1 Theoretischer Hintergrund und Ziel

Bedingt durch die in Kapitel 7 beschriebenen sehr unterschiedlichen Spracherwerbsbedingungen gibt es nicht den einen typischen Sprachentwicklungsverlauf mehrsprachig aufwachsender Kinder. Unterschiede zwischen einzelnen Kindern zeigen sich nicht nur bezüglich des Sprachentwicklungsniveaus oder der Sprachentwicklungsfortschritte in den einzelnen Sprachen, sondern auch hinsichtlich dessen, in welchem Verhältnis die Sprachleistungen in den verschiedenen Sprachen eines Kindes zueinanderstehen. Mehrsprachige Kinder im Vorschulalter zeigen häufig stärkere Sprachfähigkeiten in einer ihrer Sprachen. Dieses Profil ist jedoch nicht statisch, sondern kann sich zum Beispiel im Zuge der Veränderung von Sprachinput- und Sprachgebrauchsbedingungen verändern (Paradis, Genesee & Crago, 2021).

Um die Sprachentwicklung mehrsprachiger Kinder differenziert beschreiben zu können, müssen entsprechend Leistungen in allen Sprachen, die ein Kind erwirbt, untersucht werden. Sofern möglich sollten somit Sprachfähigkeiten sowohl in der Umgebungssprache als auch in der oder den Herkunftssprache(n) des Kindes erfasst werden. Zudem sollte betrachtet werden, in welcher Beziehung die Sprachleistungen und Entwicklungsverläufe in den verschiedenen Sprachen eines Kindes stehen, z. B. ob eine Sprache besser beherrscht wird bzw. ob und inwiefern sich Unterschiede im Erwerbstempo zeigen (Maier, Bohlmann & Palacios, 2016).

Werden lediglich die Sprachleistungen in einer Sprache betrachtet, zeigen mehrsprachig aufwachsende Kinder im Kindergartenalter als Gesamtgruppe häufig niedrigere Sprachleistungen als monolinguale Kinder sowohl in der jeweiligen Umgebungssprache (Ronniger, Rißling, Petermann & Melzer, 2019; Jackson, Schatschneider & Leacox, 2014; Collins, O'Connor, Suárez-Orozco, Nieto-Castañón & Toppelberg, 2014; Maier et al., 2016) als auch in der Herkunftssprache (Collins et al., 2014; Maier et al., 2016).

Im Mittel geringere Leistungen als monolinguale Kinder in der Umgebungssprache erzielen mehrsprachig aufwachsende Kinder dabei nicht unbedingt nur zum Zeitpunkt des Eintritts in die Kindertagesstätte, sondern häufig auch noch zum Ende des Kindergartenalters (Maier et al., 2016). Die Geschwindigkeit, mit der mehrsprachige Kinder ihre sprachlichen Fähigkeiten in der Umgebungssprache über die Kitazeit

hinweg ausbauen und ob und zu welchem Zeitpunkt ein Aufholen zu den Sprachleistungen monolingualer Kinder erwartet werden kann, scheint neben den jeweiligen Spracherwerbsbedingungen, z. B. der Gesamtmenge des sprachlichen Inputs in den einzelnen Sprachen oder dem Sprachgebrauch des Kindes (vgl. Hoff, 2020 für einen Überblick), auch mit den jeweils untersuchten Sprachleistungen in Verbindung zu stehen. Hierbei scheinen sich rezeptive Sprachleistungen schneller zu entwickeln als expressive (Maier et al., 2016). Ergebnisse einer querschnittlichen Untersuchung aus dem deutschen Sprachraum weisen zudem darauf hin, dass mehrsprachig aufwachsende Kinder hinsichtlich ihrer Sprachverständnisfähigkeiten schneller zu Leistungen monolingualer Kinder aufholen könnten als hinsichtlich ihrer sprachproduktiven Fähigkeiten (Ronniger et al., 2019). Darüber hinaus bestehen Hinweise darauf, dass sich unterschiedliche sprachliche Leistungen (z. B. Wortschatz, Grammatik, Erzählfähigkeit) in der Umgebungssprache unterschiedlich schnell entwickeln (Paradis & Kirova, 2014). Entsprechend scheinen mehrsprachig aufwachsende Kinder im Kindergartenalter in einigen Leistungsbereichen eher zu den Leistungen monolingualer Kinder aufholen zu können, während in anderen Bereichen auch über die Kitazeit hinaus Leistungsunterschiede zu monolingualen Kindern bestehen bleiben. So zeigen etwa mehrsprachig aufwachsende Kinder im Kindergartenalter in der Umgebungssprache zwar einen deutlichen Wortschatzzuwachs über den Verlauf der Kitazeit (Jackson et al., 2014; Maier et al., 2016), erzielen jedoch bei der Einschulung und häufig auch noch am Ende der Grundschulzeit als Gesamtgruppe geringere Wortschatzleistungen als einsprachig aufwachsende Kinder (Jackson et al., 2014; Paradis et al., 2021; Maier et al., 2016). Allerdings bestehen große interindividuelle Unterschiede hinsichtlich der Sprachfähigkeiten in der Umgebungssprache, sodass Rückstände zu den Sprachleistungen monolingualer Kinder lediglich auf Gruppenebene vorliegen, während einzelne Kinder auch Leistungen innerhalb des Normbereichs monolingualer Kinder zeigen können (Ronniger et al., 2019; Hoff, 2018).

Im Vergleich zur Umgebungssprache scheinen mehrsprachige Kinder im Kitaalter ihre Fähigkeiten in der Herkunftssprache insgesamt langsamer auszubauen (Hoff & Ribot, 2017; Jackson et al., 2014; Maier et al., 2016). Eine Untersuchung von Maier et al. (2016) weist zudem darauf hin, dass sich die expressiven Wortschatzleistungen in der Herkunftssprache mehrsprachiger Kinder langsamer weiterentwickeln, als der rezeptive Wortschatz. Zudem scheinen nicht alle Kinder ihre Fähigkeiten in der Herkunftssprache über die Kitazeit hinweg weiterentwickeln zu können, sodass es auch zu Stagnationen des Erwerbs bzw. zum Verlust bereits erworbener sprachlicher Fähigkeiten kommen kann (Gathercole & Thomas, 2009; Paradis et al., 2021).

Im Zuge des Besuchs von Bildungseinrichtungen, in denen vorwiegend die Umgebungssprache genutzt wird, und den dadurch veränderten Sprachinput- und Sprachnutzungsbedingungen, kann sich bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern, die mit höheren Herkunftssprachleistungen als Umgebungssprachleistungen in die Kita starten, die Umgebungssprache über den Verlauf der Kitazeit zur besser beherrschten Sprache entwickeln (Paradis et al., 2021; Jackson et al., 2014). Ob und inwiefern sich das Verhältnis der Sprachleistungen in den einzelnen Sprachen bei einem mehr-

sprachig aufwachsenden Kind ändert, ist jedoch abhängig von den jeweiligen Spracherwerbsbedingungen. So scheint sich etwa bei Kindern, die auch nach Eintritt in die Bildungseinrichtung überwiegend die Herkunftssprache zu Hause hören und nutzen, im Laufe des Kitaalters die Umgebungssprache nicht unbedingt zur stärkeren Sprache zu entwickeln (Paradis et al., 2021).

Auch wenn mehrsprachig aufwachsende Kinder meist eine ihrer Sprachen besser beherrschen als die andere(n) Sprache(n), bedeutet dies nicht, dass sie in der am stärksten entwickelten Sprache zwangsläufig gleiche Leistungen zeigen, wie typisch entwickelte einsprachige Kinder im gleichen Alter. Stattdessen weisen Studienergebnisse darauf hin, dass ein typisches Entwicklungsprofil mehrsprachig aufwachsender Kinder im Kitaalter Leistungen unterhalb des Normbereichs monolingualer Kinder in beiden Sprachen des Kindes umfassen könnte (Collins et al., 2014; Hoff, 2017). Fraglich ist somit, ob eine gelingende mehrsprachige Entwicklung im Kitaalter durch das Erzielen von Leistungen innerhalb der Variationsbreite des monolingualen Erwerbs in beiden bzw. allen Sprachen eines mehrsprachigen Kindes definiert werden kann bzw. generell wie sich eine gelingende Mehrsprachigkeit im Kitaalter definieren lässt.

Bislang gibt es sowohl national als auch international nur wenige Längsschnittdaten zu den Sprachentwicklungsverläufen mehrsprachig aufwachsender Kinder. Insbesondere Untersuchungen, in denen auch der Entwicklungsverlauf in der jeweiligen Herkunftssprache berücksichtigt und die Entwicklung von Umgebungs- und Herkunftssprache gemeinsam betrachtet werden, liegen aktuell nur wenige vor. Ziel des vorliegenden Kapitels ist es daher, die Sprachentwicklungsverläufe mehrsprachiger Kinder in der Umgebungssprache Deutsch sowie für zwei Substichproben in den Herkunftssprachen Russisch und Türkisch zu beschreiben und typische Entwicklungsverläufe zu identifizieren. Darüber hinaus soll über die gleichzeitige Betrachtung der Umgebungs- und der Herkunftssprache die mehrsprachige Entwicklung der Kinder abgebildet und untersucht werden, in welchem Verhältnis Entwicklungsverläufe in den einzelnen Sprachen zueinanderstehen.

8.2 Fragestellung

Wie verläuft die Sprachentwicklung mehrsprachig aufwachsender Kinder in Deutschland über den Verlauf der Kitazeit?

1. Wie verläuft die Sprachentwicklung in der Umgebungssprache Deutsch?
 - a) Welche Leistungen zeigen mehrsprachig aufwachsende Kinder in unterschiedlichen sprachlichen Teilbereichen zu Beginn der Kitazeit im Alter von drei Jahren?
 - b) Welche Sprachentwicklungsverläufe lassen sich über den Verlauf der Kitazeit identifizieren?
 - c) Welche Leistungen zeigen mehrsprachig aufwachsende Kinder in unterschiedlichen sprachlichen Teilbereichen wenige Wochen vor Schulbeginn im Alter von fünf bis sechs Jahren?

2. Wie verläuft die Sprachentwicklung in den Herkunftssprachen Türkisch und Russisch?
 - a) Welche Leistungen zeigen mehrsprachig aufwachsende Kinder hinsichtlich ihrer rezeptiven und expressiven Wortschatzleistungen zu Beginn der Kitazeit im Alter von drei Jahren?
 - b) Welche Sprachentwicklungsverläufe lassen sich über den Verlauf der Kitazeit identifizieren?
 - c) Welche Leistungen zeigen mehrsprachig aufwachsende Kinder hinsichtlich ihrer rezeptiven und expressiven Wortschatzleistungen wenige Wochen vor Schulbeginn im Alter von fünf bis sechs Jahren?
3. In welchem Verhältnis steht die Entwicklung in den beiden Sprachen?

8.3 Methode

8.3.1 Stichprobe

Die Stichproben umfassen Kinder, für welche im Rahmen des Projekts Sprachleistungen zu mehreren Messzeitpunkten erfasst wurden.

Der Sprachentwicklungsstand zu Beginn und Ende der Kitazeit sowie die individuellen Verläufe der Sprachentwicklung über die Kitazeit hinweg werden in der Umgebungssprache Deutsch für alle mehrsprachigen Kinder abgebildet, für die zum einen Sprachdaten zu Beginn der Kitazeit, d. h. im Alter zwischen 3;0 bis 3;11 Jahren, vorliegen und bei denen zum anderen mindestens eine Sprachstandserhebung für das Deutsche zu Ende der Kitazeit durchgeführt wurde, d. h. Sprachdaten vorliegen, bei deren Erfassung das Kind bereits mindestens 5;6 Jahre alt war.

Für die Darstellung von Ausgangs- und Endleistungen sowie Entwicklungsverläufen in den Herkunftssprachen Russisch und Türkisch wurden jeweils Teilstichproben von Kindern eingeschlossen, für die zu mindestens zwei Messzeitpunkten Daten aus der Sprachstandserhebung im Türkischen oder Russischen vorliegen, wobei hier keine Altersbegrenzung vorgenommen wurde.

Die Charakteristika der drei Substichproben können Tabelle 1 entnommen werden.

Tab. 1: Beschreibung der Teilstichproben für die Umgebungssprache Deutsch sowie für die Herkunftssprachen Türkisch und Russisch

	Deutsch	Türkisch	Russisch
n	119	40	33
männlich	50 (42 %)	18 (45 %)	14 (42 %)
weiblich	69 (58 %)	22 (55 %)	19 (58 %)
zweisprachig	101 (85 %)	32 (80 %)	31 (94 %)
dreisprachig	17	8 (20 %)	1 (3 %)
viersprachig	1	-	1 (3 %)

8.3.2 Untersuchungssituation/Durchführung

Um den jeweiligen sprachlichen Entwicklungsstand der Kinder zu erfassen, wurden in jährlich stattfindenden Sprachstandserhebungen, in der Regel im Zeitraum zwischen Mai und August, verschiedene sprachliche Fähigkeiten im Deutschen sowie in den Herkunftssprachen Türkisch und Russisch erfasst. Die Deutschtestungen erfolgten dabei vor der Testung der Herkunftssprache.

Die Sprachtestungen fanden in einem ruhigen Raum der jeweiligen Kindertageseinrichtung des Kindes zu den regulären Öffnungszeiten statt und wurden in einer Einzelsituation durchgeführt. Lediglich in Einzelfällen, wenn eine Einzeltestung nicht möglich war, waren pädagogische Fachkräfte oder andere Kinder anwesend, die jedoch keine Hinweise oder Hilfestellungen gaben. Eine Testungssitzung dauerte etwa 45 Minuten, wobei bei Bedarf auch Pausen eingelegt wurden. Erheber*innen waren wissenschaftliche Mitarbeiter*innen des Projekts sowie Studierende der Sprachbehindertenpädagogik, Psychologie oder Kindheitspädagogik, die im Vorfeld der Testungen eine intensive Schulung absolvierten und eine Probetestung zur Begutachtung eingereicht hatten. Erheber*innen für die Herkunftssprachen Russisch und Türkisch waren selbst mit diesen Sprachen als Herkunftssprache aufgewachsen. Die Aufgaben wurden in einer festen Reihenfolge durchgeführt, wobei in allen Sprachen zunächst der rezeptive Wortschatz erfasst wurde, bevor sprachproduktive Fähigkeiten erhoben wurden. Die Kinder wurden nach jeder Testung mit einem kleinen Geschenk für die Teilnahme belohnt.

Im Verlauf des Projektes wurden insgesamt über 1500 Sprachtestungen durchgeführt. Dabei zeigte sich, dass dies trotz der Durchführung durch externe Personen von den Kindern gut akzeptiert wurde. Es gab insgesamt nur sehr wenige Kinder, bei denen eine Testung überhaupt nicht möglich war. Die überwiegende Zahl der Kinder hatte zudem sehr viel Spaß während der spielerisch ausgelegten Testsituation.

Erfasste Sprachleistungen

Um den sprachlichen Entwicklungsstand der Kinder abbilden zu können, wurden verschiedene Sprachleistungen erfasst (siehe Kapitel 2). Berichtet werden für alle Sprachen (Deutsch, Türkisch und Russisch) die rezeptiven und expressiven Wortschatzleistungen. Der rezeptive Wortschatz wurde anhand von Bildauswahlverfahren ermittelt, der expressive Wortschatz wurde über Bildbenennungsverfahren erfasst. Die für die einzelnen Sprachen jeweils eingesetzten Verfahren zur Erfassung des Wortschatzes können Tabelle 2 entnommen werden.

Die für die Erfassung von Wortschatzleistungen im Deutschen sowie im Türkischen eingesetzten Verfahren sind ursprünglich für einsprachig aufwachsende Kinder der jeweiligen Sprache konzipiert und normiert, wodurch die Leistungen direkt mit den Sprachfähigkeiten gleichaltriger monolingualer Kinder verglichen werden können. Das Verfahren, welches zur Erfassung der Wortschatzleistungen im Russischen

Tab. 2: Verfahren zur Erfassung des rezeptiven und expressiven Wortschatzes in der Umgebungssprache Deutsch sowie den Herkunftssprachen Türkisch und Russisch

Sprachleistung	Deutsch	Türkisch	Russisch
rezeptiver Wortschatz	PPVT Peabody Picture Vocabulary Test (Lenhard et al.; 2015)	TİFALDİ Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi [Türkischer expressiver und rezeptiver Sprachtest] <i>Untertest:</i> Alıcı Dil Kelime Alt Testi [Rezeptiver Wortschatztest] (Berument & Güven (2010))	Sprachstandtest Russisch <i>Untertest:</i> Sprachverständnis: Lexikon. Nomen und Verben (Gagarina et al. 2010)
expressiver Wortschatz	AWST-R Aktiver Wortschatztest für 3- bis 5-jährige Kinder-Revision (Kiese-Himmel 2005)	TİFALDİ Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi [Türkischer expressiver und rezeptiver Sprachtest] <i>Untertest:</i> İfade Edici Dil Kelime Alt Testi [Expressiver Wortschatztest] Güven & Berument (2010)	Sprachstandtest Russisch <i>Untertest:</i> Sprachproduktion: Lexikon. Nomen und Verben (Gagarina et al. 2010)

eingesetzt wurde, wurde dagegen speziell für mehrsprachig Russisch-Deutsch aufwachsende Kinder entwickelt.

Für das Deutsche werden an dieser Stelle zusätzlich die Ergebnisse für zwei globalere Maße zur Einschätzung von sprachproduktiven Fähigkeiten berichtet. Hierfür wurde zum einen der Untertest Sätze nachsprechen aus dem Heidelberger auditives Screening in der Einschulungsuntersuchung (HASE; Schöler & Bruner, 2008) eingesetzt. Innerhalb dieses Verfahrens müssen zehn semantisch sinnvolle Sätze mit steigender Länge und grammatischer Komplexität nachgesprochen werden. Das Nachsprechen von Sätzen kann als ein grober Indikator für die grammatischen Fähigkeiten der Kinder genutzt werden, da insbesondere bei längeren Sätzen eine aktive Rekonstruktion des Satzes erforderlich ist, für die auf das bereits erworbene implizite grammatische Wissen zurückgegriffen werden muss (Marinis & Armon-Lotem, 2015). Als weiteres globaleres Maß für die sprachproduktiven Fähigkeiten der Kinder wurde der Untertest Enkodierung semantischer Relationen aus dem SETK 3–5 (Grimm, Aktas & Frevert, 2010) durchgeführt. Bei diesem Verfahren werden Bilder mit ungewöhnlichem Inhalt (z. B. eine in der Badewanne schwimmende Schildkröte) vorgelegt und die Kinder aufgefordert, diese zu beschreiben. Ausgewertet wird die Äußerungslänge, wobei die semantische Korrektheit des Gesagten bei der Auswertung mitberücksichtigt wird. Der Test ist für dreijährige einsprachige Kinder konzipiert und enthält größtenteils Bilder mit geläufigen Alltagswörtern, die auch im Kontext der Kindertagesstätte häufig vorkommen dürften (z. B. *sitzen, Rutsche, Tisch, Bett, Katze, Pferd, Baby, schlafen, Straße*). Das Verfahren wurde im Rahmen des Projekts eingesetzt, um auch bei noch sehr geringen sprachproduktiven Fähigkeiten im Deutschen zwischen den Leistungen verschiedener Kinder differenzieren zu können.

8.3.3 Auswertungsvorgehen

Zur Bestimmung der Ausgangs- und Endleistungen, d. h. die sprachlichen Fähigkeiten der drei Substichproben zu Beginn sowie zu Ende der Kitazeit, werden zunächst querschnittliche Analysen herangezogen. Zur Bestimmung der Ausgangsleistungen wurden die Leistungen aller Kinder zum ersten Messzeitpunkt, d. h. im Alter zwischen 3;0 und 3;11 Jahren betrachtet. Für die Bestimmung der Sprachleistungen zu Ende der Kitazeit wurde für jedes Kind, für das innerhalb des Projekts mindestens ein Messzeitpunkt ab dem Alter von 5;6 Jahren vorliegt, der jeweils letzte Messzeitpunkt ermittelt. Für die meisten Kinder lag dieser letzte Messzeitpunkt wenige Wochen vor der Einschulung des Kindes.

Für den rezeptiven sowie den expressiven Wortschatz im Deutschen und im Türkischen werden die Leistungen der Kinder zu Beginn und Ende der Kitazeit mit den Normdaten der eingesetzten Verfahren, deren Normstichproben überwiegend aus monolingual aufwachsenden Kindern der jeweiligen Sprache zusammengesetzt sind, verglichen. Für das Verfahren zur Erfassung des expressiven Wortschatzes im Deutschen (AWST-R) waren hierbei bereits alle Kinder der Untersuchungsgruppe älter (mindestens 5;6 Jahre) als die älteste Normierungsgruppe (5;0–5;5 Jahre). Daher wurde für alle Kinder hier die älteste Normierungsstichprobe als Vergleich herangezogen. Bei der Interpretation muss jedoch entsprechend beachtet werden, dass die untersuchten Kinder älter waren als die Kinder der Normierungsstichprobe des Verfahrens (im Mittel 6;0 Jahre, Spannweite zwischen 5;7 und 6;10 Jahren).

Das Verfahren ESR ist lediglich für Kinder im Alter von drei Jahren normiert, entsprechend werden hier nur Normdaten für Kinder im Alter von drei Jahren berichtet. Das Verfahren Nachsprechen von Sätzen wurde mittels zweier unterschiedlicher Auswertungsvorgehen ausgewertet. Zum einen wurde gemäß Manual die Anzahl korrekt nachgesprochener Sätze erfasst. Die Leistungen der Kinder zu Ende der Kitazeit konnten darüber hinaus mit Normdaten monolingual deutschsprachiger Kinder verglichen werden. Da das Verfahren erst ab dem Alter von 4;6 Jahren normiert ist, konnten jedoch keine Normwertvergleiche für die Ausgangsleistungen der Kinder zu Kitabeginn (3;0–3;11 Jahre) angestellt werden. Zum anderen wurde die Anzahl korrekt nachgesprochener Wörter erfasst. Diese Auswertungsform erschien aufgrund der höheren Varianz in den Daten besser geeignet, um individuelle Entwicklungsverläufe darzustellen (Maximalwert Auswertung nach Anzahl korrekt nachgesprochener Sätze: 10; Maximalwert nach Anzahl korrekt nachgesprochener Wörter: 59).

Die Sprachentwicklungsverläufe der Kinder über die Kitazeit hinweg werden für alle Sprachtestverfahren einzeln anhand von Graphiken dargestellt. Für die Darstellung der Entwicklung des Deutschen wurden anhand der Ausgangsleistungen der Kinder Gruppeneinteilungen vorgenommen, um zu untersuchen, ob sich Hinweise darauf ergeben, dass sich Entwicklungsverläufe der Kinder in Abhängigkeit von ihrem Leistungsstand zu Beginn der Kitazeit unterscheiden. Für jedes Sprachtestverfahren wurden die Kinder anhand ihrer Ausgangsleistungen in drei Gruppen (niedrige/mittlere/hohe Leistung) eingeteilt und entsprechend die Verläufe innerhalb

der Graphiken unterschiedlich eingefärbt. Die Einteilungen wurden dabei nicht pauschal vorgenommen, z. B. durch die Einteilung der Gesamtstichprobe in gleich große Drittel, da sich in den Daten Bodeneffekte sowie je nach Verfahren unterschiedliche Leistungsverteilungen zeigten. Die Einteilungen wurden daher für jedes Verfahren anhand der Verteilung der Gesamtgruppe vorgenommen.

Die Entwicklung der Leistungen in den Herkunftssprachen wird anhand der Entwicklungsverläufe für den rezeptiven sowie den expressiven Wortschatz betrachtet. Hierbei gilt es zu beachten, dass die Graphiken für die beiden Sprachen nicht direkt miteinander verglichen werden können, da sich die jeweils eingesetzten Verfahren hinsichtlich wesentlicher Aspekte, wie beispielsweise der Anzahl der Items oder der Zielgruppe (monolingual türkische Kinder für die türkischen Wortschatztests, bilingual Russisch-Deutsche Kinder für die Verfahren im Russischen) unterscheiden. Aufgrund der kleinen Stichproben wurde zudem auf eine Gruppeneinteilung nach Ausgangswert verzichtet.

8.4 Ergebnisse

8.4.1 Deutsch

Ausgangsleistungen im Alter von drei Jahren

Insgesamt zeigt die überwiegende Zahl der untersuchten mehrsprachigen Kinder zu Anfang der Kitazeit im Alter von drei Jahren geringe Sprachleistungen im Deutschen. Dies zeigt sich vor allem im direkten Vergleich mit monolingual Deutsch aufwachsenden Kindern. Bei Betrachtung der mittleren Leistungen zeigt sich, dass die Unterschiede zu monolingualen Kindern hinsichtlich sprachproduktiver Fähigkeiten deutlich größer sind als hinsichtlich rezeptiver Sprachfähigkeiten. Während die Leistungen im rezeptiven Wortschatz etwa eine halbe Standardabweichung unter den Leistungen monolingual Deutsch aufwachsender Kinder liegen, beträgt der Abstand für die sprachproduktiven Fähigkeiten knapp eine (ESR) bzw. anderthalb (expressiver Wortschatz) Standardabweichungen. Bezüglich des rezeptiven Wortschatzes liegen die Leistungen bei 80 % der Kinder unterhalb des Normbereichs monolingual aufwachsender Kinder ($< T$ -Wert 40), hinsichtlich der expressiven Sprachleistungen sind es 94 % für den expressiven Wortschatz und 93 % für die Bildbeschreibung im Rahmen des Verfahrens ESR. Dabei liegen die ermittelten Standardwerte bezüglich des rezeptiven und expressiven Wortschatzes bei 40 % bzw. 80 % der Kinder auf dem niedrigsten Wert, der innerhalb des Verfahrens bestimmt werden kann. Etwa 37 % der Kinder können keines der 75 Items aus dem expressiven Wortschatztest benennen. Obgleich für den ESR ebenfalls die überwiegende Mehrheit der Kinder Leistungen unterhalb des Normbereichs monolingualer Kinder erzielt, zeigt sich hier, dass sich die sprachproduktiven Leistungen von Kindern, die keines der Items im expressiven Wortschatztest benennen können, durchaus voneinander unterscheiden, da hier lediglich 6 % der Kinder keine Punkte innerhalb des Verfahrens erzielen.

Wie Tabelle 3 entnommen werden kann, zeigt sich in der Untersuchungsgruppe zudem trotz dieser im Mittel im Vergleich zu monolingualen Kindern geringen Sprachleistungen und dem großen Anteil an Kindern, die im untersten Wertebereich abschneiden, insgesamt eine große Spannweite unterschiedlicher Leistungen. Leistungen im oberen Durchschnittsbereich (> T-Wert 50) sind allerdings selten und Leistungen oberhalb des Normbereichs monolingualer Kinder kommen in der Untersuchungsgruppe nicht vor.

Tab. 3: Leistungen in der Umgebungssprache Deutsch zu Beginn der Kitazeit (Altersbereich 3;0–3;11 Jahre)

	N	M	SD	Md	R
Rezeptiver Wortschatz					
Rohwert		28.88	22.36	30.0	0–81
T-Wert		33.52	7.43	32.0	27–56
Prozentrang		9.85	14.59	3.6	1.1–70.2
Expressiver Wortschatz					
Rohwert		5.68	7.77	2.0	0–34
T-Wert		24.98	6.83	22.0	22–50
Prozentrang		3.04	9.12	0.00	0–55
Enkodierung semantischer Relationen					
Rohwert		0.91	0.75	0.7	0–3.2
T-Wert		30.32	5.55	29.0	23–46
Prozentrang		4.62	6.88	1.8	0.35–34.5
Nachsprechen von Sätzen (Anzahl korrekt nachgesprochener Sätze)					
Rohwert		1.62	1.72	1	0–9
Nachsprechen von Sätzen (Anzahl korrekt nachgesprochener Wörter)					
Rohwert		15.38	13.40	11.0	0–55

Anm.: Angeführt sind für den rezeptiven und expressiven Wortschatz sowie für das Verfahren Enkodierung semantischer Relationen (ESR) jeweils der Rohwert, T-Wert und Prozentrang; für Nachsprechen von Sätzen nur Rohwerte.

Verläufe

Rezeptiver Wortschatz

Die untersuchten Kinder zeigen über den Verlauf der Kitazeit hinweg steigende Leistungen in ihrem rezeptiven Wortschatz (vgl. Abb. 1). Hierbei zeigen sich zwischen den Kindern jedoch Unterschiede im Verlauf des Wortschatzzuwachses sowie der Erwerbgeschwindigkeit. Die nach Ausgangsleistungen eingeteilten Gruppen scheinen tendenziell eher in sich geschlossen zu bleiben, d. h., dass beispielsweise Kinder, die zu Beginn der Kitazeit im Vergleich zu den anderen Kindern der Stichprobe hohe Leistungen (in der Graphik gelb eingefärbt) zeigten, auch zu Ende der Kitazeit überwiegend zu den Kindern mit höheren Leistungen gehören, während Kinder mit Leistungen im mitt-

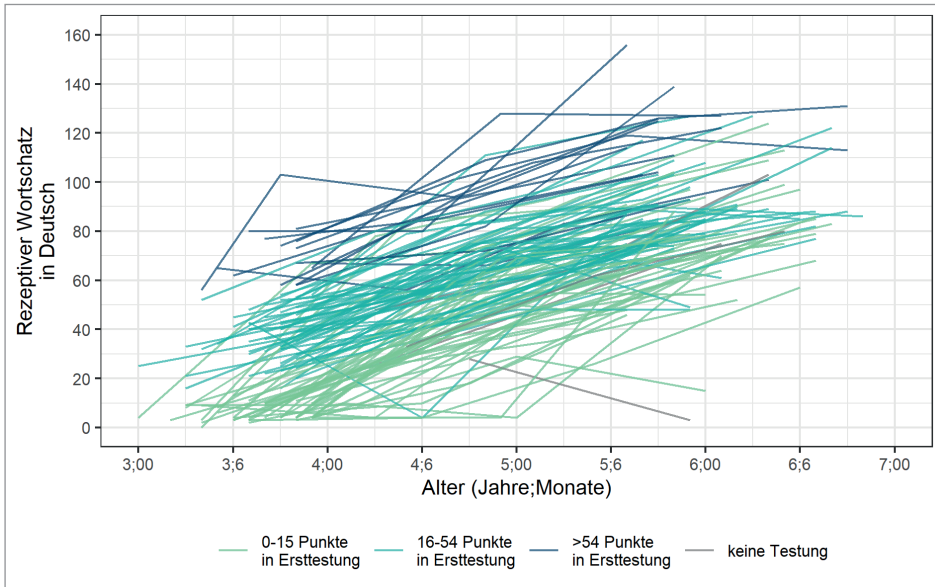


Abb. 1: Verlaufsgrafik für rezeptive Wortschatzleistungen in der Umgebungssprache Deutsch. Gelb: Kinder mit hohen Ausgangsleistungen, blau: Kinder mit mittleren Ausgangsleistungen, grün: Kinder mit niedrigen Ausgangsleistungen, grau: Kinder mit fehlenden Werten bezüglich der Ausgangsleistungen (im Alter von 3;0–3;11 Jahre)

leren (grün) bzw. untersten (blau) Leistungsbereich zu Ende der Kitazeit tendenziell ebenfalls weiterhin zu den Kindern mit mittleren bzw. niedrigen Leistungen gehören. In allen Leistungsgruppen lassen sich jedoch auch individuelle Unterschiede beobachten, sodass bei einzelnen Kindern steile Zuwächse aber auch eher stagnierende Leistungen zu erkennen sind und entsprechend einige Kinder zu Ende der Kitazeit hinsichtlich ihres rezeptiven Wortschatzes eher Kindern mit höheren oder niedrigeren Ausgangsleistungen ähneln. Einige Kinder zeigen im Verlauf beispielsweise steile Zuwächse in ihren rezeptiven Wortschatzleistungen, wobei sich diese bei manchen Kindern zu Beginn der Kitazeit, zwischen dem Alter von drei Jahren und vier Jahren, zeigen, bei anderen Kindern jedoch erst im höheren Kitaalter mit ca. fünf Jahren, d. h. wenn die Kinder die Kindertagesstätte bereits längere Zeit besuchen.

Expressiver Wortschatz

Auch ihren expressiven Wortschatz im Deutschen entwickeln die untersuchten Kinder über die Kitazeit hinweg weiter (vgl. Abb. 2). Ähnlich wie beim rezeptiven Wortschatz bleiben die nach Ausgangsleistung eingeteilten Gruppen auch beim expressiven Wortschatz überwiegend bestehen, wobei die Gruppenzugehörigkeit hier noch stabiler zu sein scheint als hinsichtlich der rezeptiven Wortschatzleistungen. Entsprechend verfügen Kinder mit vergleichsweise hohen Ausgangsleistungen auch

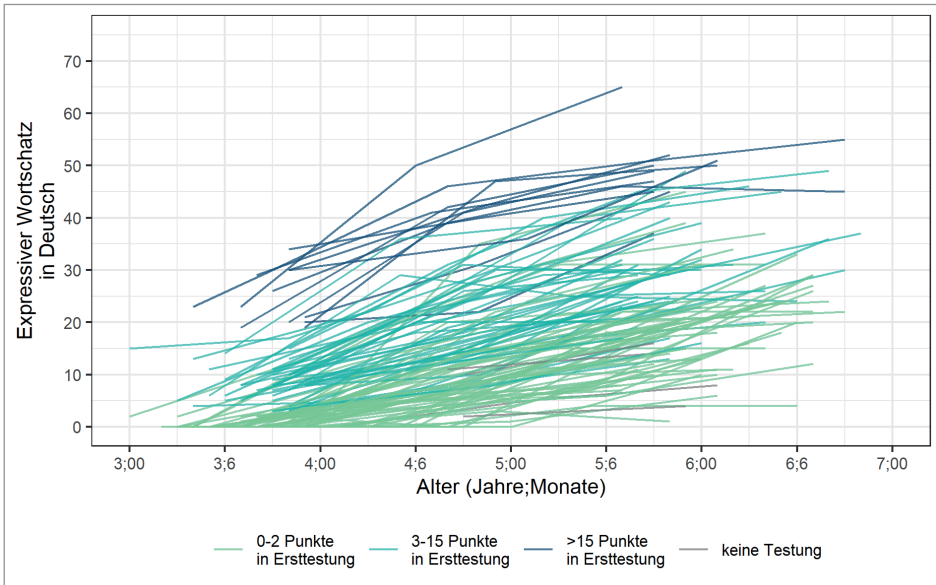


Abb. 2: Verlaufsgrafik für expressive Wortschatzleistungen in der Umgebungssprache Deutsch. Gelb: Kinder mit hohen Ausgangsleistungen, blau: Kinder mit mittleren Ausgangsleistungen, grün: Kinder mit niedrigen Ausgangsleistungen, grau: Kinder mit fehlenden Werten bezüglich der Ausgangsleistungen (im Alter von 3;0–3;11 Jahre)

zu Ende der Kitazeit überwiegend über höhere expressive Wortschatzleistungen als Kinder mit geringeren Ausgangsleistungen. Kinder, die zu Beginn der Kitazeit über einen vergleichsweise niedrigen Wortschatz im Deutschen verfügen, bauen diesen über die Kitazeit hinweg zwar aus, holen dabei jedoch kaum zu den Leistungen von Kindern mit vergleichsweise hohen oder mittleren Ausgangsleistungen auf. Kinder aus der Gruppe mit den höchsten Ausgangsleistungen zeigen zu Beginn der Kitazeit steilere Zuwächse in ihrem expressiven Wortschatz, die etwa ab der Mitte der Kitazeit etwas abzuflachen scheinen. Kinder mit mittleren und niedrigen Ausgangsleistungen scheinen ihren expressiven Wortschatz dagegen meist eher vergleichsweise langsam auszubauen, hierbei jedoch kontinuierliche Zuwächse zu zeigen, die weniger steil sind als die anfänglichen Zuwächse bei Kindern mit den höchsten Ausgangsleistungen.

Sätze nachsprechen

Für das Nachsprechen von Sätzen zeigt sich ebenfalls insgesamt ein Anstieg der Leistungen von Beginn bis zum Ende der Kitazeit (vgl. Abb. 3). Im Gegensatz zu den Wortschatzleistungen zeigen sich hier die nach Ausgangsleistung gebildeten Gruppen weniger konsistent. Zwar erzielen die meisten Kinder mit vergleichsweise hohen Ausgangsleistungen auch zu Ende der Kitazeit im Vergleich zur gesamten Untersuchungsgruppe noch hohe Leistungen, die Gruppen der Kinder mit mittleren und

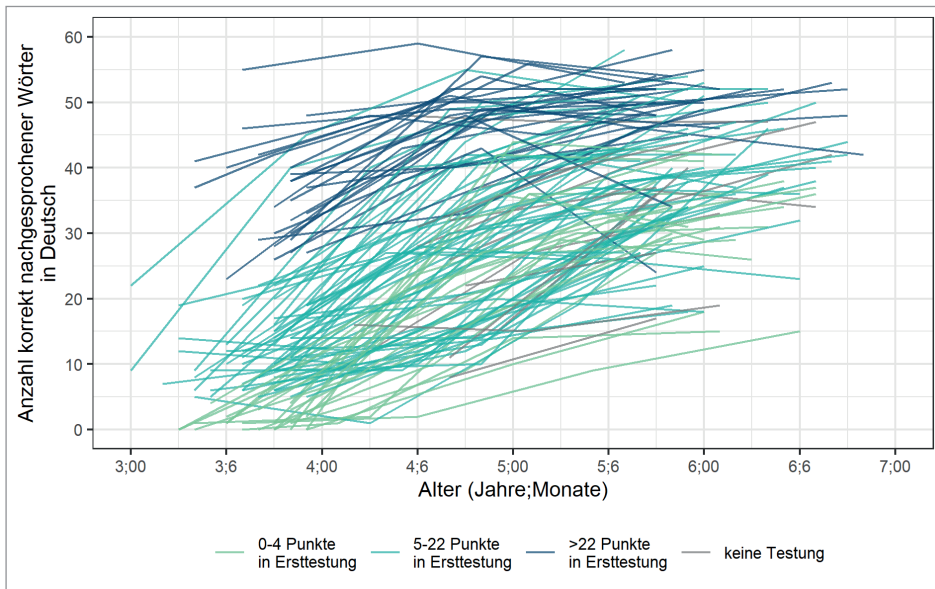


Abb. 3: Verlaufsgrafik für das Verfahren Nachsprechen von Sätzen (Anzahl korrekt nachgesprochener Wörter) in der Umgebungssprache Deutsch. Gelb: Kinder mit hohen Ausgangsleistungen, blau: Kinder mit mittleren Ausgangsleistungen, grün: Kinder mit niedrigen Ausgangsleistungen, grau: Kinder mit fehlenden Werten bezüglich der Ausgangsleistungen (im Alter von 3;0–3;11 Jahre)

niedrigen Ausgangsleistungen sind jedoch am Ende der Kitazeit stark durchmischt. Insbesondere Kinder mit mittleren Ausgangsleistungen erzielen dabei teilweise auch vergleichbare Leistungen wie Kinder mit hohen Ausgangsleistungen.

ESR

Betrachtet man die Entwicklungsverläufe hinsichtlich des Verfahrens Enkodierung semantischer Relationen fällt auf, dass hier viele Kinder absinkende Leistungen zu zeigen scheinen (vgl. Abb.4). Bei genauerer Betrachtung fällt auf, dass sich Leistungsabfälle vor allem im höheren Kindergartenalter zeigen, für Kinder mit hohen Ausgangsleistungen teilweise auch bereits zwischen dem ersten und zweiten Messzeitpunkt.

Hierbei muss beachtet werden, dass das Verfahren für dreijährige monolinguale Kinder konzipiert wurde und vor allem die Äußerungslänge unter Berücksichtigung semantischer Angemessenheit messen soll. Entsprechend könnte das Verfahren möglicherweise für ältere Kinder weniger angemessen sein, etwa da das Bildmaterial nicht mehr interessant genug ist. Des Weiteren werden bei der Auswertung des Verfahrens unterschiedlich komplexe Benennungen für abgebildete Objekte oder Personen mit gleicher Punktzahl bewertet (z. B. *Mama*, *Frau*, *Mädchen*, *Spaziergängerin*) und zudem mehr Punkte für längere Äußerungselemente vergeben, ohne dass sprachlich präzisere, jedoch kürzere Ausdrücke stärker berücksichtigt werden (z. B. wird die Be-

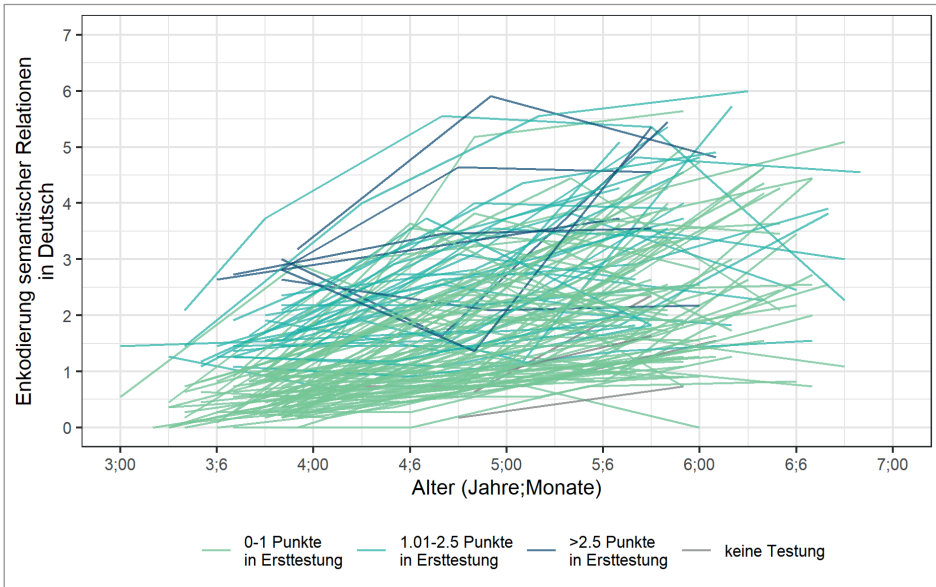


Abb. 4: Verlaufsgrafik für das Verfahren *Enkodierung semantischer Relationen in der Umgebungssprache Deutsch*. Gelb: Kinder mit hohen Ausgangsleistungen, blau: Kinder mit mittleren Ausgangsleistungen, grün: Kinder mit niedrigen Ausgangsleistungen, grau: Kinder mit fehlenden Werten bezüglich der Ausgangsleistungen (im Alter von 3;0–3;11 Jahre)

schreibung „eine Mama und ein Papa“ mit fünf Punkten bewertet, die Beschreibung „zwei Fußgänger“ mit zwei Punkten).

Da das Verfahren eingesetzt wurde, um insbesondere bei Kindern mit sehr geringen sprachproduktiven Ausgangsleistungen potenzielle Unterschiede zwischen verschiedenen Kindern zu erfassen, wurde im Folgenden untersucht, inwiefern sich die mittlere Äußerungslänge der untersuchten Kinder zwischen den ersten beiden Messzeitpunkten entwickelt. Hierbei zeigen sich für Kinder mit niedrigen und mittleren Ausgangsleistungen zwischen Beginn und Mitte der Kitazeit vorwiegend Zuwächse in ihrer mittleren Äußerungslänge bei der Beschreibung der Bildkarten (vgl. Abb. 5).

Leistungen zu Ende der Kitazeit

Betrachtet man die Sprachleistungen zu Ende der Kitazeit, bildet sich der in den Verlaufsgrafiken sichtbare Anstieg der sprachlichen Leistungen anhand eines Anstiegs in den mittleren Rohwertpunkten der Verfahren ab (vgl. Tab. 4). Trotz der Weiterentwicklung der sprachlichen Leistungen wird jedoch deutlich, dass die untersuchte Gruppe mehrsprachig aufwachsender Kinder auch zu Ende der Kitazeit weiterhin unterhalb des Normbereichs für monolinguale Kinder abschneidet. Der Rückstand für den expressiven Wortschatz beträgt hierbei mehr als eine Standardabweichung, obwohl die mehrsprachigen Kinder mit jüngeren monolingualen Kindern verglichen

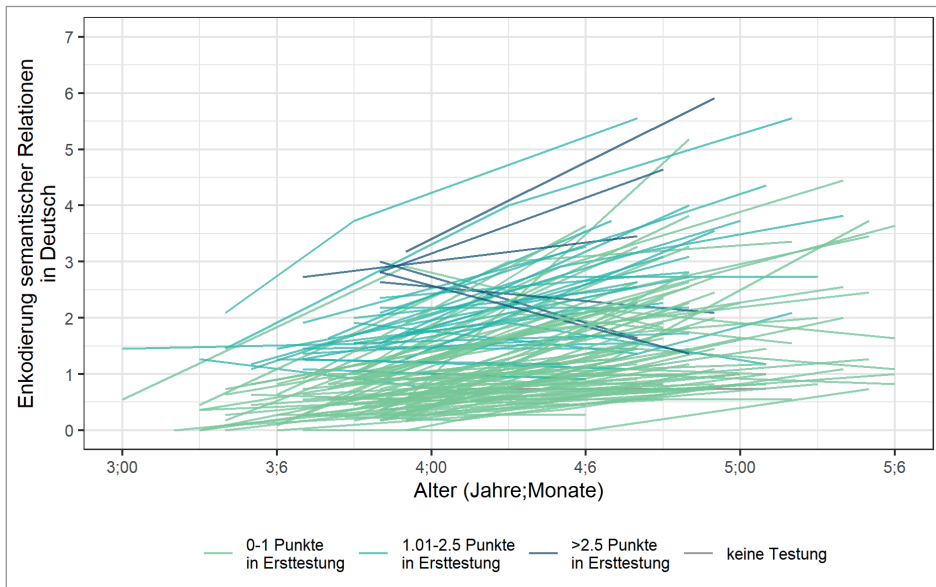


Abb. 5: Verlaufsgrafik für das Verfahren Enkodierung semantischer Relationen in der Umgebungssprache Deutsch. Darstellung für den Altersbereich bis 5;6 Jahre. Gelb: Kinder mit hohen Ausgangsleistungen, blau: Kinder mit mittleren Ausgangsleistungen, grün: Kinder mit niedrigen Ausgangsleistungen, grau: Kinder mit fehlenden Werten bezüglich der Ausgangsleistungen (im Alter von 3;0–3;11 Jahre)

werden. Hinsichtlich des rezeptiven Wortschatzes ist der Rückstand trotz des Vergleichs mit gleichaltrigen Kindern dagegen wesentlich geringer und beträgt lediglich eine halbe Standardabweichung. Bei Betrachtung der Werteverteilung zeigen im rezeptiven Wortschatz 69 % der untersuchten Kinder am Ende der Kitazeit Leistungen unterhalb des Normbereichs für monolinguale Kinder. Für den expressiven Wortschatz zeigen 86 % der Kinder Leistungen unterhalb des Normbereichs für ca. ein Jahr jüngere monolinguale Kinder. Trotz steigender Leistungen über den Verlauf der Kitazeit hinweg bleiben die Kinder somit insbesondere hinsichtlich des expressiven Wortschatzes deutlich unterhalb der Leistungen einsprachiger Kinder. Im Vergleich zu den Standardwerten zu Kitaeintritt zeigt sich für den rezeptiven Wortschatz jedoch ein leichter Aufholeffekt von vier T-Wert Punkten für die Gesamtgruppe, zudem schneiden 11 % Kinder weniger unterhalb des Normbereichs ab als zu Kitaeintritt. Für den expressiven Wortschatz ist ein direkter Vergleich der T-Wertpunkte nicht möglich, da die Kinder zum Ende der Kitazeit nicht mit gleichaltrigen Kindern verglichen werden können. Der im Mittel trotz des Vergleichs zu jüngeren Kindern große Rückstand zum Normbereich monolingualer Kinder weist jedoch darauf hin, dass sich die expressiven Wortschatzleistungen der Kinder über den Verlauf der Kitazeit nicht den Leistungen monolingualer Kindern annähern.

Tab. 4: Leistungen in der Umgebungssprache Deutsch zum Ende der Kitazeit (ab dem Alter von 5;6 Jahren)

	N	M	SD	Md	R
Rezeptiver Wortschatz					
Rohwert	118	85.69	22.88	84.00	3 -156
T-Wert	118	37.14	7.64	35.00	27-71
Prozentrang	118	14.79	18.60	6.7	1.10-98.20
Expressiver Wortschatz					
Rohwert	119	26.05	12.56	24.00	1-65
T-Wert	119	28.16	9.59	22.00	22-70.50
Prozentrang	119	7.04	15.80	0.00	0-98
Enkodierung semantischer Relationen					
Rohwert	118	2.80	1.39	2.55	0-6
Nachsprechen von Sätzen (Anzahl korrekt nachgesprochener Sätze)					
Rohwert	118	4.14	2.25	4	0-10
T-Wert	118	30.53	9.04	30.53	14-62
Prozentrang	118	7.73	14.03	2.5	0-88.3
Nachsprechen von Sätzen (Anzahl korrekt nachgesprochener Wörter)					
Rohwert	118	39.58	10.57	40.50	15-58

Anm.: Angeführt sind für den rezeptiven und expressiven Wortschatz sowie für das Nachsprechen von Sätzen (Anzahl korrekt nachgesprochener Sätze) jeweils der Rohwert, T-Wert und Prozentrang. Für die Verfahren Enkodierung semantischer Relationen (ESR) sowie für Nachsprechen von Sätzen werden nur Rohwerte dargestellt.

8.4.2 Herkunftssprachleistungen

Ausgangsleistungen

In beiden untersuchten Herkunftssprachen (Türkisch und Russisch) unterscheiden sich die erfassten Wortschatzleistungen jeweils deutlich zwischen einzelnen Kindern (vgl. Tab. 5). Die Spannbreite der Leistungen für den rezeptiven Wortschatz im Russischen wirkt zunächst geringer als für den expressiven Wortschatz im Russischen sowie für die Wortschatzleistungen im Türkischen. Hierbei muss jedoch beachtet werden, dass das Verfahren zur Erfassung des rezeptiven Wortschatzes im Russischen insgesamt deutlich weniger Items (insgesamt 20) enthält als die anderen verwendeten Verfahren und somit keine mit den anderen Verfahren vergleichbare Spannbreite abgebildet werden kann.

Für das Türkische wurde ein Vergleich zur Normierungsstichprobe des Verfahrens, d. h. zu in der Türkei lebenden, monolingual türkisch aufwachsenden Kindern, vorgenommen. Hierbei zeigt sich, dass die hier untersuchten mehrsprachigen Kinder im Mittel innerhalb des Normbereichs einsprachig türkischsprachiger Kinder gleichen Alters liegen. Während die Leistungen für den rezeptiven Wortschatz im mittleren Normbereich liegen, befindet sich der Mittelwert für den expressiven Wortschatz

an der unteren Grenze des Normbereichs. Für den rezeptiven Wortschatz schneiden 21% der Kinder unterhalb der Altersnorm einsprachiger Kinder ab, für den expressiven Wortschatz sind es 48 %.

Das Verfahren zur Erfassung des rezeptiven und expressiven Wortschatzes im Russischen gibt Normwerte für russisch-deutsch bilingual aufwachsende Kinder an, anhand derer die Leistungen der Kinder in die Kategorien „stark auffällig“, „auffällig“, „normal entwickelt“ und „überdurchschnittlich“ eingeteilt werden können. Allerdings basieren die Normdaten lediglich auf N=17 Kindern. Zudem ergibt der Abgleich der Mittelwerte der hier untersuchten Stichprobe mit den innerhalb der Normierung gebildeten Kategorien, dass sich der rezeptive Wortschatz im Mittel im auffälligen Bereich bewegt, während der expressive Wortschatz der Kinder als normal entwickelt eingestuft wird. Dieses Ergebnis entspricht nicht der Entwicklungslogik. Aufgrund dieses Ergebnisses und der insgesamt sehr kleinen Normierungsstichprobe werden für den Wortschatz im Russischen ausschließlich Rohwerte dargestellt.

Tab. 5: *Rezeptive und expressive Wortschatzleistungen in den Herkunftssprachen Türkisch und Russisch zu Beginn der Kitazeit*

	N	M	SD	Md	R
Rezeptiver Wortschatz Türkisch					
Rohwert	30	21.93	9.97	22.50	5–50
Standardwert	29	94.97	11.59	95.00	70–117
Prozentrang	29	39.76	23.75	37.00	2–87
Expressiver Wortschatz Türkisch					
Rohwert	26	14.19	12.84	8.00	1–42
Standardwert	25	86.60	18.07	89.00	62–117
Prozentrang	25	30.19	30.17	23.20	0.60–87.10
Rezeptiver Wortschatz Russisch					
Rohwert	33	12.27	3.38	13.00	0–17
Expressiver Wortschatz Russisch					
Rohwert	32	24.22	12.43	28.00	0–45

Anm.: Für die Leistungen in der Herkunftssprache Türkisch sind Rohwerte, Standardwerte (Mittelwert 100, Standardabweichung 15) und Prozentränge angeführt; für Leistungen in der Herkunftssprache Russisch nur Rohwerte.

Verläufe

Für den rezeptiven Wortschatz zeigen sich in beiden Sprachen überwiegend ansteigende Leistungen vom Beginn bis zum Ende der Kitazeit. Die Ausgangsleistungen sowie insbesondere die Geschwindigkeit des Wortschatzzuwachses unterscheiden sich jedoch deutlich zwischen einzelnen Kindern. Bei der Interpretation der Graphik muss beachtet werden, dass das Verfahren für das Russische (Abb. 6) nur über insgesamt

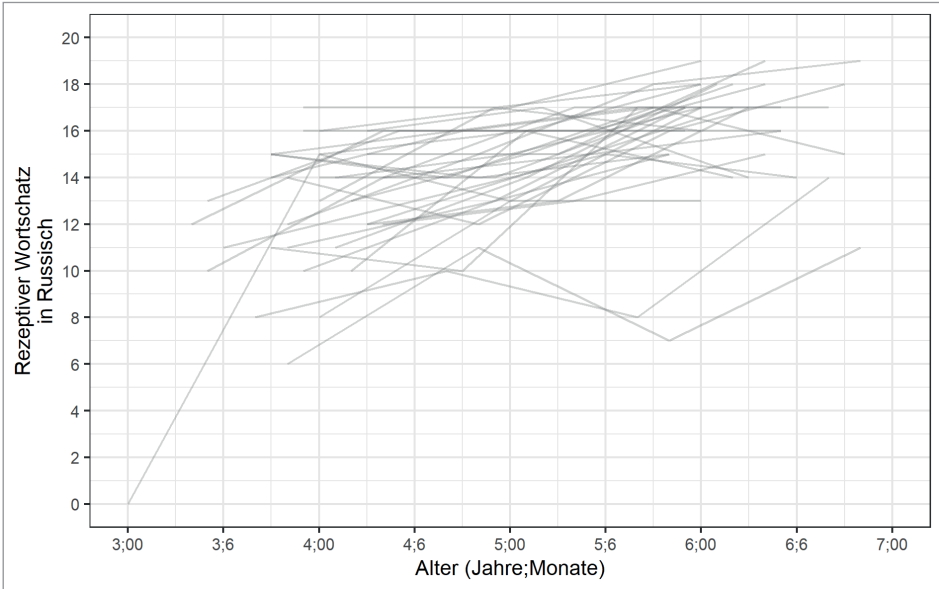


Abb. 6: Verlaufsgrafik für rezeptive Wortschatzleistungen in der Herkunftssprache Russisch. N=33

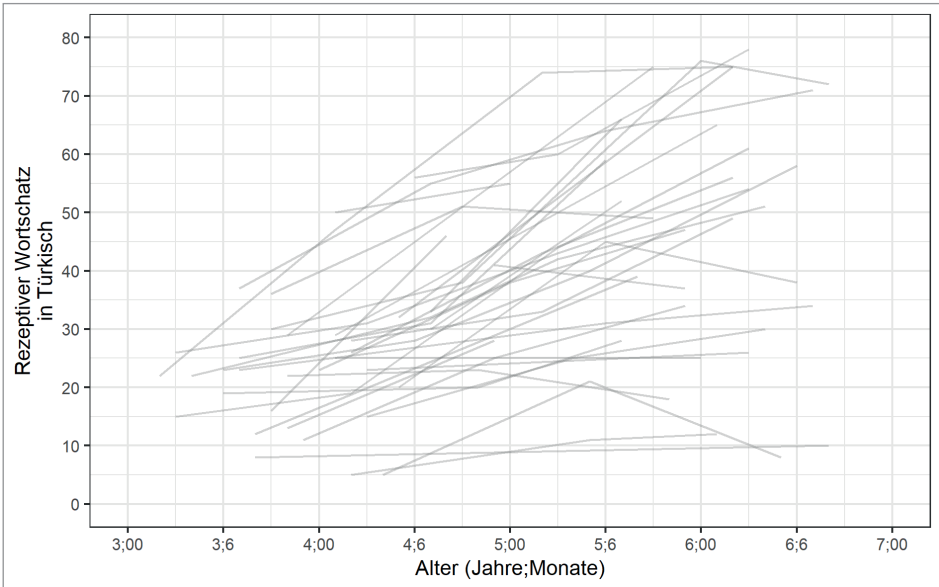


Abb. 7: Verlaufsgrafik für rezeptive Wortschatzleistungen in der Herkunftssprache Türkisch. N=39

20 Items verfügt, von denen die meisten Kinder bereits zu Beginn der Kitazeit mehr als die Hälfte beherrschen. Entsprechend könnten hier Entwicklungszuwächse möglicherweise nicht ausreichend gut abgebildet werden.

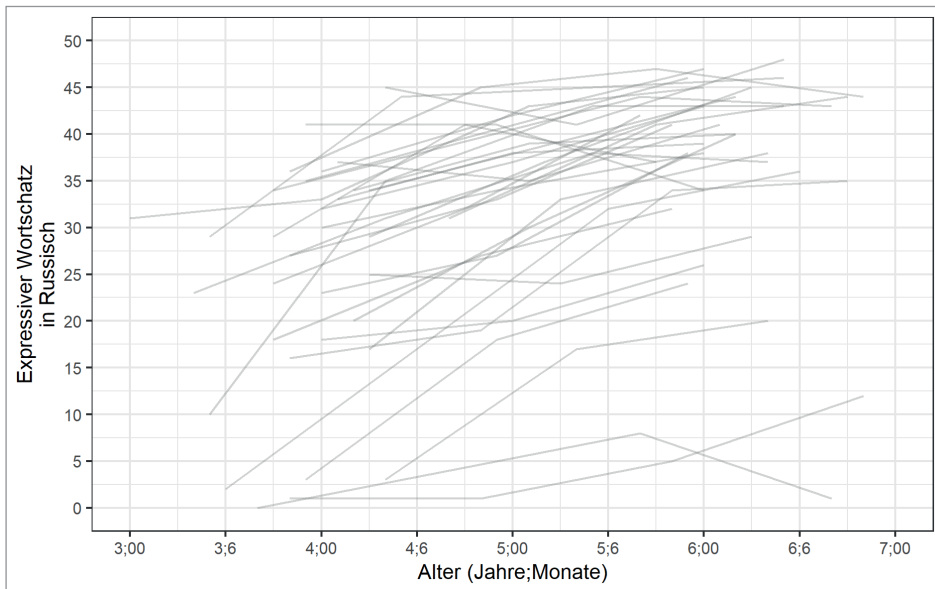


Abb. 8: Verlaufsgrafik für expressive Wortschatzleistungen in der Herkunftssprache Russisch. $N=33$

Auch für den expressiven Wortschatz zeigen sich über den Verlauf der Kitazeit bei den meisten Kindern Leistungsanstiege in ihrer Herkunftssprache. Häufiger als beim rezeptiven Wortschatz finden sich hier jedoch auch eher stagnierende Verläufe. Insbesondere fällt eine Gruppe von Kindern im Türkischen (Abb. 9) auf, die mit sehr geringen Ausgangsleistungen in die Kita startet und ihren expressiven Wortschatz über die Kitazeit hinweg kaum ausbaut. Anschließende Analysen zeigten, dass ein Teil dieser Kinder dreisprachig aufwächst und somit neben dem Türkischen noch eine weitere nichtdeutsche Sprache erwirbt. Somit ist nicht auszuschließen, dass diese Kinder weniger Kontakt zum Türkischen haben, als andere Kinder der Stichprobe, etwa, da eine andere Sprache im häuslichen Umfeld vorrangig genutzt wird und die untersuchten dreisprachigen Kinder gegebenenfalls aus diesem Grund niedrige Türkischleistungen zeigen.

Insgesamt weisen die Verlaufsgrafiken darauf hin, dass sich expressiver und rezeptiver Wortschatz in der nichtdeutschen Herkunftssprache unterschiedlich zu entwickeln scheinen. Die Entwicklung des expressiven Wortschatzes scheint dabei eher langsamer zu erfolgen sowie hinsichtlich ihres Verlaufs heterogener zu sein.

Endleistungen

Die herkunftssprachlichen Leistungen der Kinder zu Ende der Kitazeit weisen ebenfalls darauf hin, dass die untersuchten Kinder ihren Wortschatz über die Kitazeit hinweg ausbauen (vgl. Tab. 6). In beiden untersuchten Sprachen verstehen und sprechen die Kinder somit am Ende der Kitazeit mehr Wörter als zu Kitaeintritt.

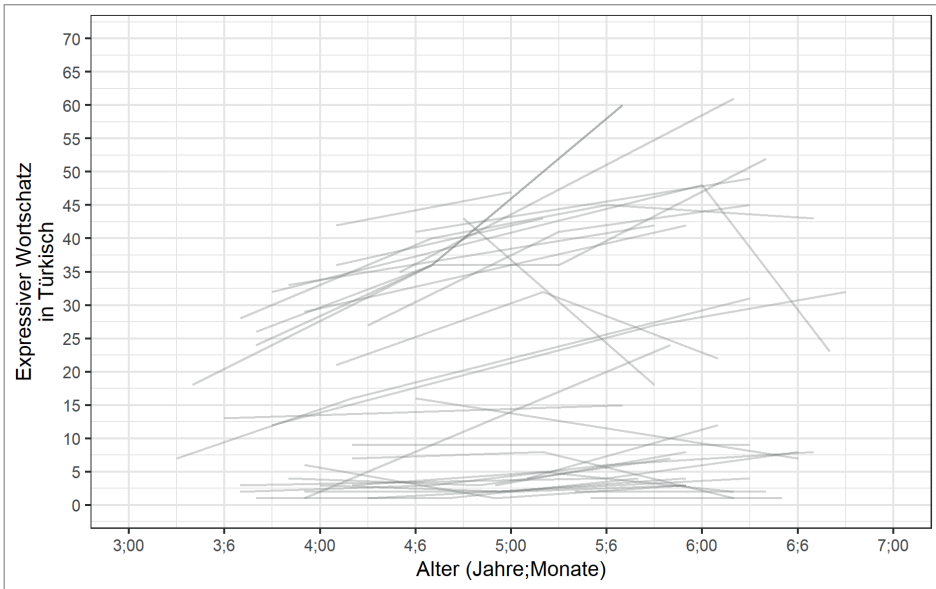


Abb. 9: Verlaufsgrafik für expressive Wortschatzleistungen in der Herkunftssprache Türkisch. N=40

Tab. 6: Rezeptive und expressive Wortschatzleistungen in den Herkunftssprachen Türkisch und Russisch zum Ende der Kitazeit

	N	M	SD	Md	R
Rezeptiver Wortschatz Türkisch					
Rohwert	31	46.48	20.66	49.00	8–78
Standardwert	31	90.65	14.31	92.00	64–117
Prozentrang	31	33.27	26.41	29.50	1–87
Expressiver Wortschatz Türkisch					
Rohwert	34	20.85	20.14	10.50	1–61
Standardwert	34	76.35	20.00	71.00	59–125
Prozentrang	34	17.38	28.47	2.75	0.30–95.20
Rezeptiver Wortschatz Russisch					
Rohwert	33	16.33	1.89	17.00	11–19
Expressiver Wortschatz Russisch					
Rohwert	33	36.91	10.38	40.00	1–48

Anm.: Für die Leistungen in der Herkunftssprache Türkisch sind Rohwerte, Standardwerte (Mittelwert 100, Standardabweichung 15) und Prozentränge angeführt; für Leistungen in der Herkunftssprache Russisch nur Rohwerte.

Im expressiven Wortschatz liegen die Leistungen der türkisch-sprachigen Kinder am Ende der Kitazeit deutlich unterhalb des Normbereichs. Im Vergleich zu den Leistungen bei Kitaeintritt erzielen die Kinder im Mittel zehn Standardpunkte (zwei Drittel Standardabweichungen) weniger. Während bei Kitaeintritt 48% der Kinder Leistungen unterhalb des Normbereichs erzielen, sind es zu Ende der Kitazeit 74% der Kinder. Gemessen an einer monolingualen Norm schneiden mehrsprachige Kinder vor Schuleintritt somit im Mittel, trotz Weiterentwicklung ihrer herkunftssprachlichen Fähigkeiten über den Verlauf der Kitazeit, schlechter ab als beim Eintritt in die Kita.

Mehrsprachige Entwicklung

Für die Betrachtung der mehrsprachigen Entwicklung wurden die Verläufe der Wortschatzleistungen in den Herkunftssprachen nach den oben berichteten Ausgangsleistungen der Kinder im Deutschen eingefärbt. Da die Gruppenzugehörigkeit für die Wortschatzleistungen in der Umgebungssprache Deutsch relativ stabil bleibt, soll dadurch abgebildet werden, in welchem Verhältnis die Fähigkeiten in beiden Sprachen stehen.

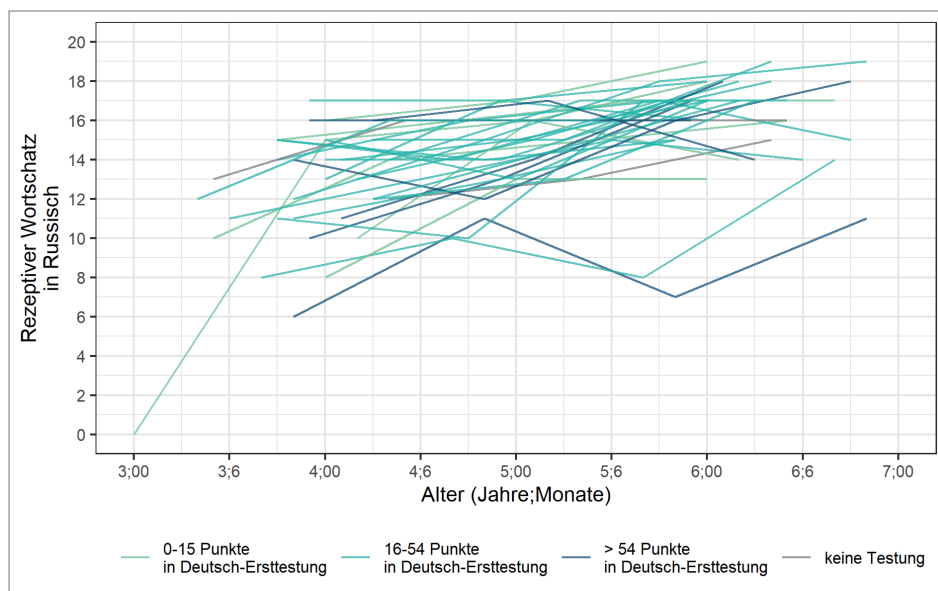


Abb. 10: Verlaufsgrafik für expressive Wortschatzleistungen in der Herkunftssprache Russisch unter Berücksichtigung der Ausgangsleistung im expressiven Wortschatz in der Umgebungssprache Deutsch. $N=33$

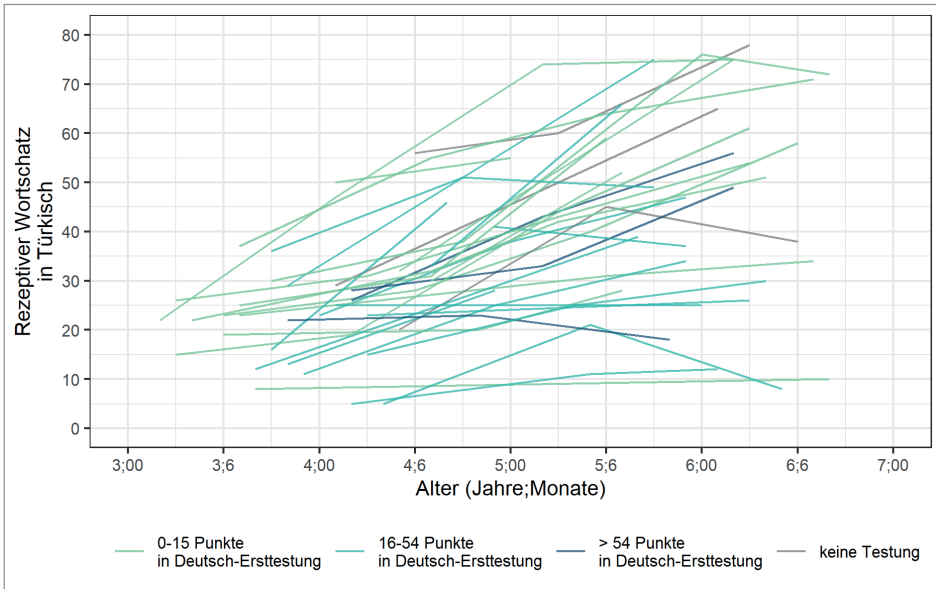


Abb. 11: Verlaufsgrafik für rezeptive Wortschatzleistungen in der Herkunftssprache Türkisch unter Berücksichtigung der Ausgangsleistung im rezeptiven Wortschatz in der Umgebungssprache Deutsch. N=39

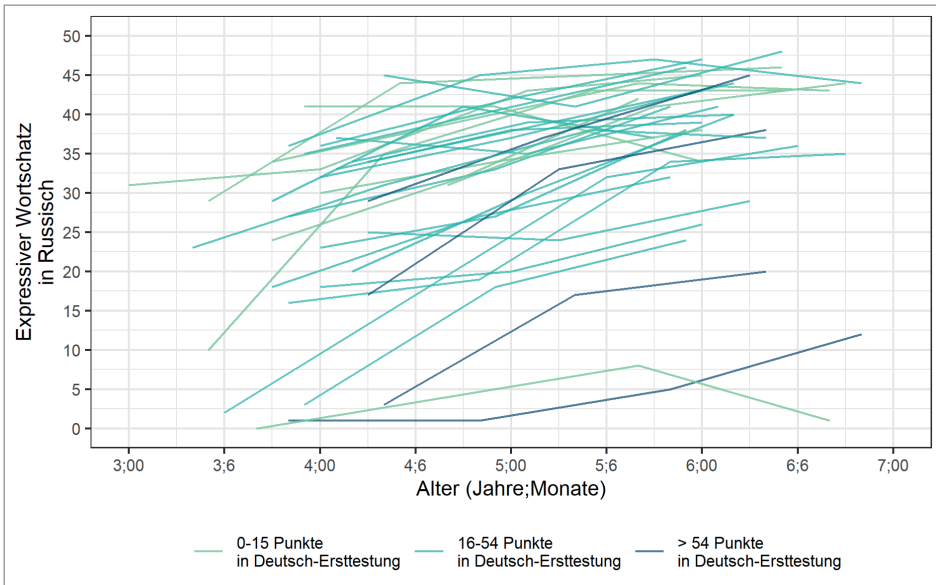


Abb. 12: Verlaufsgrafik für expressive Wortschatzleistungen in der Herkunftssprache Russisch unter Berücksichtigung der Ausgangsleistung im expressiven Wortschatz in der Umgebungssprache Deutsch. N=33

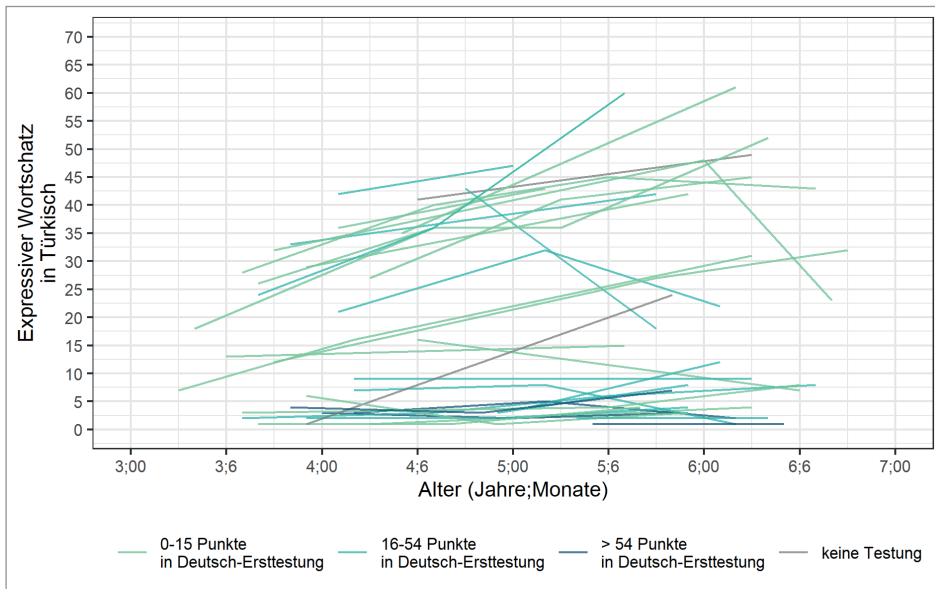


Abb. 13: Verlaufsgrafik für expressive Wortschatzleistungen in der Herkunftssprache Türkisch unter Berücksichtigung der Ausgangsleistung im expressiven Wortschatz in der Umgebungssprache Deutsch. $N=40$

Insgesamt zeigen die Graphiken, dass bezüglich des Fähigkeitsniveaus der Kinder in ihren verschiedenen Sprachen sehr unterschiedliche Kombinationen möglich sind. Für Kinder mit vergleichsweise mittleren und niedrigen Ausgangsleistungen im Deutschen finden sich entsprechend sowohl vergleichsweise hohe als auch vergleichsweise niedrige Leistungen in ihrer Herkunftssprache. Kinder mit hohen Ausgangsleistungen im Deutschen scheinen, insbesondere hinsichtlich des expressiven Wortschatzes, tendenziell etwas geringere Leistungen zu zeigen, als Kinder mit vergleichsweise mittleren oder niedrigeren Ausgangsleistungen im Deutschen. Gleichzeitig lassen sich jedoch auch Kinder identifizieren, die zu Anfang der Kitazeit über vergleichsweise geringe Deutschfähigkeiten verfügen, jedoch gleichzeitig auch geringe Ausgangsleistungen sowie wenig Entwicklung in ihrer Herkunftssprache zeigen. Beachtet werden muss hierbei jedoch für das Türkische die bereits oben beschriebene Gruppe von Kindern, welche zu Beginn der Kitazeit über einen vergleichsweise geringen Wortschatz im Türkischen verfügen und ihren expressiven Türkischwortschatz zudem über die Kitazeit kaum ausbauen. Innerhalb dieser Gruppe finden sich sowohl Kinder mit vergleichsweise hohen, mittleren und niedrigen Ausgangswerten im Deutschen. Ein Teil dieser Kinder, für die ebenfalls alle Ausgangsniveaus im Deutschen vertreten sind, wächst mit drei Sprachen auf. Entsprechend lässt sich anhand der Graphik kein Gesamtbild über die sprachlichen Leistungen, genauer den Umfang des expressiven Wortschatzes dieser Kinder ableiten, da die expressiven Wortschatzleistungen in der dritten Sprache, in der die Kinder möglicherweise über höhere Wortschatzleistungen verfügen, nicht bekannt sind.

8.5 Diskussion

Innerhalb der vorliegenden Untersuchung wurden in Deutschland lebende mehrsprachige Kinder im Kitaalter hinsichtlich ihrer sprachlichen Fähigkeiten und der Sprachentwicklungsverläufe in der Umgebungssprache Deutsch sowie den Herkunftssprachen Türkisch und Russisch untersucht. Die Ergebnisse zeigen, dass mehrsprachige Kinder zu Beginn der Kitazeit über sehr heterogene Sprachleistungen sowohl im Deutschen als auch in den Herkunftssprachen Türkisch und Russisch verfügen. In der Umgebungssprache Deutsch zeigen die meisten Kinder im Alter von drei Jahren niedrigere sprachliche Leistungen verglichen mit einsprachigen Kindern desselben Alters. Über die Kitazeit hinweg entwickeln sich die Sprachfähigkeiten im Deutschen zwar weiter, es scheint dabei jedoch kein deutliches Aufholen zu Normwerten einsprachiger Kinder zu erfolgen. Unterschiede scheint es dabei in Abhängigkeit von der untersuchten Modalität zu geben. So ist der Rückstand zu monolingualen Kindern beim expressiven Wortschatz beispielsweise deutlich größer als beim rezeptiven Wortschatz und deutlich mehr Kinder schneiden hier überdauernd unterhalb des Normbereichs ab. Auch in der internationalen Literatur wird für mehrsprachig aufwachsende Kinder von einem langsameren Ausbau expressiver Sprachleistungen und überdauernden Rückständen zu einsprachig aufwachsenden Kindern bezüglich der Wortschatzleistungen berichtet (Hoff, 2018; Ronniger et al., 2019).

Die nach Ausgangsleistung bei Kitaeintritt gebildeten Gruppen bleiben zudem für den expressiven Wortschatz deutlich stabiler als für den rezeptiven Wortschatz. Kinder mit vergleichsweise geringen Ausgangsleistungen schneiden somit insbesondere bezüglich ihres expressiven Wortschatzes auch zu Ende der Kitazeit noch schlechter ab als Gleichaltrige mit vergleichsweise hohen oder mittleren Ausgangsleistungen, obwohl der Unterschied zwischen Kindern mit niedrigen und mittleren Ausgangsleistungen zu Beginn der Kitazeit nur wenige Testitems beträgt.

Die Entwicklung der Fähigkeiten in den Herkunftssprachen ist verglichen mit den Entwicklungsverläufen in der Umgebungssprache Deutsch insgesamt heterogener. Die meisten Kinder entwickeln ihre Wortschatzleistungen in der Herkunftssprache über den Verlauf der Kitazeit weiter. Absinkende Verläufe und Stagnationen, von denen teilweise in der Literatur zu herkunftssprachlichen Leistungen berichtet wird, lassen sich in der dargestellten Stichprobe nur vereinzelt beobachten. Die Ergebnisse der Untersuchung weisen jedoch darauf hin, dass mehrsprachige Kinder ihre Herkunftssprachleistungen langsamer ausbauen als monolinguale Kinder der jeweiligen Sprache. Entsprechend scheinen Unterschiede in den herkunftssprachlichen Fähigkeiten zwischen mehrsprachigen und monolingualen Kindern der jeweiligen Sprache über den Verlauf der Kitazeit zuzunehmen. Auch Ergebnisse anderer Untersuchungen zur Entwicklung herkunftssprachlicher Fähigkeiten mehrsprachig aufwachsender Kinder zeigen dabei für expressive Wortschatzleistungen vergleichsweise langsame Entwicklungsverläufe sowie deutliche Rückstände zu einsprachig aufwachsenden Kindern (Maier et al., 2016; Hoff, 2018).

Beachtet werden muss dabei, dass in der hier dargestellten Stichprobe eine langsame oder stagnierende Entwicklung des expressiven Wortschatzes bei der Mehrheit der dreisprachig aufwachsenden Kinder zu beobachten ist. Für diese Kinder wurde zwar durch ihre Eltern angegeben, dass Kontakt zum Türkischen besteht, unklar ist allerdings, in welchem Verhältnis Türkisch und die andere nichtdeutsche Sprache verwendet werden, d. h. welche nichtdeutsche Sprache durch das Kind dominant verwendet wird bzw. in welcher Sprache das Kind bessere Leistungen zeigt. Möglicherweise besteht entsprechend stärkerer Kontakt zu einer anderen nichtdeutschen Sprache (z. B. Kurdisch), die durch das Kind auch besser beherrscht wird. Somit werden die herkunftssprachlichen Leistungen dieser dreisprachig aufwachsenden Kinder hier vermutlich nur unzureichend abgebildet.

Bei der gemeinsamen Betrachtung von Fähigkeiten in der Umgebungssprache und der Herkunftssprache Türkisch oder Russisch zeigt sich, dass vergleichsweise geringe Sprachleistungen in einer der Sprachen, zum Beispiel im Deutschen, bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern nicht automatisch bedeuten, dass diese Kinder auch hohe Leistungen in der anderen Sprache zeigen. Insgesamt sind sehr unterschiedliche Profile von Sprachleistungen möglich. Insbesondere im expressiven Wortschatz scheinen hohe Leistungen in der einen Sprache jedoch eher mit geringeren Leistungen in der anderen Sprache verbunden zu sein bzw. Sprachleistungen eher in Konkurrenz zueinander zu stehen.

Gute Fähigkeiten in einer Sprache, zum Beispiel der Herkunftssprache, und die reine Verweildauer in der Kita erklären somit nicht ausreichend die Unterschiede in den Sprachleistungen und Sprachentwicklungsverläufen mehrsprachig aufwachsender Kinder. Die mehrsprachige Sprachentwicklung scheint somit durch andere Faktoren bedingt zu sein, wobei sowohl kindinterne als auch -externe Faktoren (z. B. phonologisches Arbeitsgedächtnis bzw. die Kontaktmenge zu den einzelnen Sprachen) von Bedeutung zu sein scheinen (Ertanir, Kratzmann, Frank, Jahreiss & Sachse, 2018; Paradis, 2011).

Zusammenfassend entwickeln sich die untersuchten Kinder im Kitaalter sowohl in der Umgebungssprache Deutsch als auch in den untersuchten Herkunftssprachen Russisch und Türkisch über die Kitazeit hinweg weiter. Allerdings weisen die vorliegenden Ergebnisse darauf hin, dass mehrsprachig aufwachsende Kinder ihre Sprachleistungen weder in der Umgebungssprache Deutsch noch in ihrer oder ihren Herkunftssprache(n) zwangsläufig mühelos ausbauen. Mehrsprachig aufwachsende Kinder benötigen entsprechend in allen ihren Sprachen Unterstützung beim Auf- und Ausbau sprachlicher Fähigkeiten, wobei insbesondere die Entwicklung expressiver Leistungen, d. h. die Entwicklung von Fähigkeiten, die notwendig sind, um Sprache(n) selbst aktiv anwenden zu können, unterstützt werden sollte. Um expressive Leistungen in beiden Sprachen aufzubauen und entsprechend zum Beispiel einen differenzierten Wortschatz verwenden zu können, benötigen mehrsprachig aufwachsende Kinder ausreichend häufig Sprachanlässe in ihren verschiedenen Sprachen.

Aufgabe der Kita ist es entsprechend, die sprachlichen Fähigkeiten mehrsprachiger Kinder in der Umgebungssprache Deutsch über die gesamte Kitazeit zu fördern

und gleichzeitig den Ausbau herkunftssprachlicher Fähigkeiten zu unterstützen. Dabei können pädagogische Fachkräfte die Entwicklung der nichtdeutschen Sprache(n) mehrsprachig aufwachsender Kinder unterstützen, indem sie:

1. Eltern als kompetente Ansprechpartner*innen dazu beraten, wie diese die Entwicklung ihres Kindes in der oder in den nichtdeutsche(n) Sprache(n) unterstützen können
2. Interesse an den Sprachen der Kinder zeigen
3. sprachliche Fähigkeiten in den nichtdeutschen Sprachen würdigen
4. in der Kita Gelegenheiten schaffen, in denen Kinder ihre nichtdeutsche(n) Sprache(n) nutzen können, beispielsweise durch das Anregen von Gesprächen in der oder in den nichtdeutschen Sprache(n) oder das Vorlesen durch Eltern.

8.6 Fazit

Die sprachliche Entwicklung mehrsprachig aufwachsender Kinder im Kitaalter verläuft insgesamt sehr heterogen. Eine gelingende mehrsprachige Entwicklung, in der sprachliche Fähigkeiten in allen Sprachen weiterentwickelt werden und Kinder sich in all ihren Sprachen differenziert ausdrücken können, ist kein Selbstläufer. Sprachliche Bildung und Förderung sollte entsprechend durchgängig über die gesamte Kitazeit hinweg erfolgen und darauf abzielen, mehrsprachige Kinder in einer gelingenden mehrsprachigen Sprachentwicklung zu unterstützen. Pädagogische Fachkräfte in Kindertagesstätten können hierbei zum Gelingen des mehrsprachigen Spracherwerbs beitragen, indem sie rezeptive und expressive Fähigkeiten im Deutschen gezielt über die gesamte Kitazeit hinweg fördern, Eltern mehrsprachiger Kinder kompetent zur Förderung herkunftssprachlicher Fähigkeiten beraten und Mehrsprachigkeit in den pädagogischen Alltag der Kita einbeziehen.

Literatur

- Berument, S. K. & Güven, A. G. (2010). *Turkish Expressive and Receptive Language Test: Receptive Vocabulary Sub-Scale (TIFALDI-RT)*. Turkish Psychological Society.
- Collins, B. A., O'Connor, E. E., Suárez-Orozco, C., Nieto-Castañón, A. & Toppelberg, C. O. (2014). Dual language profiles of Latino children of immigrants: Stability and change over the early school years. *Applied Psycholinguistics*, 35(3), 581–620. <https://doi.org/10.1017/S0142716412000513>
- Dunn, L. M. & Dunn, D. M. (2007); deutsche Fassung: Lenhard, A.; Lenhard, W.; Segerer, R. & Suggate, S. (2015). *Peabody Picture Vocabulary Test* (4. Ausgabe). Frankfurt am Main: Pearson.
- Ertanir, B., Kratzmann, J., Frank, M., Jahreiss, S., & Sachse, S. (2018). Dual language competencies of Turkish–German children growing up in Germany: Factors supportive of functioning dual language development. *Frontiers in Psychology*, 2261.
- Gagarina, N., Klassert, A., & Topaj, N. (2010). Sprachstandstest Russisch für mehrsprachige Kinder. *ZAS Papers in Linguistics (ZASPiL 54 - Sonderheft, dt. Fassung)*. Berlin: ZAS.

- Gathercole, V. C. M., & Thomas, E. M. (2009). Bilingual first-language development: Dominant language takeover, threatened minority language take-up. *Bilingualism: Language & Cognition*, 12, 213–237.
- Grimm, H., Aktas, M. & Frevert, S. (2010). *SETK 3–5: Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder* (2., überarbeitete Auflage). Göttingen: Hogrefe.
- Güven, A. G. & Berument, S. K. (2010). *Turkish Expressive and Receptive Language Test: Expressive Vocabulary Sub-Scale (TIFALDI-ET)*. Turkish Psychological Society.
- Hoff, E. (2020). Lessons from the study of input effects on bilingual development. *International Journal of Bilingualism*, 24(1), 82–88.
- Hoff, E. (2018). Bilingual development in children of immigrant families. *Child development perspectives*, 12(2), 80–86. <https://doi.org/10.1111/cdep.12262>
- Hoff, E. & Ribot, K. M. (2017). Language growth in English monolingual and Spanish-English bilingual children from 2.5 to 5 years. *The Journal of Pediatrics*, 190, 241–245.
- Jackson, C. W., Schatschneider, C. & Leacox, L. (2014). Longitudinal analysis of receptive vocabulary growth in young Spanish English-speaking children from migrant families. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 45(1), 40–51. https://doi.org/10.1044/2013_LSHSS-12-0104
- Kiese-Himmel, C. (2005). *AWST-R. Aktiver Wortschatztest für 3- bis 5-jährige Kinder*. Manual. Göttingen: Beltz Test.
- Maier, M. F., Bohlmann, N. L. & Palacios, N. A. (2016). Cross-language associations in the development of preschoolers' receptive and expressive vocabulary. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 49–63. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.11.006>
- Marinis, T. & Armon-Lotem, S. (2015). Sentence Repetition. In S. Armon-Lotem, J. de Jong & N. Meir (Hrsg.) *Assessing Multilingual Children*. Oxford: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783093137-007>
- Paradis, J. (2011). Individual differences in child English second language acquisition: Comparing child-internal and child-external factors. *Linguistic approaches to Bilingualism*, 1, 213–237. <https://doi.org/10.1075/lab.1.3.01par>
- Paradis, J. & Kirova, A. (2014). English second-language learners in preschool: Profile effects in their English abilities and the role of home language environment. *International Journal of Behavioral Development*, 38(4), 342–349. <https://doi.org/10.1177/0165025414530630>
- Paradis, J., Genesee, F. & Crago, M. B. (2021). *Dual language development and disorders. A handbook on bilingualism and second language learning* (3. Aufl.). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Ronniger, P., Rißling, J. K., Petermann, F. & Melzer, J. (2019). Entwicklung von sprachlichen Fähigkeiten und Basiskompetenzen des Spracherwerbs bei mehrsprachig im Vergleich zu einsprachig aufwachsenden Vorschulkindern. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22(1), 203–224. <https://doi.org/10.1007/s11618-018-0837-8>
- Schöler, H. & Brunner, M. (2008). *Heidelberger Auditives Screening in der Einschulungsuntersuchung* (2. überarbeitete und erweiterte Auflage). Binswagen: WESTRA.

9. Einstellungen zur eigenen Mehrsprachigkeit und sozio-emotionale Entwicklung mehrsprachiger Kinder

Steffi Sachse, Jana Kierdorf & Alla Sawatzky

9.1 Einleitung

9.1.1 Einstellungen zur eigenen Mehrsprachigkeit und Selbstkonzept bei mehrsprachigen Kindern

Einstellungen zur eigenen Mehrsprachigkeit

Es gibt bisher wenige Erkenntnisse darüber, wie mehrsprachig aufwachsende Kinder ihre eigene Mehrsprachigkeit wahrnehmen und bewerten. Ritterfeld, Lücke und Dürkopp (2014) weisen bei älteren Schüler*innen auf unterschiedliche Typen in Bezug auf die Einschätzung und den Umgang mit der eigenen Mehrsprachigkeit hin und diskutieren diese als möglicherweise relevant für die sprachliche Entwicklung mehrsprachiger Kinder. Iordanova (2012) untersuchte bulgarisch-deutsch aufwachsende Vorschulkinder, von denen es zwei Drittel als „nützlich und hilfreich“ bezeichneten, mehr als eine Sprache sprechen zu können. Hierbei zeigte sich übergreifend, dass bereits im Vorschulalter ein Verständnis für und ein differenzierter Umgang mit Mehrsprachigkeit vorhanden ist.

Ritterfeld et al. (2014) benennen die bei ihnen erfassten Einstellungen von Schulkindern zur eigenen Mehrsprachigkeit sowie die Einstellungen von Bezugspersonen und Gesellschaft als mögliche Faktoren, die auch mit der Sprachentwicklung in Zusammenhang stehen könnten. Auch Merisuo-Storm (2007) stellt heraus, dass beim gesteuerten Spracherwerb positive Einstellungen mit Lernmotivation und besseren Sprachleistungen einhergehen.

Selbstkonzept mehrsprachiger Kinder

Das Selbstkonzept kann als metakognitives Modell über die eigenen Fähigkeiten und Eigenschaften definiert werden, das durch Erfahrungen und Interaktionen mit der Umwelt und deren Interpretation entsteht (Moschner & Dickhäuser, 2010). Angenommen wird eine hierarchische und multidimensionale Struktur (Shavelson,

Hubner & Stanton, 1976) mit dem übergeordneten globalen Selbstkonzept, das sich in das akademische (bzw. Fähigkeitenselbstkonzept) und ein nichtakademisches Selbstkonzept unterteilen lässt, welche wiederum Unterkategorien enthalten. Diese Ausprägungen stehen in einigen Studien in einem signifikanten Zusammenhang mit tatsächlichen Leistungen, z. B. im verbalen Bereich (Bougie, Wright & Taylor, 2003; Fernandez 2006; Arens & Jansen, 2016).

Im Kontext mehrsprachiger Entwicklung konnte dies nicht übergreifend bestätigt werden (Ehm, Duzy & Hasselhorn, 2011). Yeung & Wong (2004) zeigen in diesem Zusammenhang aber Hinweise auf unterschiedliche Selbstkonzepte für unterschiedliche Sprachen bei Jugendlichen auf. Garcia-Mateus & Palmer (2017) betonen die Bedeutung der Herausbildung einer eigenen bi-/multilingualen Identität und deren Bezug zu sprachlichen Leistungen und dem Umgang mit Mehrsprachigkeit in Bildungsinstitutionen.

9.1.2 Mehrsprachige Sprachentwicklung im Kontext sozio-emotionaler Entwicklung

Die Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten steht in enger Wechselwirkung mit anderen Entwicklungsbereichen. Dazu gehört neben der allgemeinen kognitiven Entwicklung auch die sozio-emotionale Entwicklung von Kindern (Weinert, 2020; Multhauf & Bockmann, 2015). So können z. B. gute sprachliche Fähigkeiten eine gelingende sozio-emotionale Entwicklung vorhersagen (Rose, Ebert & Weinert, 2016). Vor dem Hintergrund mehrsprachiger Sprachentwicklung finden sich ebenfalls Belege dafür, dass bessere sprachliche Fähigkeiten mit sozio-emotionalen Kompetenzen assoziiert sind (vgl. Review von Halle et al., 2014).

Bezüglich der Richtung des Zusammenhangs sind die Ergebnisse nicht eindeutig. Hagan-Burke et al. (2016) sehen das Sozialverhalten als Voraussetzung für einen erfolgreichen Zweitspracherwerb an, nicht jedoch umgekehrt. Sie stellen im Kindergartenalter keinen Einfluss der Sprachkenntnisse in der Zweitsprache zu Beginn und dem Sozialverhalten ein Jahr später fest, wohl aber einen Zusammenhang zwischen dem Sozialverhalten zum zweiten Messzeitpunkt und den Sprachkenntnissen in der Zweitsprache zum dritten Messzeitpunkt. Ebenso berichten Winsler, Kim und Richard (2014) von einem positiven Zusammenhang der sozio-emotionalen Entwicklung im Alter von vier Jahren mit der weiteren Entwicklung der Zweitsprache. Umgekehrt zeigt sich bei Kang, Haddad, Chen & Greenberger (2014), dass dauerhaft verringerte englische Sprachperformanz im Zusammenhang mit dem sozio-emotionalen Verhalten der Kinder, jedoch nicht dem Problemverhalten, steht. Sprachkenntnisse werden hier als bedeutsam für das Erlernen von angemessenem Verhalten in der Schule, der Aufrechterhaltung und Knüpfung von Freundschaften und für die Fähigkeit der Verhaltenskontrolle in Gruppensituationen gesehen. Vermutet werden könnte ein reziproker Zusammenhang, wie ihn Bohlmann, Maier und Palacios (2015) anhand einer Längsschnittstudie über drei Messzeitpunkte zeigen. Bessere selbstregulatorische Fähigkeiten führen demzufolge zu besserer Entwicklung des expressiven Wortschat-

zes in der Umgebungssprache. Ebenso bauten Kinder, bei denen sich der expressive Wortschatz besser entwickelte, stärker selbstregulatorische Fähigkeiten auf.

Fragestellungen

Im Rahmen des vorliegenden Projekts sollten folgende Fragestellungen beantwortet werden:

1. Lassen sich ausgehend von einem etablierten Verfahren zur Erfassung des kindlichen Selbstkonzepts Einstellungen von Kindern hinsichtlich ihrer eigenen Mehrsprachigkeit erheben? Wie erleben die Kinder ihre Mehrsprachigkeit? Gibt es diesbezüglich Unterschiede zwischen einzelnen Kindertagesstätten? Finden sich Beziehungen zwischen der Einstellung zur eigenen Mehrsprachigkeit und den erfassten Facetten des Selbstkonzepts?
2. Wie beurteilen pädagogische Fachkräfte die sozio-emotionalen Kompetenzen der mehrsprachigen Kinder? Welche Beziehungen und Wechselwirkungen bestehen zwischen sozio-emotionalen und sprachlichen Kompetenzen?

9.2 Kindliche Einstellungen zur Mehrsprachigkeit

9.2.1 Datengrundlage und Stichprobe

Da sich die Intervention auf Förderung der Mehrsprachigkeit bezog, werden im Folgenden die Analysen für die Substichprobe der 428 Kinder (gesamt $N=511$) berichtet, die sich als mehrsprachig klassifizieren lassen (siehe Kap. 2 für detaillierte Angaben zu dem Kriterium der Mehrsprachigkeit und Kap. 7 zu den demografischen Merkmalen). Für 264 von diesen Kindern liegt eine Erhebung der Einstellung zur eigenen Mehrsprachigkeit sowie des Selbstkonzepts vor.

Um eine Vergleichbarkeit der Analysen zu den weiteren Kapiteln (Kapitel 6, Kapitel 8, Kapitel 12) zu gewährleisten, wird für die Analyse der Sprachmaße die Stichprobe weiter eingegrenzt. Hierfür wurden Kinder ausgewählt, für die mindestens eine Erhebung in einem deutschen Sprachmaß im Alter von maximal 3 Jahren (im Russischen bzw. Türkischen im Alter von maximal 4 Jahren und 6 Monaten) und mindestens eine weitere Erhebung im Alter von mindestens 5 Jahren und 6 Monaten vorliegen ($N=119$ für Deutsch, $N=33$ für Russisch und $N=40$ für Türkisch, siehe Kap. 8 für Details). Von diesen Kindern liegt für 87 Kinder im Deutschen, 25 Kinder im Russischen und 28 Kinder im Türkischen ebenfalls eine Erhebung der Einstellung zur eigenen Mehrsprachigkeit sowie des Selbstkonzepts vor.

Damit beziehen sich die im Folgenden dargestellten Ergebnisse hinsichtlich der Einstellung zur eigenen Mehrsprachigkeit und des Selbstkonzepts auf $N=264$ Kinder und hinsichtlich der Sprachmaße auf $N=119$ Kinder im Deutschen, $N=33$ Kinder im Russischen sowie $N=40$ Kinder im Türkischen. Die Ergebnisse, welche sich mit der Beziehung zwischen der Einstellung zur eigenen Mehrsprachigkeit sowie dem Selbst-

konzept mit den Sprachmaßen beschäftigen, beziehen sich auf N=87 Kinder im Deutschen, N=25 Kinder im Russischen und N=28 Kinder im Türkischen. Dabei handelt es sich bei den Angaben zu der Einstellung zur eigenen Mehrsprachigkeit sowie des Selbstkonzepts um querschnittlichen Daten (für jedes Kind liegt eine Messung zum Messzeitpunkt vor Schuleintritt vor). Bei den sprachleistungsbezogenen Variablen handelt es sich um längsschnittliche Daten mit mindestens zwei Messungen für jedes Kind.

Die Erhebungen erfolgten zum jeweils letzten Messzeitpunkt des jeweiligen Kindes im Rahmen des Projekts im Jahr vor Schulbeginn. Die Kinder waren zu diesem Zeitpunkt ca. 6 Jahre alt (siehe Tab. 1). Die Einstellungen hinsichtlich der Mehrsprachigkeit wurden in einem Interview zeitgleich mit dem kindlichen Selbstkonzept erhoben.

Tab. 1: Deskriptive Statistiken für das Alter

	N	M	Md	SD
Alter in Monaten	264	73.87	73.50	3.92

9.2.2 Erhebungsinstrumente

Einstellung gegenüber der eigenen Mehrsprachigkeit

Zur Erfassung von Einstellungen der Kinder hinsichtlich ihrer eigenen Mehrsprachigkeit wurde ein neu zusammengestellter Fragenpool verwendet. Inhaltlich wurden eher strukturelle Fragen gestellt sowie Fragen in Anlehnung an Ritterfeld et al. (2014) eingesetzt. Der Modus der gestellten Fragen entsprach dabei dem Vorgehen zur Erfassung des kindlichen Selbstkonzepts (SEFKI; Randhawa, 2012). Für die Auswertung werden 5 Items verwendet, die sich vorab innerhalb einer Faktorenanalyse als ein Faktor herausgestellt hatten (Chlapek, 2019). Die Kinder trafen hierbei handpuppen-gestützt Aussagen auf einer Skala von *immer nein*, *manchmal nein*, *unentschieden* bis *manchmal ja* und *immer ja*. Die Kinder fällten in einem ersten Schritt eine Entscheidung für *ja* oder *nein*. Im zweiten Schritt gaben sie an, ob es *immer ja bzw. nein* oder *manchmal ja bzw. nein* wäre. Folgende Items wurden verwendet:

- M34: „Magst du es, dass du verschiedene Sprachen sprichst?“
- M35: „Fällt es dir leicht zwischen verschiedenen Sprachen zu wechseln?“
- M36: „Ist es etwas Besonderes, wenn man mehrere Sprachen sprechen kann?“
- M 37: „Macht es dir Spaß, wenn du mit Menschen mehrere Sprachen sprechen kannst?“
- M38: „Macht es dir Spaß, in einem Gespräch zwischen verschiedenen Sprachen zu wechseln?“

Erfassung des kindlichen Selbstkonzepts

Zur Erfassung des frühkindlichen Selbstkonzepts von mehrsprachigen Kindern wurde die deutsche Übersetzung der Vorschulversion vom Self-Description Questionnaire von Randhawa (2012; amerikanische Originalfassung von Marsh, Ellis & Craven, 2002) verwendet. Der SEFKI enthält sechs Skalen (Aussehen, Eltern, Peers, Sport, Mathematik, Verbal) zu unterschiedlichen vorschulischen Selbstkonzeptbereichen. Von diesen sechs Skalen wurden vier verwendet – die Skalen zum Aussehen, der Beziehung zu Gleichaltrigen der sprachlichen Fähigkeiten und Interessen (verbales Selbstkonzept) sowie der mathematischen Fähigkeiten und Interessen. Von den Kindern wurden 24 Items mit Unterstützung einer Handpuppe bearbeitet, jeweils sechs gehören zu einer Skala. Das Antwortformat umfasst fünf Antwortmöglichkeiten, die aufsteigend kodiert wurden: *immer nein*, *manchmal nein*, *unentschieden/keine Entscheidung*, *immer ja* und *manchmal ja*.

Sprachmaße

Für die Umgebungssprache Deutsch sowie die Herkunftssprachen Türkisch und Russisch wurden der rezeptive und expressive Wortschatz erfasst (Tabelle 2, vgl. Kap. 2).

Tab. 2: *Eingesetzte Sprachmaße*

Sprachleistung	Deutsch (N=119)	Türkisch (N=40)	Russisch (N=33)
rezeptiver Wortschatz	PPVT Peabody Picture Vocabulary Test (Lenhard et al., 2015)	TİFALDİ Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi [Türkischer expressiver und rezeptiver Sprachtest] <i>Untertest:</i> Alıcı Dil Kelime Alt Testi [Rezeptiver Wortschatztest] (Berument & Güven, 2010)	Sprachstandstest Russisch <i>Untertest:</i> Sprachverständnis: Lexikon. Nomen und Verben (Gagarina et al., 2010)
expressiver Wortschatz	AWST-R Aktiver Wortschatztest für 3- bis 5-jährige Kinder-Revision (Kiese-Himmel, 2005)	TİFALDİ Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi [Türkischer expressiver und rezeptiver Sprachtest] <i>Untertest:</i> İfade Edici Dil Kelime Alt Testi [Expressiver Wortschatztest] (Güven & Berument, 2010)	Sprachstandstest Russisch <i>Untertest:</i> Sprachproduktion: Lexikon. Nomen und Verben (Gagarina et al., 2010)

9.2.3 Ergebnisse

Einstellung zur eigenen Mehrsprachigkeit

Abbildung 1 sowie Tabelle 3 zeigen einen deskriptiven Blick auf die Angaben der Kinder im Hinblick auf die hier berichteten fünf Items zur Erfassung der Einstellungen bzw. auf die daraus gebildete Skala (Abb. 2). Erkennbar sind überwiegend bejahende Antworten auf die einzelnen Fragen. So antworten beispielsweise insgesamt 85 % der Kinder auf die Frage, ob sie es mögen, dass sie verschiedene Sprachen sprechen mit *manchmal ja* (26 %) oder *immer ja* (59 %). Ähnlich fallen die Antworten auf die Fragen aus, ob die Kinder es als etwas Besonderes empfinden, wenn man mehrere Sprachen sprechen kann bzw. ob es Ihnen Spaß macht, dass sie mit Menschen verschiedene Sprachen sprechen können (insgesamt 74 % bzw. 84 % bejahende Antworten). Etwas weniger, aber immer noch mehr als die Hälfte der Kinder geben an, dass es ihnen eher leichtfällt, zwischen verschiedenen Sprachen zu wechseln (64 %) bzw. in einem Gespräch zwischen verschiedenen Sprachen zu wechseln (74 %). Entsprechend ist der Mittelwert der fünfstufigen Skala mit 3.87 der Skala ebenfalls hoch ausgeprägt (Tabelle 4, Abbildung 2).

Die einbezogenen Kinder sind durchaus in der Lage, sehr differenziert Auskunft zu geben, und beantworten nicht alle Fragen gleichermaßen zustimmend. Dies spricht zunächst auch dafür, dass Fragen von der Mehrheit der Kinder verstanden wurden und es mit dem Verfahren gelungen ist, die Perspektive dieser Gruppe von mehrsprachigen Kindern zu erheben.

Deutlich wird somit auch, dass nicht alle Kinder ihre eigene Mehrsprachigkeit als etwas Positives sehen und bis zu einem Viertel der Kinder hier negative Antworten geben. Insgesamt 15 % der Kinder verneinen die Frage, ob sie es mögen, verschiedene Sprachen zu sprechen, für ca. 25 % ist es nichts Besonderes und auch ca. 25 % der Kinder fällt es nicht leicht, zwischen verschiedenen Sprachen zu wechseln. Auch der Blick auf die Darstellung der gebildeten Skala in Abbildung 2 zeigt, dass dies zwar nicht auf die Mehrheit der Kinder zutrifft, sich aber auch eine ganze Reihe von Kindern mit sehr niedrigen mittleren Werten findet.

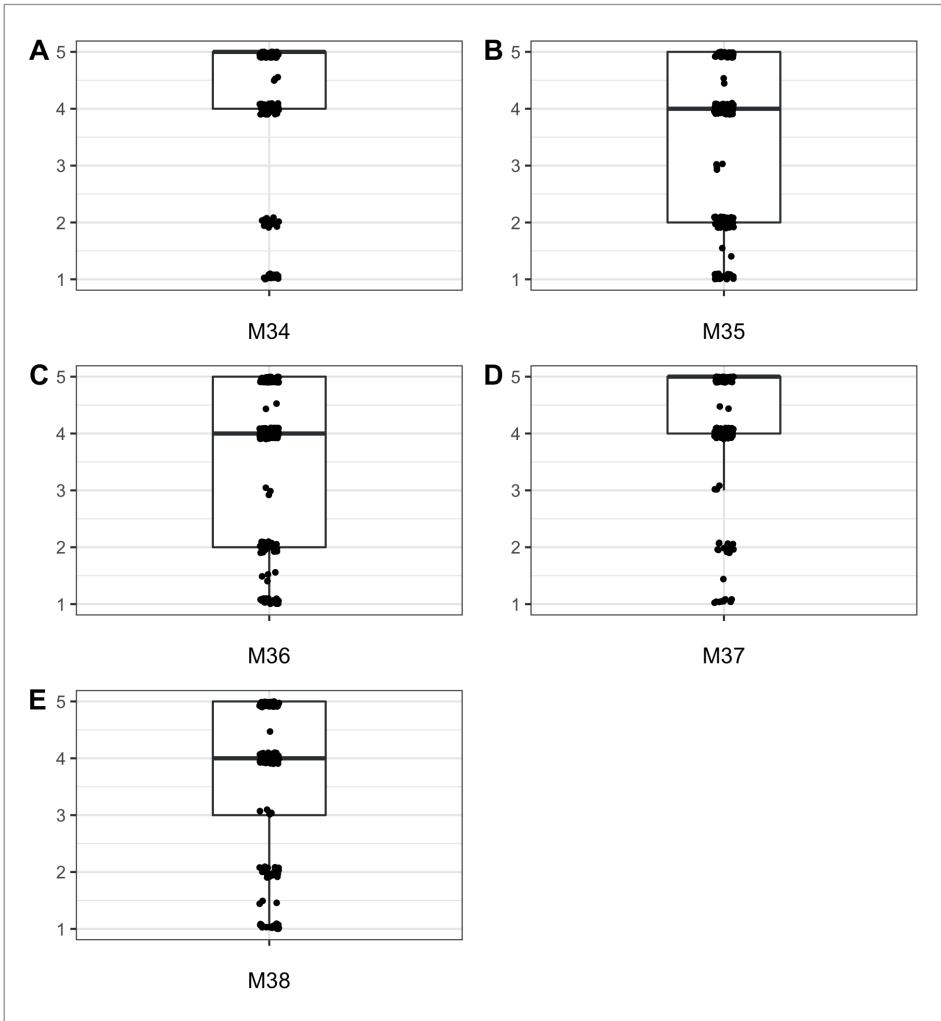


Abb. 1: Boxplots zur Darstellung des Antwortmusters für 5 Fragen im Hinblick auf die Einstellung zur eigenen Mehrsprachigkeit (M34 bis M38; jeweils 5-stufige Rating-skala)

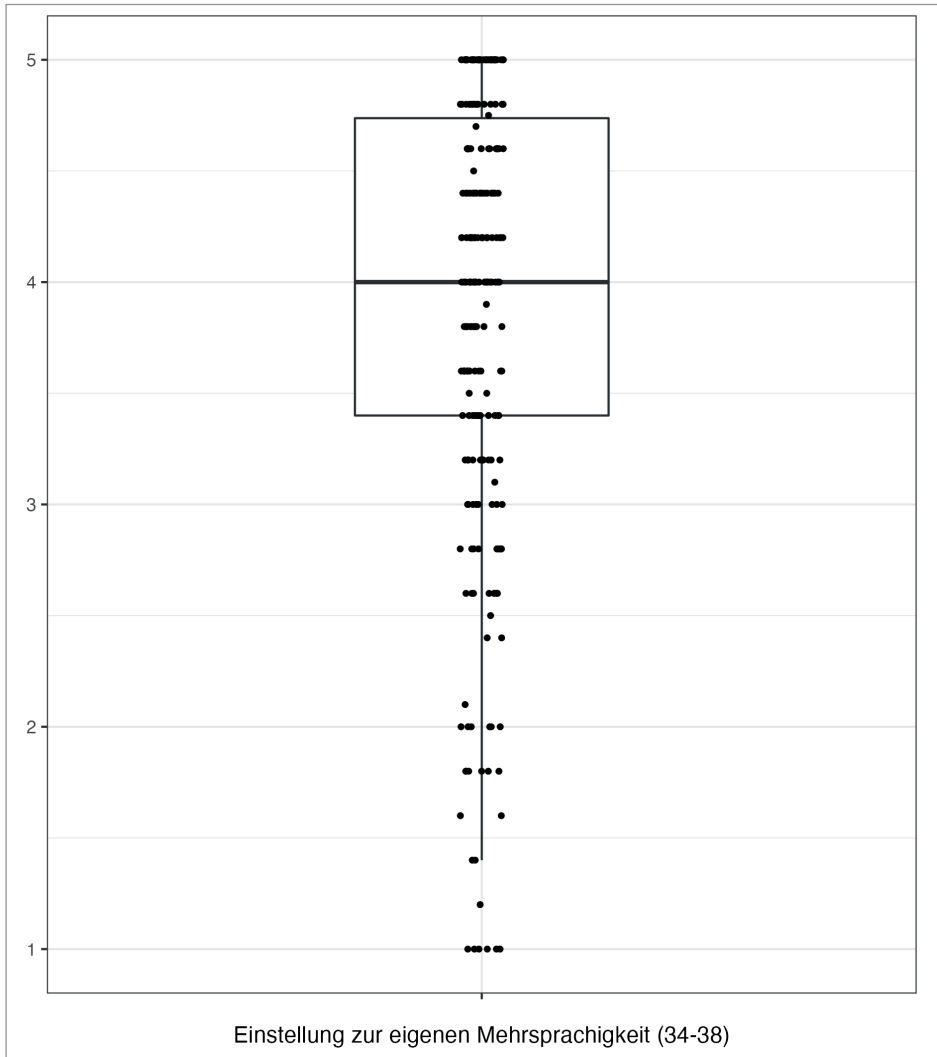


Abb. 2: Boxplot zur Darstellung der Skala Einstellung zur eigenen Mehrsprachigkeit (M₃₄ bis M₃₈; jeweils 5-stufige Ratingskala)

Tab. 3: Deskriptive Statistiken und Antworthäufigkeiten in den Items zur Einstellung zur eigenen Mehrsprachigkeit (M34–38)

immer nein N (%) ^a	manchmal nein N (%)	keine Entscheidung N (%)	manchmal ja N (%) ^b	immer ja N (%)	N	M	Md	SD
M34: Magst du es, dass du verschiedene Sprachen sprichst?								
25 (10%)	14 (5%)	0 (0%)	67 (26%)	152 (59%)	258	4.20	5.00	1.28
M35: Fällt es dir leicht zwischen verschiedenen Sprachen zu wechseln?								
49 (19%)	41 (16%)	4 (1%)	75 (29%)	92 (35%)	261	3.47	4.00	1.55
M36: Ist es etwas Besonderes, wenn man mehrere Sprachen sprechen kann?								
37 (14%)	29 (11%)	3 (1%)	71 (28%)	119 (46%)	259	3.81	4.00	1.46
M37: Macht es dir Spaß, wenn du mit Menschen verschiedene Sprachen sprechen kannst?								
23 (9%)	16 (6%)	3 (1%)	77 (30%)	139 (54%)	258	4.14	5.00	1.26
M38: Macht es dir Spaß, in einem Gespräch zwischen verschiedenen Sprachen zu wechseln?								
38 (15%)	24 (9%)	5 (2%)	75 (29%)	116 (45%)	258	3.81	4.00	1.45

Anm.: ^a 1 bis 4 Kinder konnten sich nicht zwischen den Antwortoptionen entscheiden und bekamen daher einen fiktiven Wert von 1,5 zugewiesen (2 Kinder bei Item M35, 4 Kinder bei Item M36, 1 Kind bei Item M37, 3 Kinder bei Item M38), ^b 1 bis 3 Kinder konnten sich nicht zwischen den Antwortoptionen entscheiden und bekamen daher einen fiktiven Wert von 4,5 zugewiesen (3 Kinder bei Item M34, 2 Kinder bei den Items M35, M36 und M37, 1 Kind bei Item M38).

An dem Projekt nahmen 19 unterschiedliche Kindertagesstätten teil. Abbildung 3 illustriert, dass sich die Angaben der Kinder innerhalb der einzelnen Institutionen durchaus und auch deutlich voneinander unterscheiden. Auch wenn man die sehr unterschiedlich großen Stichproben in Betracht ziehen muss, gibt es offenbar Kontexte, in denen Kinder ihrer eigenen Mehrsprachigkeit eher positiv gegenüberstehen. In Einrichtung 11 finden sich beispielsweise ausschließlich positive Bewertungen die eigene Mehrsprachigkeit betreffend, während in Einrichtung 15 die Antworten eines substantziellen Anteils der Kinder eine eher ablehnende und weniger positive Sichtweise hindeutet.

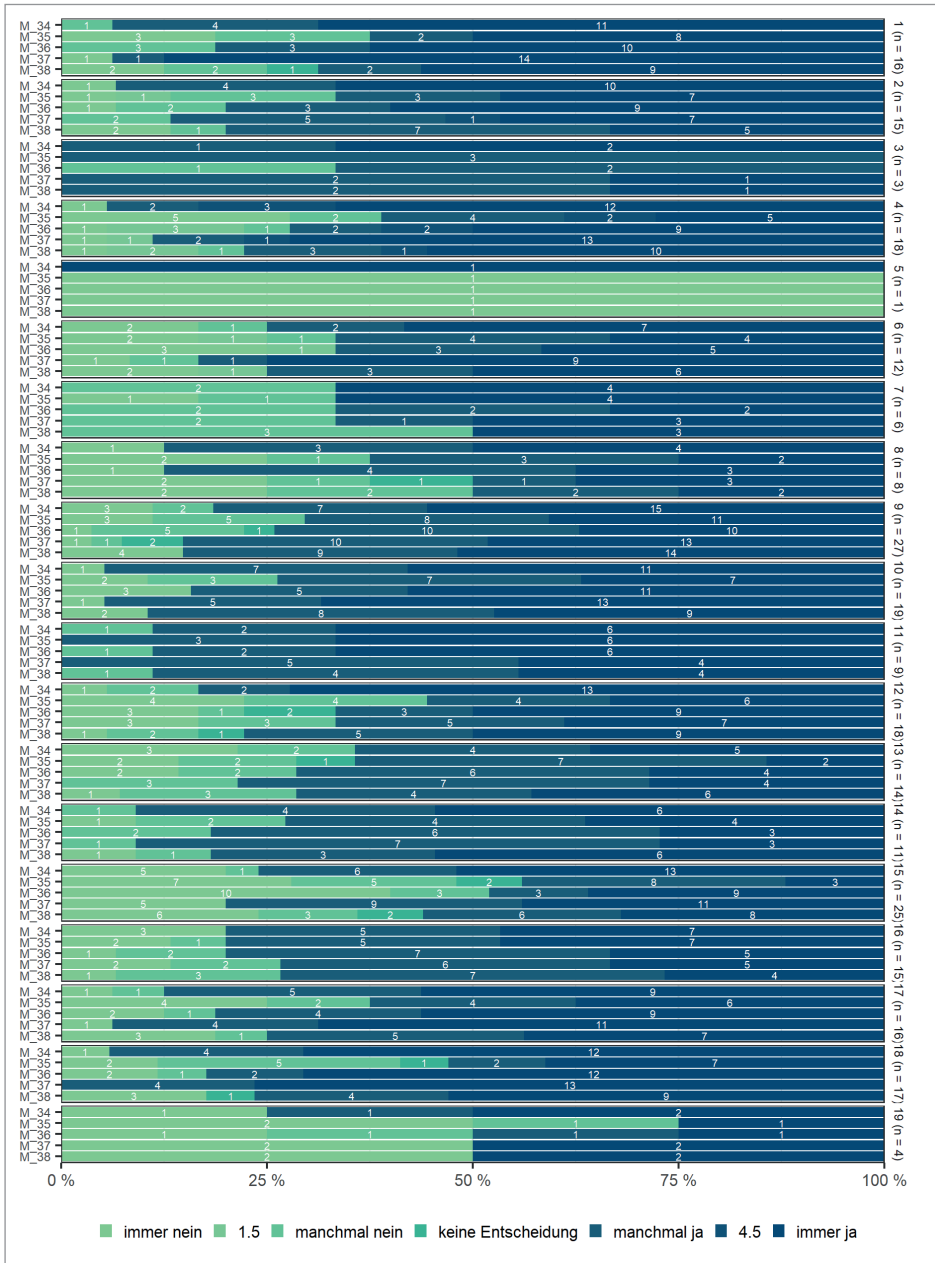


Abb. 3: Darstellung der prozentualen Antworthäufigkeiten auf die Fragen zur eigenen Mehrsprachigkeit (M34-M38), getrennt für einzelne Kitas

Kindliches Selbstkonzept und Einstellungen zur eigenen Mehrsprachigkeit

Die Mittelwerte der Skalen des SEFKI variieren zwischen $M=3.55$ als niedrigstem Mittelwert für das verbale Selbstkonzept und $M=4.28$ mit dem höchsten Wert für das Selbstkonzept in Bezug auf das eigenen Aussehen (Tab. 4).

Tab. 4: Deskriptive Statistiken in den SEFKI-Skalen und der Skala zur eigenen Mehrsprachigkeit

	N	M	Md	SD
Selbstkonzept über das Aussehen	264	4.28	4.50	0.66
Selbstkonzept der Peergroup	264	4.04	4.17	0.77
Verbales Selbstkonzept	264	3.55	3.67	0.88
Mathematisches Selbstkonzept	264	3.81	3.92	0.81
Einstellung zur eigenen Mehrsprachigkeit	262	3.87	4.00	1.01

Betrachtet man die Zusammenhänge zwischen den Selbstkonzeptskalen und der Einstellung zur Mehrsprachigkeit finden sich positive Korrelationen (siehe Tabelle 5 und Abbildung 4). Höhere Ausprägungen auf den einzelnen Facetten des Selbstkonzepts gehen einher mit einer positiveren Sichtweise auf die eigene Mehrsprachigkeit.

Tab. 5: Korrelationen zwischen den SEFKI-Skalen und der Skala zu Einstellung zur eigenen Mehrsprachigkeit

	N	M	SD	Einstellung zur eigenen Mehrsprachigkeit (M)	Selbstkonzept über das Aussehen (A)	Selbstkonzept der Peergroup (P)	Verbales Selbstkonzept (V)	Mathematisches Selbstkonzept (Z)
M	262	3.87	1.01					
A	264	4.28	0.66	.36				
P	264	4.04	0.77	.32	.30			
V	264	3.55	0.88	.41	.31	.51		
Z	264	3.81	0.81	.39	.38	.47	.63	

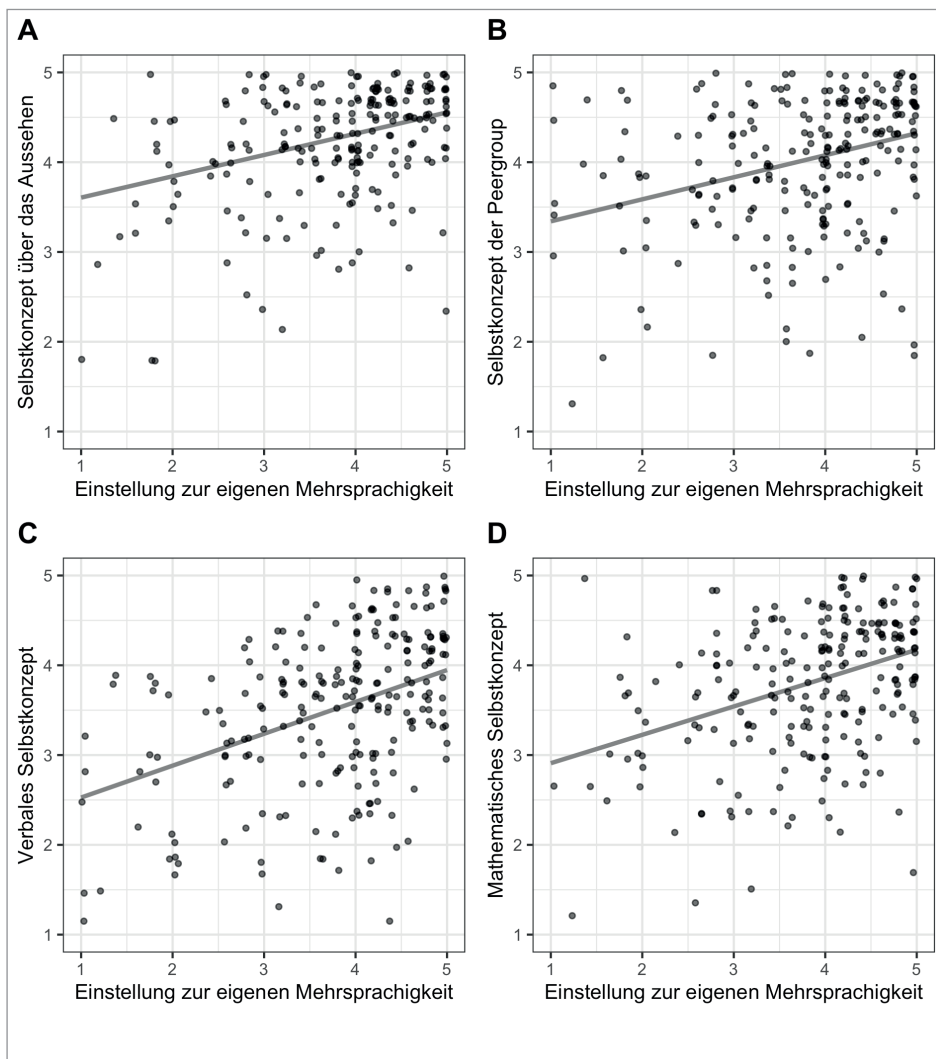


Abb. 4: Zusammenhänge zwischen Einstellungen zur eigenen Mehrsprachigkeit und den verschiedenen Aspekten des Selbstkonzepts (A-D)

Zusammenhänge zwischen der Einstellung zur Mehrsprachigkeit und sprachlichen Leistungen der Kinder

Die Tabellen sechs bis acht zeigen, dass sich kleine, aber überwiegend positive Korrelationen zwischen der Einstellung zur eigenen Mehrsprachigkeit und sprachlichen Entwicklungsmaßen im Hinblick auf expressive und rezeptive Wortschatzleistungen sowohl in der Umgebungs- als auch Herkunftssprache finden. Für die Herkunftssprachen müssen hierbei die kleinen Stichproben beachtet werden und die in anderen Kontexten diskutierten Deckeneffekte beim rezeptiven Wortschatztest im Russischen

(siehe Kapitel 8), die sich bei den hier untersuchten Vorschulkindern noch einmal deutlicher zeigen und für die geringen Korrelationen verantwortlich sein können.

Tab. 6: Korrelationen zwischen Einstellung zur Mehrsprachigkeit und den Sprachmaßen in Deutsch

	N	M	SD	M	RWS
M	86	3.85	1.03		
RWS	86	87.65	21.72	.21	
EWS	87	27.10	12.23	.10	.82

Anm.: Abgetragen sind bivariate Produkt-Moment-Korrelationen, M: Einstellung zur eigenen Mehrsprachigkeit, RWS: Rezeptiver Wortschatz, EWS: Expressiver Wortschatz.

Tab. 7: Korrelationen zwischen Einstellung zur Mehrsprachigkeit und den Sprachmaßen in Russisch

	N	M	SD	M	RWS
M	25	4.24	0.94		
RWS	24	16.25	1.98	-.06	
EWS	24	37.00	10.85	.26	.46

Anm.: Abgetragen sind bivariate Produkt-Moment-Korrelationen, M: Einstellung zur eigenen Mehrsprachigkeit, RWS: Rezeptiver Wortschatz, EWS: Expressiver Wortschatz.

Tab. 8: Korrelationen zwischen Einstellung zur Mehrsprachigkeit und den Sprachmaßen in Türkisch

	N	M	SD	M	RWS
M	28	3.69	1.00		
RWS	23	46.00	22.93	.14	
EWS	23	21.04	20.36	.26	.73

Anm.: Abgetragen sind bivariate Produkt-Moment-Korrelationen, M: Einstellung zur eigenen Mehrsprachigkeit, RWS: Rezeptiver Wortschatz, EWS: Expressiver Wortschatz.

9.2.4 Diskussion

Vor dem Hintergrund von Vorbefunden, die auf die Relevanz von Einstellungen gegenüber der eigenen Mehrsprachigkeit hinweisen, wurde im Rahmen der Studie versucht, mehrsprachige Vorschul Kinder ausgehend von einem Verfahren zur Erfassung des Selbstkonzepts hinsichtlich ihrer Einstellungen zu befragen. Im Ergebnis zeigt sich, dass die Kinder die entsprechenden Fragen differenziert beantworten können. Der überwiegende Anteil der Kinder gibt an, die eigene Mehrsprachigkeit als positiv zu bewerten, aber (ausgehend von den Einzelfragen) zeigen bis zum einem Viertel der Kinder auch eher negative Einschätzungen. Zwischen Kindern, aber auch zwischen verschiedenen Kindertagesstätten, bestehen offenbar größere Unterschiede in den berichteten Einstellungen.

In Bezug auf das Selbstkonzept konnten ebenfalls eher positive Bewertungen festgestellt werden, die mit den in der frühen Kindheit beobachteten generellen Selbstüberschätzungen korrespondieren (Mantzicopoulos, 2006), das verbale Selbstkonzept ist vergleichsweise am geringsten ausgeprägt. Erfasst wird dieses allerdings global und nicht sprachspezifisch. Die einzelnen Facetten des Selbstkonzepts korrelieren mit der Einstellungsskala zur eigenen Mehrsprachigkeit. Je höher das Selbstkonzept ausgeprägt ist, desto positiver sehen die Kinder auch ihre eigene Mehrsprachigkeit. Die Einstellung zur eigenen Mehrsprachigkeit könnte somit auch als eine Facette der kindlichen Sicht auf sich selbst gewertet werden, evtl. als eine Art verbales mehrsprachigkeitsbezogenes Selbstkonzept. Die Art des Zusammenhangs ist mit der vorliegenden Untersuchung nicht weiter aufzuklären, denkbar sind aber wechselseitige Beeinflussungen. Kinder mit einem beispielsweise hoch ausgeprägten verbalen Selbstkonzept erleben sich evtl. auch eher als kompetente mehrsprachige Kinder. Auf der anderen Seite könnte eine positive Sicht auf die eigene Mehrsprachigkeit aber auch zu einem insgesamt positiveren verbalen Selbstkonzept beitragen. Zwischen den Einstellungen der Kinder zur eigenen Mehrsprachigkeit und den Sprachleistungen im Deutschen sowie den Herkunftssprachen Russisch und Türkisch bestehen zwar nur geringe, aber überwiegend positive Korrelationen. Höhere objektiv gemessene sprachliche Fähigkeiten gehen einher mit positiveren Bewertungen der einen Mehrsprachigkeit und der Sicht auf sich selbst als ein kompetentes mehrsprachiges Kind, das beide Sprachen im Alltag gut verwenden kann.

9.3 Sozio-emotionale Entwicklung mehrsprachiger Kinder

Die Erfassung sozio-emotionaler Faktoren umfasste im Rahmen der IMKi-Studie das Sozialverhalten der Kinder sowie Verhaltensauffälligkeiten und Besonderheiten im emotionalen Bereich. Die Beurteilung erfolgte anhand von Fremdauskunftsmethoden (Eltern- und Fachkraftbeurteilung). Dabei wurde zum einen der Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ; Goodman, 1997; Woerner et al., 2002) eingesetzt, der sowohl von den Eltern als auch von den Erzieher*innen ausgefüllt wurde. Er dient der Erfassung von Verhaltensauffälligkeiten und –stärken und besteht aus fünf Einzelskalen (Emotionale Probleme, Hyperaktivität, Probleme im Umgang mit Gleichaltrigen, Verhaltensauffälligkeiten und Prosoziales Verhalten), die den Gesamtproblemindex Schwierigkeiten sowie den Index Prosoziales Verhalten ergeben. Die Erzieher*innen füllten außerdem den KIPPS-Fragebogen aus dem BIKO 3–6 (BIKO [Bildung im Kindergarten organisieren] - Screening zur Entwicklung von Basiskompetenzen für 3- bis 6-Jährige, Seeger, Holodynski & Souvignier, 2015) aus, um sozio-emotionale Kompetenzen im Kindergartenalltag auf unterschiedlichen Skalen zu erfassen: Kooperation (gegenüber Erziehungspersonen), Emotionsregulation, Integration in die Gruppe von Gleichaltrigen, Prosoziales Verhalten, Spiel- und Aufgabenverhalten sowie Problemverhalten. Die Fragebögen wurden zu jedem Erhebungszeitpunkt eines Kindes von den Bezugspersonen ausgefüllt.

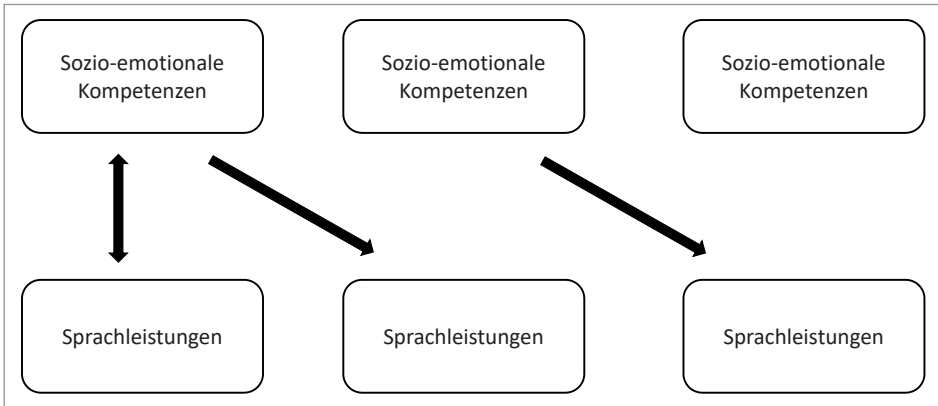


Abb. 5: Schematische Darstellung der gefundenen Beziehungen zwischen Sprachleistungen im Deutschen (aktiver und passiver Wortschatz) sowie sozio-emotionalen Fähigkeiten. Anm.: Schematische Zusammenfassung der Ergebnisse von Ertanir et al. (2020)

Betrachtet wurde zum einen im Querschnitt von 216 Kindern, wie Erzieher*innen die sozio-emotionalen Fähigkeiten mehrsprachiger Kindergarten einschätzen. Eine diesbezügliche Auswertung von Ertanir, Kratzmann und Sachse (2019) ergab, dass sowohl Erzieher*innen als auch Eltern die Kinder als weitestgehend unauffällig beurteilen. Die Anteile an Risikokindern in den verwendeten Verfahren lagen im Bereich dessen, was laut den Normierungsdaten zu erwarten gewesen wäre. Beim SDQ unterschieden sich die untersuchten Kinder damit hinsichtlich dieser Anteile auch nicht von der überwiegend einsprachigen Normierungsstichprobe. Es ergaben sich somit keine Hinweise über niedrige sozio-emotionale Kompetenzen, was auch den bei Halle et al. (2014) berichteten Ergebnissen eines Reviews entspricht, in dem sogar teilweise von höheren Kompetenzen berichtet wurde. Wenn Studien teilweise mehr Problemverhalten berichten (Hölling, Erhart, Ravens-Sieberer & Schlack, 2007), scheint dies eher vermittelt über die mit dem Migrationshintergrund einhergehenden erhöhten sozialen Belastungen (Kouider, Koglin & Petermann, 2014).

Die Daten zeigen, dass, wie angenommen, positive Beziehungen zwischen den beiden Entwicklungsbereichen Sprache und sozio-emotionale Entwicklung bestehen.

Höhere sprachliche Fähigkeiten im Deutschen gehen mit ausgeprägterem Kooperations-, Integrations-, Spiel- und Aufgabenverhalten, prosozialem Verhalten, Emotionsregulationsfähigkeiten sowie einem geringeren Ausmaß an Problemverhalten einher.

Zur Beantwortung der Frage, in welcher wechselseitigen Beziehung die beiden Entwicklungsbereiche zueinanderstehen, wurden längsschnittliche Analysen vorgenommen (Ertanir, Kratzmann & Sachse, 2020). Ausgehend von den gleichen 216 Kindern wurden drei Erhebungszeitpunkte hinsichtlich der sprachlichen Kompetenzen im aktiven und passivem Wortschatz im Deutschen sowie der sozio-emotionalen Kompetenzen erfasst und im Zusammenhang mit den KIPPS-Skalen betrachtet. Cross-lagged-panel-Analysen ergaben wiederum, dass zu allen Zeitpunkten beide

Entwicklungsbereiche miteinander korrelieren. Zusätzlich zeigte sich, dass frühere sozio-emotionale Kompetenzen den Zuwachs an Sprachleistungen zum zweiten und dritten Messzeitpunkt mitbestimmen, insbesondere für den aktiven Wortschatz (siehe Abb. 5). Es fanden sich keine signifikanten Vorhersageeffekte von den sprachlichen Leistungen auf die weitere sozio-emotionale Entwicklung.

Insgesamt zeigt sich also ein Zusammenhang zwischen sprachlicher Entwicklung und sozio-emotionaler Entwicklung dahingehend, dass bessere sprachliche Fähigkeiten der mehrsprachigen Kinder in der Umgebungssprache Deutsch mit höheren Werten beispielsweise für Kooperations- und prosoziales Verhalten, Emotionsregulationsfähigkeiten sowie einem geringeren Problemverhalten einhergehen. Sozio-emotionale Kompetenzen sagen zusätzlich zu den Ausgangssprachwerten auch den Zuwachs an späteren Sprachkompetenzen in der Umgebungssprache vorher, dies zeigt sich deutlicher für expressive Sprachleistungen. Sprachliche Kompetenzen sind hingegen bei den hier untersuchten mehrsprachigen Kindern nicht prädiktiv für späteres Sozial- und Problemverhalten sowie Fähigkeiten der Emotionsregulation, wie dies z. B. von Rose et al. (2016) für eine gemischtsprachige deutsche Stichprobe gezeigt wurde. Eine solche Beziehung könnte allerdings trotz allem bestehen, dann aber eher vermittelt über die Kompetenzen in der Erstsprache, die mehrsprachigen Kindern auch für beispielsweise den Bereich der eigenen Emotionsregulation zur Verfügung stehen. Die hier im Zentrum stehenden prädiktiven sozio-emotionalen Kompetenzen könnten darauf hindeuten, dass Kinder mit höheren Ausprägungen in diesem Bereich evtl. eher und mehr in soziale Interaktionen in der Kindertagesstätte eingebunden sind und darüber vermittelt mehr sprachliche Anregungen in der Umgebungssprache erhalten.

9.4 Fazit

Sprachentwicklung, und damit auch mehrsprachige Entwicklung, steht als ein wesentlicher Bestandteil der gesamten Entwicklung im Austausch mit anderen Bereichen, wie der hier betrachteten sozio-emotionalen Entwicklung und auch im Zusammenhang mit Bewertungen, die Kinder über sich selbst abgeben. Die vorgestellten Daten zeigen auf, dass es im Kontext von Mehrsprachigkeit in Kindertagesstätten sinnvoll ist, sich mit den Wechselwirkungen von Sprache und Verhalten sowie mit der kindlichen Sichtweise auf sich selbst und die eigene Mehrsprachigkeit zu beschäftigen und diese in den Blick zu nehmen.

In Bezug auf die Einstellungen zur Mehrsprachigkeit wurden zwar überwiegend positive Sichtweisen deutlich, aber nicht alle Kinder erleben sich als kompetente mehrsprachige Sprecherinnen und Sprecher. Die Sicht auf die eigene Mehrsprachigkeit kann aber als Teil des gesamten kindlichen Selbstkonzepts gewertet werden und steht im Zusammenhang mit anderen Facetten des kindlichen Selbstkonzepts. Ziel innerhalb der pädagogischen Auseinandersetzung mit mehrsprachigen Kindern sollte sein, die Kinder dabei zu unterstützen, eine positive Sicht auf die eigene Mehrsprachigkeit entwickeln zu können, alle Sprachen im Alltag angemessen einsetzen zu können und somit auch gute Voraussetzungen für die eigene weitere sprachliche Entwicklung zu

haben. Auf der anderen Seite trägt aber sicher auch eine intensive sprachliche Bildung und Förderung aller Sprachen eines Kindes in Kindertagesstätte und Elternhaus erst dazu bei, dass sich Kinder als kompetente mehrsprachige Sprecher*innen erleben können und ein diesbezüglich positives Selbstbild aufbauen können.

Zwischen Sprachentwicklung und sozio-emotionaler Entwicklung finden sich langfristige, wechselseitige Abhängigkeiten, die auf die Notwendigkeit hindeuten, dies auch im Kontext von Förderung in der Kindertagesstätte in den Fokus zu nehmen. In aktuellen Förderprogrammen (Denken, Fühlen, Sprechen: von Salisch, Hormann, Cloos, Koch & Mähler, 2021) werden diese wechselseitigen Abhängigkeiten aufgegriffen, und es wird für eine parallele und aufeinander bezogene Förderung plädiert (z. B. eines spezifischen Emotionswortschatzes). In der IMKi-Studie erwiesen sich sozio-emotionale Kompetenzen als prädiktiv für die weitere sprachliche Entwicklung in der Umgebungssprache Deutsch. Dies könnte darauf hindeuten, dass Kinder mit gut ausgeprägten sozio-emotionalen Fähigkeiten häufiger in gelingende soziale sprachliche Interaktionen mit Gleichaltrigen, aber auch erwachsenen Bezugspersonen involviert sind und sich somit sprachlich besser entwickeln können. Auf der anderen Seite unterstreicht dies die Notwendigkeit, gerade im sozio-emotionalen Bereich weniger weit entwickelte Kinder besonders in den Blick zu nehmen und im Rahmen der sprachlichen Förderung dieser Kinder für ausreichenden sprachlichen Input innerhalb von Interaktionssituationen zu sorgen.

Insgesamt erscheint es notwendig, mehrsprachige Vorschulkinder mit ihren besonderen Sprachlernkontexten und Fähigkeiten ganz gezielt in den Blick zu nehmen. Dazu gehören reichhaltige sprachliche Anregungen in der Umgebungssprache Deutsch, ein besonderer Fokus auf sprachliche Interaktionssituationen, die Wertschätzung der kindlichen Mehrsprachigkeit und eine intensive Einbeziehung der Eltern, um sprachliche, sozio-emotionale sowie Selbstwertentwicklung der mehrsprachigen Kinder optimal zu unterstützen.

Literatur

- Arens, A. K. & Jansen, M. (2016). Self-concepts in reading, writing, listening, and speaking. A multidimensional and hierarchical structure and its generalizability across native and foreign languages. *Journal of Educational Psychology*, 108(5), 646–664. <https://doi.org/10.1037/edu0000081>
- Bohlmann, N. L., Maier, M. F. & Palacios, N. (2015). Bidirectionality in Self-Regulation and Expressive Vocabulary: Comparisons Between Monolingual and Dual Language Learners in Preschool. *Child Development*, 86(4), 1094–1111. <http://dx.doi.org/10.1111/cdev.12375>
- Bougie, E., Wright, S. C. & Taylor, D. M. (2003). Early heritage-language education and the abrupt shift to a dominant-language classroom: Impact on the personal and collective esteem of Inuit children in Arctic Québec. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 6(5), 349–373. <https://doi.org/10.1080/13670050308667791>
- Chlapek, A. (2019). *Zusammenhang von Selbstkonzept, Einstellungen zu Mehrsprachigkeit und Sprachkenntnissen mehrsprachig aufwachsender Vorschulkinder*. Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg und Pädagogische Hochschule Heidelberg, Masterarbeit.

- Ehm, J.-H., Duzy, D. & Hasselhorn, M. (2011). Das akademische Selbstkonzept bei Schulanfängern: Spielen Geschlecht und Migrationshintergrund eine Rolle? *Frühe Bildung*, 0, 37–45. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000008>
- Ertanir, B., Kratzmann, J. & Sachse, S. (2019). Sozio-emotionale Kompetenzen mehrsprachiger Kindergartenkinder und deren Wechselwirkungen mit den Sprachleistungen im Deutschen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 51(1), 31–44. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000207>
- Ertanir, B., Kratzmann, J., & Sachse, S. (2020). Long-term interrelations between socio-emotional and language competencies among preschool dual language learners in Germany. *British Journal of Educational Psychology*. DOI: 10.1111/bjep.12391
- Fernandez, M. (2006). Bilingual preschoolers: Implications for the development of identity and self-concept. *Journal of Early Childhood and Infant Psychology*, 2, 5–16.
- García-Mateus, S. & Palmer, D. (2017). Translanguaging Pedagogies for Positive Identities in Two-Way Dual Language Bilingual Education. *Journal of Language, Identity & Education*, 16(4), 245–255. <http://dx.doi.org/10.1080/15348458.2017.1329016>
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note. In *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(5), 581–586. <https://doi.org/10.1037/t00540-000>
- Hagan-Burke, S., Soares, D. A., Gonzalez, J. E., Zhu, L., Davis, H. S. & Resendez, N. M. (2016). Associations Between Problem Behaviors and Early Vocabulary Skills Among Hispanic Dual-Language Learners in Pre-K. *Topics in Early Childhood Special Education*, 36(2), 91–102. <http://dx.doi.org/10.1177/0271121415599663>
- Halle, T. G., Whittaker, J. V., Zepeda, M., Rothenberg, L., Anderson, R. & Buysse, V. (2014). The social-emotional development of dual language learners: Looking back at existing research and moving forward with purpose. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(4), 734–749. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.12.002>
- Hölling, H., Erhart, M., Ravens-Sieberer, U. & Schlack, R. (2007). Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen. Erste Ergebnisse aus dem Kinder- und Jugendgesundheitsurvey (KiGGS). *Bundesgesundheitsblatt Gesundheitsforschung Gesundheitsschutz*, 50, 784–793. <https://doi.org/10.1007/s00103-007-0241-7>
- Iordanova, E. (2012). Усъвършенстване на метапознавателната компетентност при 5–7-годишните деца и целенасочване на професионалната рефлексия в педагогическото взаимодействие [Verbesserung der meta-kognitiven Kompetenz bei 5–7-jährigen Kindern und zielgerichtete Leitung der professionellen Reflexion in Bezug auf die pädagogische Zusammenarbeit]. Sofia Universität ‘St. Kliment Ohridski’, Sofia.
- Kang, H. S., Haddad, E., Chen, C. & Greenberger, E. (2014). Limited English Proficiency and Socioemotional well-being among Asian and Hispanic children from immigrant families. *Early Education and Development*, 25(6), 915–931. <http://dx.doi.org/10.1080/10409289.2014.883664>
- Kouider, E. B., Koglin, U. & Petermann, F. (2014). Emotional and behavioral problems in migrant children and adolescents in Europe: A systematic review. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 23, 373–391. <https://doi.org/10.1007/s00787-013-0485-8>
- Mantzicopoulos, P. (2006). Younger children's changing self-concepts: Boys and girls from preschool through second grade. *The Journal of Genetic Psychology*, 167(3), 289–308. <https://doi.org/10.3200/GNTP.167.3.289-308>

- Merisuo-Storm, T. (2007). Pupils' attitudes towards foreign-language learning and the development of literacy skills in bilingual education. *Teaching and Teacher Education*, 23(2), 226–235. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.024>
- Moschner, B. & Dickhäuser, O. (2010). Selbstkonzept. In D. Rost (Hrsg.). *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (4. Aufl.). (S. 760–766). Weinheim: Beltz.
- Multhauf, B. & Bockmann, A.-K. (2015). Zusammenhang zwischen Sprachentwicklung und emotionaler Entwicklung. In S. Sachse (Hrsg.). *Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen*. Bd. 3 Kleinkindphase (S. 63–78). München: Elsevier. Urban & Fischer.
- Randhawa, E. (2012). Das frühkindliche Selbstkonzept Struktur, Entwicklung, Korrelate und Einflussfaktoren (Dissertation). Pädagogische Hochschule Heidelberg, Heidelberg. In U. Ritterfeld, C. Lüke & A.-L. Dürkoop (2014). Differentieller Umgang mit Mehrsprachigkeit: Eine Untersuchung in der Sekundarstufe I. *German as a foreign language*, 14, 45–67.
- Ritterfeld, U., Lüke, C. & Dürkoop, A. L. (2014). Differentieller Umgang mit Mehrsprachigkeit: Eine Untersuchung in der Sekundarstufe I. *German as a foreign language*, 1, 45–67.
- Rose, E., Ebert, S. & Weinert, S. (2016). Zusammenspiel sprachlicher und sozial-emotionaler Entwicklung vom vierten bis zum achten Lebensjahr. *Frühe Bildung*, 5(2), 66–72. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000254>
- Seeger, D., Holodynski, M. & Souvignier, E. (2014). *BIKO 3–6. Bildung im Kindergarten organisieren. Ein Screeninginventar für drei- bis sechsjährige Kinder*. Göttingen: Hogrefe.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407–441. <https://doi.org/10.3102/00346543046003407>
- von Salisch, M., Hormann, O., Cloos, P., Koch, K. & Mähler, C. (Hrsg.) (2021). *Fühlen Denken Sprechen. Alltagsintegrierte Sprachbildung in Kindertageseinrichtungen*. Sprachliche Bildung, Bd. 7. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830993025>
- Weinert, S. (2020). Sprachentwicklung im Kontext anderer Entwicklungsbereiche. In S. Sachse, A.-K. Bockmann & A. Buschmann (Hrsg.). *Sprachentwicklung – Entwicklung, Diagnostik und Förderung im Kleinkind- und Vorschulalter*. Heidelberg: Springer. S. 131–164. https://doi.org/10.1007/978-3-662-60498-4_6
- Winsler, A., Kim, Y.K. & Richard, E.R. (2014). Socio-Emotional Skills, Behavior Problems, and Spanish Competence Predict the Acquisition of English Among English Language Learners in Poverty. *Developmental Psychology*, 50(9), 2242–2254. <http://dx.doi.org/10.1037/a0037161>
- Woerner, W., Becker, A., Friedrich, C., Rothenberger, A., Klasen, H. & Goodman, R. (2002). Normierung und evaluation der deutschen elternversion des Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ): Ergebnisse einer repräsentativen Felderhebung [Normative data and evaluation of the German parent-rated Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ): Results of a representative field study]. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 30(2), 105–112. <https://doi.org/10.1024/1422-4917.30.2.105>
- Yeung, A. S. & Wong, E. K. P. (2004). Domain specificity of trilingual teachers' verbal self-concepts. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 360–368. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.2.360>

10. Mehrsprachige Fachkräfte

Kristina Weigl

10.1 Einleitung

Die Bedeutung von Unterstützungsmöglichkeiten in Bezug auf die Mehrsprachigkeit in der Kindertageseinrichtung wurde im fachpolitischen Diskurs unter diversen Aspekten bereits beleuchtet. Allerdings gilt es, die Frage nach Chancen und Herausforderungen in mehrsprachigen und interkulturellen Bezügen im frühpädagogischen Bildungsbereich noch genauer zu untersuchen. Ein Untersuchungsgegenstand wäre hier die Bedeutung der pädagogischen Fachkräfte. Sie stehen im Spannungsfeld unterschiedlicher Meinungen, Handlungsempfehlungen sowie Konzepten im Zusammenhang mit sprachlich-kultureller Diversität. Ihre Einstellung zur Mehrsprachigkeit und ihren Umgang mit den Herausforderungen gilt es, genauer zu erforschen. Um einen weiterführenden Blick auf die sprachliche Vielfalt in Kitas zu bekommen, soll vor allem das Aufkommen von Mehrsprachigkeit bei pädagogischen Fachkräften selbst sowie deren Sichtweisen untersucht werden.

Anhand der vorliegenden Daten aus dem Forschungsprojekt „IMKi – Effekte einer aktiven Integration von Mehrsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen“ soll geprüft werden, inwieweit sich ihre Einstellungen von nicht-mehrsprachigen pädagogischen Fachkräften unterscheiden und während den Befragungszeitpunkten verändern.

Hierbei geht es um die positive oder negative Haltung von Pädagoginnen und Pädagogen gegenüber einer Integration der Mehrsprachigkeit in den Kitaalltag. Dabei verfolgt das vorliegende Kapitel das Ziel, die Einstellungen der pädagogischen Fachkräfte im Hinblick auf die Mehrsprachigkeit aufzuzeigen. Zudem geht es darum, das pädagogische Personal mit Migrationsgeschichte mit dem Personal ohne Migrationshintergrund zu vergleichen und die verschiedenen Einstellungen dieser herauszuarbeiten.

Mit der Orientierung auf mögliche Chancen der Mehrsprachigkeit und der Unterstützung sprachlicher Kompetenzen in der Instruktionssprache fällt der Blick auf mehrsprachige Fachkräfte, die ihr Potential in den pädagogischen Alltag integrieren könnten (vgl. Kaiser-Kratzmann & Sachse, 2022, S. 282). Trotz der Zunahme von Menschen mit Migrationshintergrund verändert sich die Quote pädagogischer Fachkräfte mit Mehrsprachigkeitsgeschichte in den Kitas nicht. Die befragten Beschäftigten mit Migrationsgeschichte auf dem deutschen Arbeitsmarkt beschränken sich auf unter 20% (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2019 S. 174). Montanari (2007) spricht von nur

einer pädagogischen Fachkraft mit Migrationshintergrund bei fast 70 % der Kitas. Man unterscheidet dabei noch zwischen eigener Migrationserfahrung, Migrationserfahrung und -hintergrund durch die Eltern sowie nur Migrationshintergrund durch die Eltern. National wie international lassen sich große Unterschiede in der Verteilung des Merkmals Migrationshintergrund bei Fachkräften feststellen. Nach Akbaş und Leiprecht (2015) bietet ein Arbeitsplatz im frühpädagogischen Bereich wenig Anreize und wird zudem durch Zugangsbarrieren für Menschen mit Migrationshintergrund noch erschwert (vgl. S. 207 f.). Die konfessionelle Orientierung vieler Kitas hat außerdem einen entscheidenden Einfluss auf die Zusammensetzung des Personals (Fuchs-Rechlin, 2010, S. 10). Die Daten von Fuchs-Rechlin und Strunz (2014) beziffern für das Jahr 2012 für pädagogischen Fachkräfte mit Migrationshintergrund einen Abschluss als Erzieherin und Erzieher mit weniger als 10 %. Einen Abschluss zur Kinderpflege bzw. Sozialassistenten weisen unter 15 % des pädagogischen Personals mit Migrationsgeschichte auf (vgl. Fuchs-Rechlin & Strunz, 2014, S. 46). Eine mögliche Ursache könnte die erschwerte Erreichung höherer Qualifikationsstufen bei Menschen mit Migrationshintergrund sein. Trotz mehrerer Anzeichen von Diversität im sprachlichen Kitaalltag, sind also mehrsprachige Fachkräfte im Team selten vertreten.

Betrachtet man den Arbeitsmarkt insgesamt, so lag laut Becker und Faller (2019) die Erwerbstätigenquote in Deutschland im Jahr 2017 bei rund 75 %. Für Menschen mit Migrationshintergrund zeigt sich im gleichen Zeitraum eine Quote von nur 65 %. Der Mikrozensus weist für das Jahr 2020 rund 41,4 Mio. Erwerbstätige in Deutschland aus. Beachtet man die Unterschiede zwischen Erwerbstätigen mit und ohne Migrationserfahrung, zeigen sich noch deutlichere Gegensätze zwischen Erwerbstätigen ohne (31 Mio.) und mit (10 Mio.) Migrationsgeschichte (vgl. Destatis, 2022, S. 409). Da Kitas beim Wirtschaftsbereich der Dienstleistungen auftauchen, kann auch hier ein Unterschied festgestellt werden. Hier zeigt sich im Mikrozensus eine Anzahl von 3,7 Mio. Erwerbstätigen mit Migrationshintergrund zu 12,3 Mio. Erwerbstätigen ohne (vgl. ebd., S. 411). Im Vergleich zu anderen Arbeitsbereichen wird deutlich, dass in diesem Bereich die Mitarbeiter*innen mit Migrationshintergrund zu einer geringeren Anzahl vertreten sind. Fachkräfte mit Migrationshintergrund sind also in der frühen Kindheit deutlich unterrepräsentiert.

Momentan ist nach wie vor eine monolinguale Orientierung auf die Umgebungssprache Deutsch in Kitas anzutreffen (Gogolin & Oeter, 2011). Dies lässt sich laut Stizinger (2019) dadurch erklären, dass auch pädagogische Fachkräfte mit Migrationsgeschichte ihre Erstsprache im pädagogischen Alltag kaum nutzen (vgl. S. 31). Grundlegend könnte hier die deutschsprachige Erziehungskultur und Kennzeichnung des hohen Stellenwerts als Umgebungssprache sein, die pädagogische Fachkräfte dazu bringen ihre Sprache anzupassen (vgl. Stizinger, 2019, S. 31). Auch internationale Befunde von Verdon, McLeod und Winsler (2014) berichten, dass Familien in Australien kein Verständnis und keine Unterstützung von Seiten der pädagogischen Fachkräfte entgegengebracht wurden, wenn sie sich für den Erhalt ihrer Herkunftssprache entschieden. Dies stand im Einklang mit verständnisvollen Pädagoginnen und Pädagogen bei Eltern, die ihre Herkunftssprache nicht erhalten wollten.

Dem entgegen stehen verschiedene Studien, die großes Potential bei mehrsprachigen Fachkräften nahelegen. Die eigene Biografie ermöglicht demnach einen sensiblen Umgang mit mehrsprachigen Kindern. Fachkräfte mit Migrationshintergrund können als Modell wirken oder beispielsweise eine vertrauensvolle Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit den Eltern eingehen. Kaiser-Kratzmann und Sachse (2022) führen zudem die Funktion des Dolmetschers bzw. der Dolmetscherin auf.

Laut Jahreiß, Ertanir, Frank, Sachse und Kratzmann (2017) fehlt in Kitas meist eine wertschätzende Integration von Mehrsprachigkeit. Hindman und Wasik (2015) weisen darauf hin, dass gerade der Einbezug der Herkunftssprache der Kinder aber hilfreich für den Erwerb der Instruktionssprache sein könnte. So sind beispielsweise Instruktionen in der jeweiligen Herkunftssprache für die Kinder wertvoll (vgl. Jackson, Schatschneider & Leacox, 2014; Pendergast, Bingham & Patton-Terry, 2015). Auch Apeltauer, Selimi und Rychener (2015) betonen, dass Fachkräfte die vorhandenen Herkunftssprachen in den Institutionen wertschätzen sollten. Die Wertschätzung kann sich zum Beispiel in der Erlaubnis, die Herkunftssprache zu sprechen, in der Raumgestaltung sowie Materialausstattung bemerkbar machen.

Die Bedeutung mehrsprachiger Fachkräfte wird oft damit begründet, dass man annimmt, mehrsprachige Kinder in ihrer Sprachentwicklung besser fördern und mit deren Eltern eine bessere Bildungs- und Erziehungspartnerschaft eingehen zu können.

Allerdings lässt sich keine erhöhte Kontakthäufigkeit zwischen Fachkräften und Eltern nachweisen, wenn die Fachkraft eine Migrationsgeschichte besitzt (vgl. Neugebauer & Klein, 2016). Auch nicht, wenn die Herkunftsländer übereinstimmen (Nentwig-Gesemann & Hurmaci, 2020). Im Zuge der IMKi-Studie ließen sich außerdem keine Unterschiede zwischen einsprachiger und mehrsprachiger Fachkraft und den Einbezug der Mehrsprachigkeit in den Kitaalltag nachweisen. Gemessen wurde hier der Einbezug mehrsprachiger Medien und mehrsprachiger Peer-Interaktionen, die Raumgestaltung und die Verwendung von mehrsprachigem Informationsmaterial. Kaiser-Kratzmann und Sachse (2022) schließen deshalb auf die Notwendigkeit der Professionalisierung des pädagogischen Personals im Hinblick auf deren fachliche Kompetenzentwicklung im Gegensatz zur Hervorhebung der eigenen Migrationsgeschichte (vgl. S. 288). Diese Ergebnisse stellen die anfängliche These in Frage, dass mehrsprachige Fachkräfte einen positiven Effekt auf den Spracherwerb der Kinder haben. Mögliche Ursachen könnten laut Kratzmann, Jahreiß, Frank, Ertanir und Sachse (2017) darin liegen, dass von mehrsprachigen Fachkräften stärkere assimilatorische Einstellungen ausgehen, als bei einsprachigen Fachkräften. Die biographischen Erfahrungen scheinen hier ausschlaggebend zu sein. So könnte das Erleben, im Aufnahmeland mit der Mehrheitsprache am erfolgreichsten zu sein, dazu führen die eigene Mehrsprachigkeit zu vermeiden. Akbaş, Mecheril und Spies (2017) nehmen kritisch Stellung zur Herabwertung anderer Sprachen im Bildungssektor. Dadurch erleben Fachkräfte ihren Migrationshintergrund als Defizit und nutzen ihre mehrsprachigen Kompetenzen kaum oder gar nicht. Arce (2004) sieht in anderen Ländern ähnliche

Zusammenhänge, die dazu führen, dass mehrsprachige Fachkräfte ihr Potenzial nicht entfalten.

10.2 Methode

10.2.1 Datengrundlage und Stichprobe

Im vorliegenden Beitrag beziehen sich die Daten aus der IMKi Stichprobe (2015 bis 2020), die im Kapitel 2 näher beschrieben wurde (für eine ausführliche Beschreibung des Forschungsdesigns siehe Kapitel 2 in diesem Band). Es werden Ergebnisse aller sechs Messzeitpunkte auf Einrichtungsebene aufgeführt. Hier wurden bei den Fachkräften unterschiedliche Merkmale anhand eines standardisierten Fragebogens erhoben. Zudem ergaben sich Fragen zu den Überzeugungen, Einstellungen und Wissen des pädagogischen Personals in Hinblick auf die Mehrsprachigkeit.

Um die Sicht aller Fachkräfte auf die Mehrsprachigkeit und ihre möglichen Unterschiede präzise darstellen und vergleichen zu können, wird jeweils der Messzeitpunkt betrachtet, zu dem das pädagogische Personal zum ersten Mal an der Befragung teilnimmt (erstteilnehmende Fachkräfte) sowie zu dem jeweiligen dritten Messzeitpunkt, zu dem die pädagogische Fachkraft das dritte Mal befragt wurde. Deshalb wird die Datenstruktur des IMKi-Projekts zuerst in einem Querschnittsformat und ebenfalls über einen Zeitraum von mindestens drei Befragungszeitpunkten im Längsschnitt betrachtet. Die nachfolgende Tabelle (Tab. 1) zeigt die Anzahl der Fachkräfte, von denen über insgesamt drei Messzeitpunkten Daten vorliegen.

Tab. 1: Anzahl der teilnehmenden Fachkräfte insgesamt und erstteilnehmende Fachkräfte über die Zeit

Messzeitpunkt	Gesamtanzahl der Fachkräftebefragungen	Anzahl der erstteilnehmenden Fachkräfte	Anzahl der Fachkräfte zu drei Zeitpunkten
2015	128	128	-
2016	131	28	-
2017	111	13	92
2018	116	39	2
2019	111	24	6
2020	98	15	18

Für die Analysen startete der erste Messzeitpunkt 2015 mit Daten zu 128 pädagogischen Fachkräften aus 54 Gruppen. Im zweiten Erhebungsjahr 2016 erhöhte sich die Datenlage der Erstbefragten um 28, da teilweise Leitungen und neues Personal hinzukamen. Zum dritten Messzeitpunkt sind von 111 Fragebögen 13 relevant und für das vierte Erhebungsjahr von 116 zur Analyse an Erstbefragungen 39 verfügbar. Für die folgenden Erhebungsjahre erhöht sich die relevante Datenlage der pädagogischen Fachkräfte um 24 (2019) und 15 (2020).

Für die Frage nach Veränderungen über die Zeit wird zusätzlich die Datenstruktur des IMKi-Projekts im Längsschnitt betrachtet. Somit sollen Vergleiche zwischen der Erstbefragung und des jeweiligen dritten Befragungszeitpunkts der pädagogischen Fachkräfte gezogen werden. Hierfür liegen Daten von 119 Fachkräften vor, die zu mehreren Messzeitpunkten insgesamt drei Fragebögen ausgefüllt haben. 29 Pädagoginnen und Pädagogen sprechen mehr als eine Muttersprache und fallen unter dem Begriff der mehrsprachigen Fachkräfte.

Mithilfe eines Fragebogens wurden jeweils zunächst demographische Daten der erstbefragten Teilnehmenden erhoben. Hierzu zählte das Alter und das Herkunftsland der pädagogischen Fachkräfte. Im Zusammenhang mit der Fragestellung außerdem von Interesse könnten neben den Informationen zu den Sprachkenntnissen auch die Schul- bzw. Bildungsabschlüssen sein.

Die nachfolgende Tabelle (Tab. 2) umfasst die demographischen Merkmale der Stichprobe im Hinblick auf die Erstbefragung.

Tab. 2: Beschreibung der Stichprobe (Mittelwert bzw. Häufigkeiten)

Alter	42,5
Geburtsort	
<i>Deutschland</i>	87
<i>Russische Föderation</i>	7
<i>Nachfolgestaat der ehemaligen Sowjetunion</i>	6
<i>Anderes Land</i>	19
Muttersprache (Mehrfachnennungen möglich)	
<i>Deutsch</i>	99
<i>Türkisch</i>	5
<i>Kurdisch</i>	2
<i>Russisch</i>	11
<i>Andere</i>	14
Höchster Bildungsabschluss	
<i>Erzieher*in; Heilpädagog*in, -pädagogin</i>	79
<i>Kinderpfleger*in; Familienpfleger*in; Assistent*in im Sozialwesen</i>	33
<i>Dipl.-Sozialpädagog*in, -pädagogin; Dipl.-Sozialarbeiter*in (FH)</i>	2
<i>Dipl.-Heilpädagog*in, -pädagogin (FH)</i>	1
<i>Dipl.-Pädagog*in, -Pädagogin</i>	1
<i>Bachelor- oder Masterabschluss Kindheitspädagog*in, -pädagogin (FH)</i>	1
Höchster Schulabschluss	
<i>Hauptschulabschluss, Qualifizierender Hauptschulabschluss (9 Jahre Schulbesuch)</i>	17
<i>Realschulabschluss, Mittlere Reife (10 Jahre Schulbesuch)</i>	66
<i>Abitur, Fachabitur (12 bzw. 13 Jahre Schulbesuch)</i>	32
<i>Sonstiges</i>	3
N	119

Außerdem wurden die pädagogischen Einstellungen der teilnehmenden Fachkräfte erhoben. Einige Items enthalten Aussagen, denen zufolge Mehrsprachigkeit tendenziell ein Problem für die deutsche Sprachentwicklung darstellt. Weitere Items zeigen Aussagen im Kontext von Mehrsprachigkeit als günstige Voraussetzung für die sprachliche Entwicklung mehrsprachig aufwachsender Kinder sowie das Potenzial für alle Kinder in mehrsprachigen Gruppen. Verwendet wurde ein von Reich (2008) entwickelter Fragenkatalog zu den Überzeugungen und Einstellungen pädagogischer Fachkräfte hinsichtlich Zwei- und Mehrsprachigkeit (vgl. Frank, Jahreis, Ertanir, Kratzmann & Sachse, 2016, S. 7). Mithilfe der Zustimmung oder Ablehnung mehreren Aussagen zur Mehrsprachigkeit können laut Kratzmann et al. (2017) drei Einstellungsdimensionen differenziert werden. So unterscheiden sich multilingualpädagogische, assimilatorische und kompensatorische Einstellungen (vgl. Kratzmann et al., 2017).

Die Auswertung wurde mit dem statistischen Auswertungsprogramm 'SPSS' vorgenommen (vgl. Tausendpfund (2019)).

10.2.2 Operationalisierung der Konstrukte

Der IMKi-Fragebogen enthält 14 Items, um die *Einstellungen* zur Mehrsprachigkeit im Kitaalltag zu erfassen. Hierbei beziehen sich die Items auf die Zustimmung zu einer einsprachig ausgerichteten Einrichtung (assimilatorisch), auf die Einstellung zum Ausgleich von Unterschieden bis zum Schuleintritt (kompensatorisch) und auf die Befürwortung der Förderung von mehrsprachigen Kindern in der Kita (multilingualpädagogisch). Das pädagogische Fachpersonal wurde gebeten, auf einer fünfstufigen Antwortskala von (1) „völlig“ bis (5) „gar nicht“ anzugeben, wie sie zu den einzelnen Aussagen stehen.

Die *Items* 2, 5, 7, 8 und 14 repräsentieren die multilingualpädagogische Sicht, dass Zweisprachigkeit als besondere Kompetenz aufgefasst werden kann. Die Mehrsprachigkeit ist hier positiv und als Normalfall zu betrachten. Einsprachig deutsche Kinder können von dieser Mehrsprachigkeit profitieren.

Die pädagogischen Fachkräfte, die eine Anpassung der mehrsprachig aufwachsenden Kinder an die deutsche Sprache fordern, vertreten eine assimilatorische Auffassung gegenüber der Thematik. Die *Items* 6, 9 und 13 spiegeln diese Dimension wider.

Als Einstellung der Fachkräfte, einen Ausgleich von Unterschieden von einsprachig und mehrsprachig aufwachsenden Kindern im Hinblick auf die Grundschule herbeizuführen, wird die kompensatorische Dimension verstanden. *Item* 3 und 10 sind hierfür relevant.

10.2.3 Auswertungsstrategie

Ziel des folgenden Kapitels ist es, die Einstellungen der pädagogischen Fachkräfte im Hinblick auf die Mehrsprachigkeit zu Beginn der Studie, also vor der Einflussnahme, aufzuzeigen. Hier werden also die Variablen statistisch beschrieben. Außerdem findet

eine Gegenüberstellung der verschiedenen Einstellungen zwischen den Fachkräften mit Migrationsgeschichte und dem Personal ohne Migrationshintergrund statt. Weiterhin soll der Frage nach einer Veränderung der Einstellung aufgrund der Einflussnahme durch gezielte Fortbildungen zur Thematik über eine gewisse Zeitspanne nachgegangen werden (drei Messzeitpunkte).

Zunächst sollen einfache deskriptive Analysen die Einstellungen der pädagogischen Fachkräfte aufzeigen. Dabei wird das pädagogische Personal in zwei Gruppen, nämlich einsprachig bzw. mehrsprachig, eingeteilt. Der Begriff ‚mehrsprachige Fachkraft‘ wird dann benutzt, wenn mindestens eine der erhobenen Muttersprachen nicht Deutsch ist. Hierbei wurde sich vor allem auf das Herkunftsland und die Antworten aus dem Fragebogen zur Benennung der Muttersprachen gestützt. Die drei unterschiedlichen Perspektiven und Einstellungen zur Mehrsprachigkeit werden, wie bereits erwähnt, an drei Messzeitpunkten gemessen.

10.3 Ergebnisse

10.3.1 Beschreibung der Einstellungen

In der nachfolgenden Abbildung 1 wird die Einstellung der pädagogischen Fachkräfte zum ersten Messzeitpunkt (vor der Intervention) graphisch dargestellt. Berücksichtigt wurden nur die für die Fragestellung relevanten Items.

Das Balkendiagramm zeigt das Antwortverhalten der mehrsprachigen bzw. einsprachigen Fachkräfte bezüglich der Items zur multilingual-pädagogischen, zur kompensatorischen und zur assimilatorischen Einstellung. Die Aussagen auf der linken Seite bilden die Items ab; die Einstellungsskalen sind rechts per Balkendiagramm abzulesen. Hierbei steht jeweils der obere Balken für die Einstellung der mehrsprachigen Fachkräfte und der darunterliegende Balken für die der einsprachigen Fachkräfte.

Der Aussage (*Item 2*), dass Mehrsprachigkeit als besondere Kompetenz angesehen werden soll, wird mit über 80 % sowohl von ein- als auch von mehrsprachigen Fachkräften völlig bzw. im Großen und Ganzen zugestimmt. Beim *dritten Item* stimmen knapp 63 % der einsprachigen Fachkräfte und ca. 62 % der Fachkräfte mit Migrationshintergrund einer Sprachförderung in der Kita völlig zu, welche dafür sorgen soll, dass Kinder beim Eintritt in die Grundschule ihr Sprachdefizit überwunden haben. *Item 5* verfolgt bei der Sprachförderung das Ziel, dass mehrsprachige Kinder bis zum Schuleintritt ihre Muttersprache so weit beherrschen, dass sie auch in dieser Sprache lesen und schreiben lernen können. Diese Zielvorstellung bejahen rund 47 % der einsprachigen Fachkräfte. Pädagoginnen und Pädagogen mit Migrationsgeschichte nehmen eher eine ablehnende Haltung gegenüber dieser Behauptung ein. Sie finden mit 40 % wenig bis gar keine Zustimmung. In *Frage 6* wird abgefragt, ob man zufrieden ist, wenn ein Sprachfortschritt bei mehrsprachigen Kindern auftritt. Diese Aussage befürworten die mehrsprachigen Fachkräfte deutlich häufiger als das einsprachige Personal. Allerdings lehnen ca. 33 % der pädagogischen Fachkräfte mit Migrationshintergrund und 48,9 % der einsprachigen Fachkräfte diese Behauptung ab. Ein wei-

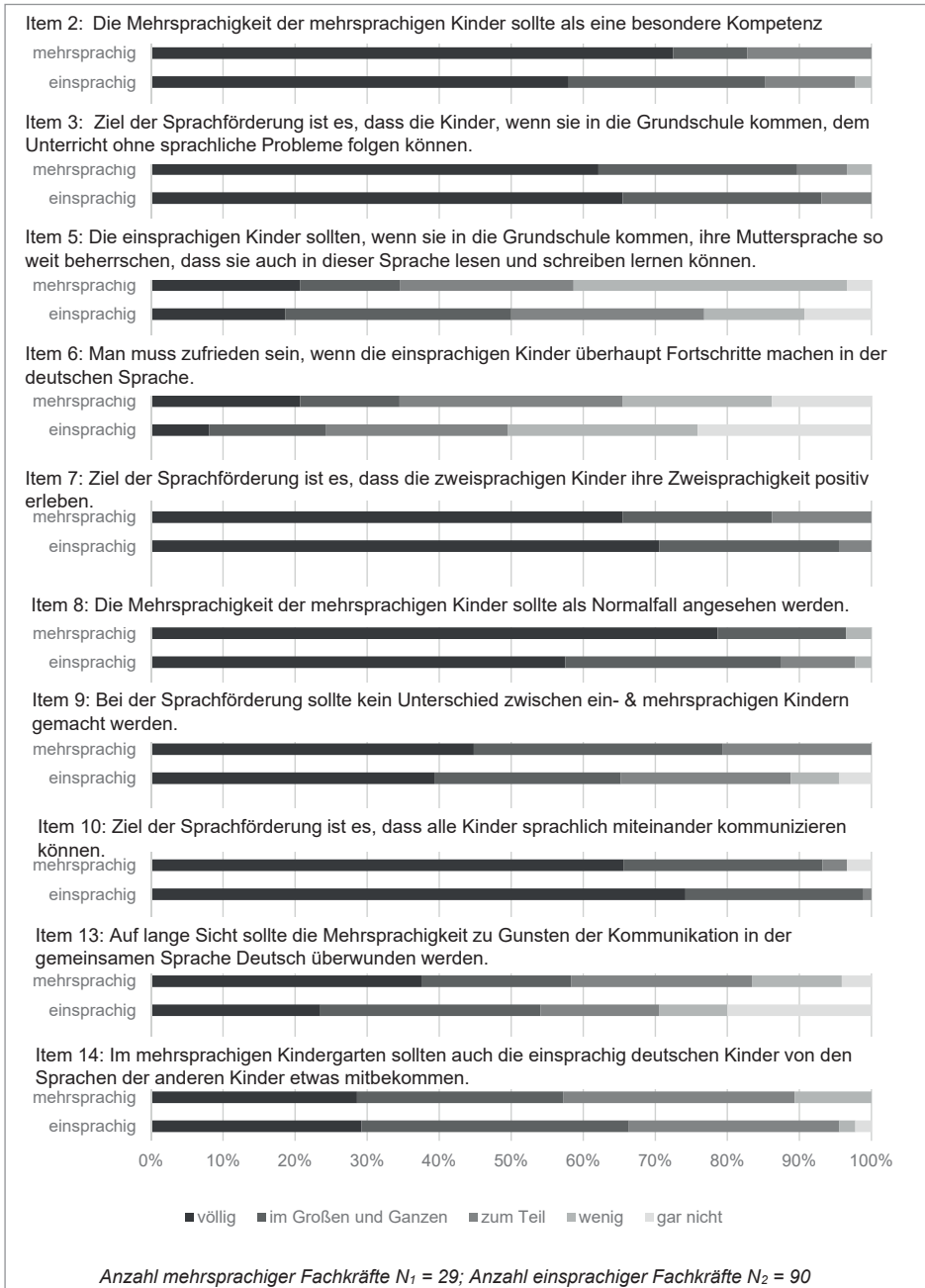


Abb. 1: Einstellungen

teres Item, das eine multilingual-pädagogische Einstellung widerspiegelt, beschäftigt sich mit dem positiven Erleben der eigenen Mehrsprachigkeit. Der Erreichung dieses Ziels stimmen mit 65,5 % mehrsprachige Fachkräfte und mit 68,9 % einsprachige

Fachkräfte völlig zu. Insgesamt erhält das *Item 7* keine abweisenden Aussagen (wenig bis gar keine Zustimmung).

Ein Unterschied, der bei der Betrachtung der beiden Gruppen auffällt, zeigt sich bei der Beantwortung des *achten Items* zur Sichtweise der Mehrsprachigkeit als Normalfall. Hier sind sich mehrsprachige Fachkräfte einig. Mit über 75,9 % stimmen sie der Ansicht völlig zu, dass Zweisprachigkeit als Normalfall angesehen werden sollte. Mit nur knapp über 55 % nehmen hingegen einsprachige Fachkräfte diese Zustimmung vor. Komplette Zustimmung und „im Großen und Ganzen“ zusammengenommen, liegt dieser Prozentsatz also deutlich hinter den mehrsprachigen Fachkräften. Das *neunte Item* im Fragebogen zielt auf die unterschiedliche Betrachtung und Förderung von mehr- und einsprachigen Kindern ab. Mit mehr als der Hälfte der Stimmen wird sich *für eine Sprachförderung ohne Unterschied zwischen den Gruppen ausgesprochen*. Mit 78,3 % bei den mehrsprachigen Fachkräften und 64,5 % beim pädagogischen Personal ohne Migrationsgeschichte stimmen beide Gruppen im Großen und Ganzen bis völlig zu, dass die Sprachförderung keine Unterscheidung zwischen den Kindern machen soll.

Das Meinungsbild bei der Zieldefinition in *Item 10* zeigt mit 65,5 % eine völlige Zustimmung der einsprachigen Fachkräfte und mit 73,3 % einen höheren Anteil völliger Zustimmung der mehrsprachigen Fachkräfte. Laut dieser Aussage soll die Sprachförderung dazu beitragen, dass alle Kinder miteinander kommunizieren können. Sowohl bei den mehrsprachigen (48,2 %) als auch bei den einsprachigen Fachkräften (51,1 %) schließen sich knapp die Hälfte der Befragten der Aussage an, dass auf lange Sicht die Kommunikation in der gemeinsamen Sprache Deutsch stattfinden sollte (*Item 13*). Allerdings widersprechen 18,9 % des pädagogischen Personals ohne Migrationshintergrund dieser Aussage; nur 3,4 % sind es bei den mehrsprachigen Fachkräften. Der letzten Aussage (*Item 14*) wird einer mehrsprachigen Erziehung für alle Kinder in der Einrichtung von rund 45 % der mehrsprachigen Fachkräfte bzw. 65 % der einsprachigen Fachkräfte völlig bzw. im Großen und Ganzen zugestimmt.

Insgesamt wird deutlich, dass mehr als die Hälfte in beiden Gruppen den Aussagen zu einer multilingual-pädagogischen Einstellung völlig zustimmen. Lediglich bei der Aussage zu einem mehrsprachig ausgerichteten Kindergartenalltag ergeben sich Zustimmungen von nur ca. 30 % bei den ein- ebenso wie bei den mehrsprachigen Pädagoginnen und Pädagogen. Die Items zur multilingual-pädagogischen Sicht auf die Mehrsprachigkeit bringen außerdem keine Ablehnung hervor. Nur knapp 10 % der mehrsprachigen Fachkräfte lehnen die Aussage ab, dass auch einsprachige deutsche Kinder von anderen Sprachen im Kitaalltag etwas mitbekommen sollten.

Die assimilatorischen Einstellungen werden zum ersten Messzeitpunkt vermehrt von mehrsprachigen Fachkräften befürwortet. So stimmen diesen Items einsprachige Fachkräfte zwischen 20 % und 50 %, Fachkräfte mit Migrationsgeschichte hingegen zwischen 30 % und 80 % zu. Einzelne Items werden stärker als andere abgelehnt. So findet die Aussage, dass bei der Sprachförderung keine Unterschiede zwischen ein- und mehrsprachigen Kinder gemacht werden soll große Fürsprache. Die einsprachi-

gen Fachkräfte lehnen dieses Item mit knapp 10 % ab. Dagegen sehen Pädagoginnen und Pädagogen mit Migrationshintergrund dafür keinen Grund (0 %).

Bei der Betrachtung von kompensatorischen Einstellungen in Bezug auf die Mehrsprachigkeit im Kitaalltag zeigt sich insgesamt von beiden Gruppen ein ähnliches Zustimmungsverhalten. Sowohl ein- wie mehrsprachige Fachkräfte stimmen mit über 80 % den beiden Aussagen zum Ausgleich von Unterschied zwischen den Sprachen zu. Ablehnung mit weniger als 5 % findet nur in der Gruppe der mehrsprachigen Pädagoginnen und Pädagogen statt.

10.3.2 Effekte über die Zeit

In diesem Abschnitt werden die Einstellungen der pädagogischen Fachkräfte über mehrere Messzeitpunkte betrachtet. Dabei ist der erste Messzeitpunkt die Erstbefragung aller Fachkräfte. Für das pädagogische Personal werden die daran anschließenden zwei Messzeitpunkte beleuchtet. Die Einstellungen zur Mehrsprachigkeit spiegeln sich nur in 10 der 14 Items wider, sodass nur diese für die Auswertung berücksichtigt wurden. Dabei werden die Items zur multilingual-pädagogische Einstellung, zur assimilatorischen Einstellung und zur kompensatorische Einstellung der Fachkräfte einzeln betrachtet. Eine völlige Zustimmung liegt bei dem höchsten Wert von 5 vor. Vier Punkte werden vergeben, wenn die Fachkräfte im Großen und Ganzen dem Item zustimmen. Werden die Aussagen zum Teil akzeptiert wird der Wert 3 vergeben. Die ablehnende Haltung ergibt sich durch die Vergabe von 2 bzw. 1 Punkt(en), wenn das Personal wenig bis gar nicht zustimmt.

Hier zeigen die Abbildungen die Entwicklung der Einstellungen im zeitlichen Verlauf, jeweils ein- und mehrsprachiger Fachkräfte sowie die Gesamtentwicklung.

In den Abbildungen (Abb. 2) der multilingual-pädagogischen Einstellung lassen sich einige Unterschiede in den Gruppen der ein- und mehrsprachigen Fachkräfte feststellen. So ist zum ersten Messzeitpunkt beim *zweiten Item* eine größere Spannweite zwischen einer völligen Zustimmung und einer, die zum Großen und Ganzen mit den Einstellungen zur Mehrsprachigkeit übereinstimmt. Im nächsten Messzeitpunkt nähern sich die Einstellungen an und für den dritten Messzeitpunkt zeigt sich ein leichtes Absinken der Zustimmung von mehrsprachigen Fachkräften im Vergleich zu den Fachkräften ohne Migrationshintergrund. Für die *Aussage 5*, dass die Muttersprache bis zum Schuleintritt soweit beherrscht werden sollte, dass das Lesen und Schreiben auch in dieser Sprache möglich wäre, ist das Meinungsbild sehr ähnlich. Zum dritten Messzeitpunkt zeigt sich ein minimaler Anstieg im Mittel bei ca. $M=3,4$. Das *Item 7* erhält hohe Zustimmungsmittelwerte zwischen $M=4,3$ und $M=4,7$. Den größten Anstieg vom 1. zum 2. Messzeitpunkt verzeichnet die Aussage, dass die Mehrsprachigkeit für jedes Kind positiv erlebt werden soll. Für mehrsprachige Fachkräfte ist es wichtig, dass die Mehrsprachigkeit als Normalfall angesehen wird. Dies zeigt sich über die Zeitspanne im *achten Item*. Hier ist die Zustimmung der Fachkräfte mit Migrationsgeschichte viel deutlicher angestiegen. Hingegen sinkt die Zustimmung über die drei Messzeitpunkte für die einsprachigen Fachkräfte. In der *14. Aussage* ist sich das pädagogische Personal

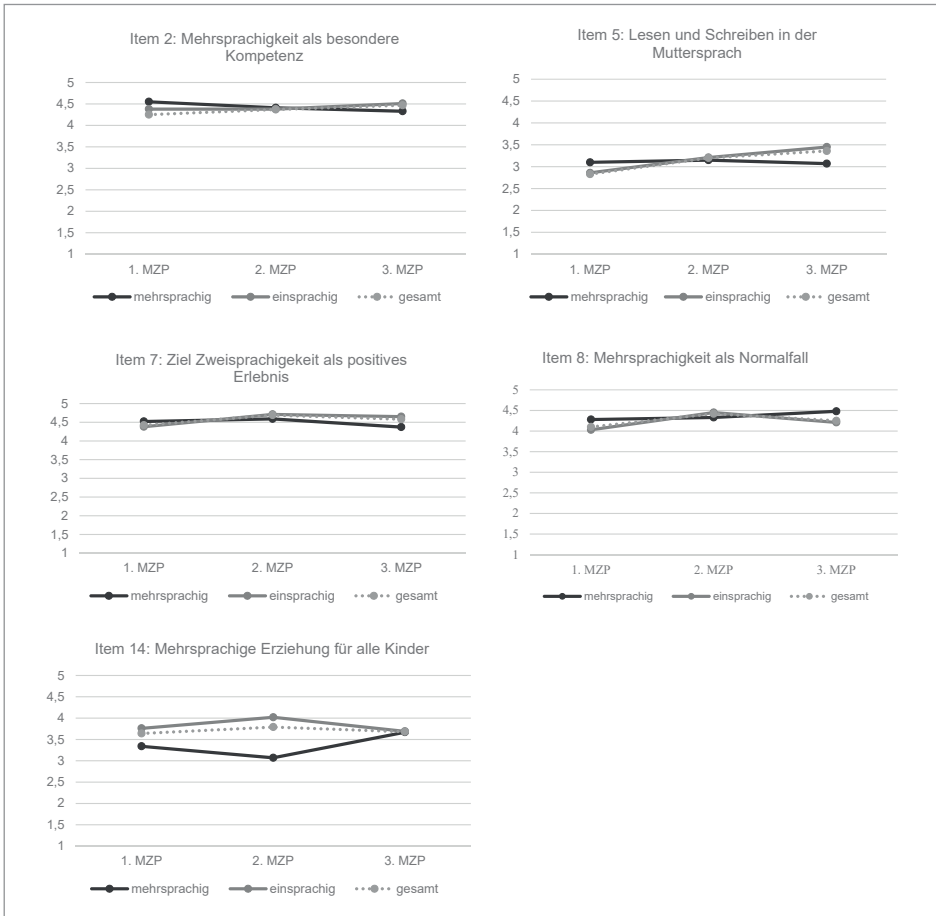


Abb. 2: Multilingual-pädagogische Einstellungen zur Mehrsprachigkeit über drei Messzeitpunkte (M.ZP)

sehr einig, dass auch die einsprachig deutschen Kinder von den Sprachen der anderen Kinder etwas mitbekommen sollen. Die Mittelwerte pendeln sich bei ca. $M=3,7$ ein, was im Großen und Ganzen eine Zustimmung der Fachkräfte bedeutet.

Betrachtet man die Items zur assimilatorischen Einstellung zur Mehrsprachigkeit werden die Ähnlichkeiten in den beiden Gruppen deutlich (vgl. Abb. 3). Zum ersten Messzeitpunkt stimmen die mehrsprachigen Fachkräfte der Aussage 6 noch zum Teil zu, dass man über jeden Fortschritt bei der Sprachentwicklung mehrsprachiger Kinder zufrieden sein soll. Zu den weiteren Messzeitpunkten wird diese Behauptung zunehmend abgelehnt. Bei dem Item 9, dass bei der Sprachförderung kein Unterschied zwischen ein- & mehrsprachigen Kindern gemacht werden sollte, ist die Zustimmung insgesamt sehr hoch ($M=4$) und bleibt über die Zeit nahezu konstant. Zum zweiten Messzeitpunkt sinkt die Zustimmung etwas und steigt zum dritten Messzeitpunkt aber wieder an. Zur letzten Aussage (Item 13) nehmen die einsprachigen Fachkräfte

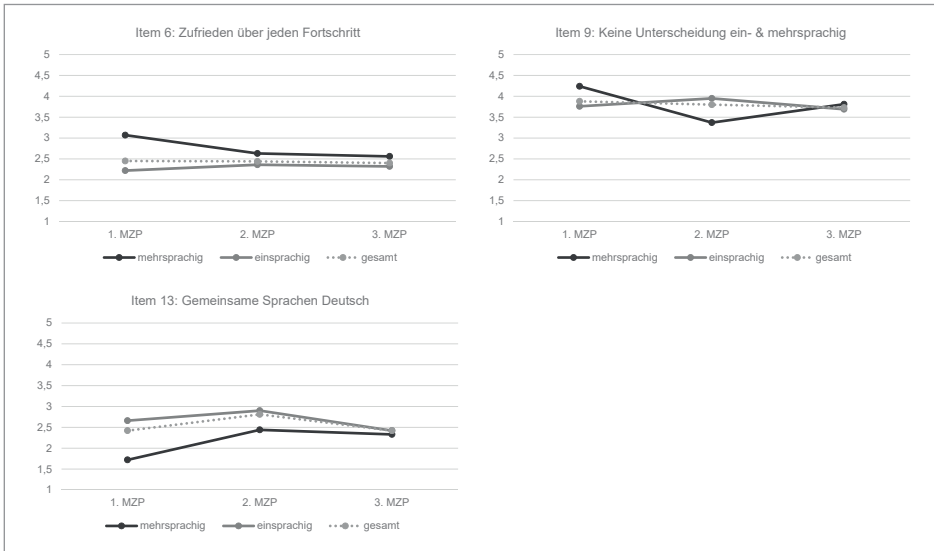


Abb. 3: Assimilatorische Einstellungen zur Mehrsprachigkeit über drei Messzeitpunkte (M.ZP)

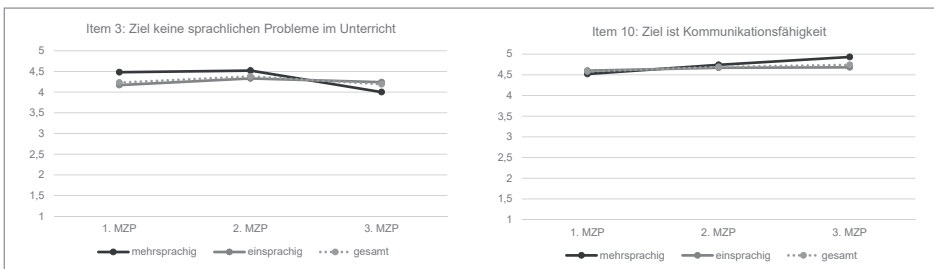


Abb. 4: Kompensatorische Einstellungen zur Mehrsprachigkeit über drei Messzeitpunkte (M.ZP)

eine höhere Zustimmung zum ersten Messzeitpunkt vor. Zum dritten Befragungszeitpunkt lehnen beide Gruppen mit $M=2,5$ die Aussage ab, dass die gemeinsame Sprache im Kitaalltag Deutsch sein müsse. Zwischen den drei Items der assimilatorischen Einstellung zur Mehrsprachigkeit ergeben sich in beiden Gruppen deutliche Unterschiede.

In den Abbildungen (Abb. 4) der kompensatorischen Einstellungen zur Mehrsprachigkeit werden die Einzelitems 3 und 10 näher beleuchtet. Beim dritten Item geht es um das Ziel, keine sprachlichen Probleme im schulischen Werdegang mit der deutschen Sprache zu haben. Hier fällt im zeitlichen Verlauf auf, dass alle Teilnehmenden eine leichte Zustimmungssteigerung vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt zeigen. Insgesamt nimmt die Zustimmung vom zweiten zum dritten Befragungszeitpunkt aber wieder ab, besonders deutlich bei den mehrsprachigen Fachkräften. Sie landen

weit unter dem Ausgangswert. Für die *Aussage 10*, dass alle Kinder unabhängig ihrer Sprachen miteinander kommunizieren können, ergibt sich im Zeitraum von drei Messzeitpunkten eine Steigerung der Zustimmung sowohl bei den ein- als auch bei den mehrsprachigen Fachkräften. Der Verlauf zeigt einen insgesamt steileren Anstieg der Akzeptanz bei den Fachkräften mit Migrationsgeschichte (3. MZP $M=4,9$ von 5). Für weitere Analysen lassen sich Skalen aus den Mittelwerten der Einzelitems bilden. Dargestellt sind die Mittelwerte von ein- und mehrsprachigen Fachkräften sowie im Gesamtteam. Zu jedem Messzeitpunkt wurde anhand von t-Tests geprüft, ob es signifikante Unterschiede zwischen einsprachigen und mehrsprachigen Fachkräften auf den Einstellungsdimensionen gibt.

Es ergibt sich folgende Abbildung (Abb. 5) für die multilingual-pädagogische Einstellung zur Mehrsprachigkeit über die Zeit.

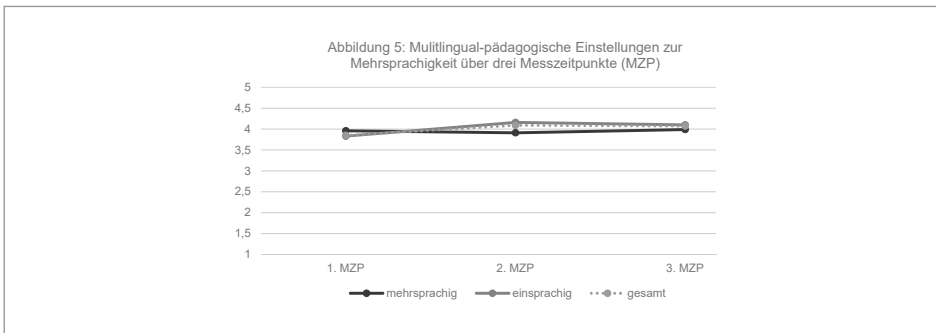


Abb. 5: Multilingual- pädagogische Einstellungen zur Mehrsprachigkeit über drei Messzeitpunkte (M.ZP)

In der multilingual-pädagogischen Einstellung zeigen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen der ein- und mehrsprachigen Fachkräfte. Für den ersten Befragungszeitpunkt ergibt sich ein t-Wert von $t(117)=0,40$. Es folgen die Werte $t(109)=-1,64$ zum zweiten Messzeitpunkt und $t(110)=-0,67$ zum dritten Befragungszeitpunkt. Die Mittelwerte im zeitlichen Verlauf nehmen bis zu $M=4$ zu. Hier beginnen die mehrsprachigen Fachkräfte mit einer stärkeren Zustimmung zur multilingual-pädagogischen Einstellung als das einsprachige Personal. Dies ändert sich, da die Fachkräfte ohne Migrationshintergrund der Förderung von mehrsprachigen Kindern in der Kita zum dritten Messzeitpunkt stärker zustimmen ($M=4,1$).

Bei der folgenden Abbildung (Abb. 6) wird die assimilatorische Einstellung zur Mehrsprachigkeit über mehrere Messzeitpunkte betrachtet.

Hier wurden die Mittelwerte auf ihre Signifikanz hin geprüft, um die Unterschiede der beiden Gruppen zu betrachten. Alle drei Messzeitpunkte weisen keine signifikanten Werte auf. So zeigt sich für den ersten Befragungszeitpunkt ein Wert von $t(117)=0,37$, für den zweiten Messzeitpunkt ein Wert von $t(109)=-0,92$ und ein Wert von $t(110)=0,26$ zum dritten Befragungszeitpunkt. Die assimilatorische Einstellung weist zudem die größte Varianz in den Daten auf. Offenbar unterscheiden sich die Einstellungen in dieser Frage am deutlichsten. Die Meinung, dass die Mehr-

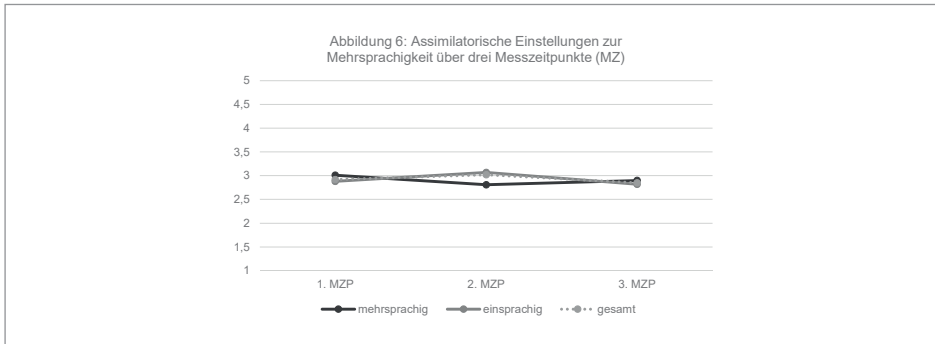


Abb. 6: Assimilatorische Einstellungen zur Mehrsprachigkeit über drei Messzeitpunkte (MZP)

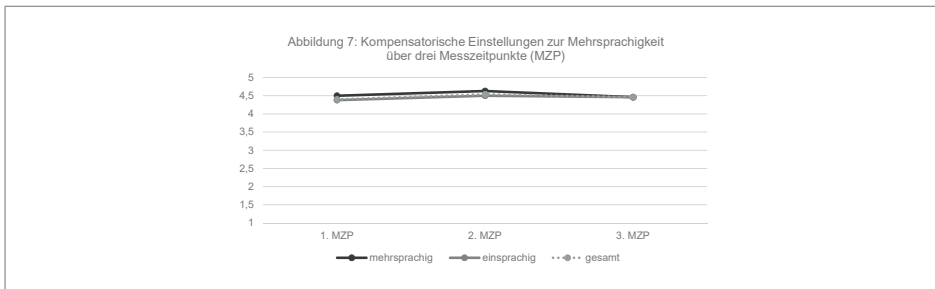


Abb. 7: Kompensatorische Einstellungen zur Mehrsprachigkeit über drei Messzeitpunkte (MZP)

sprachigkeit im Kitaalltag eher ausgeschlossen werden sollte, vertreten zum ersten Messzeitpunkt zum größeren Anteil mehrsprachige Fachkräfte. Dies ändert sich zum zweiten und dritten Befragungszeitpunkt. Demgegenüber befürworten einsprachige Fachkräfte zum zweiten Messzeitpunkt die assimilatorische Einstellung stärker als das Personal mit Migrationshintergrund. Dafür sinkt deren Zustimmung für den dritten Befragungszeitpunkt wieder ($M=2,8$).

Die folgende Abbildung (Abb. 7) legt die kompensatorische Einstellung zur Mehrsprachigkeit dar.

Auch hier zeigen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den ein- und mehrsprachigen Fachkräften. Zum ersten Messzeitpunkt liegt ein t -Wert von $t(117)=0,37$ vor. Es folgt für den zweiten Befragungszeitpunkt ein Wert von $t(109)=0,75$ und zum dritten Messzeitpunkt ein Wert von $t(110)=0,02$. Die Mittelwerte des Personal mit sowie ohne Migrationshintergrund nähern sich im Zeitverlauf an. Zum dritten Befragungszeitpunkt weisen beide Gruppen den Mittelwert von rund 4,5 auf. Zuvor steigt der Wert der mehrsprachigen Fachkräfte von $M=4,5$ (1. MZP) auf $M=4,6$ (2. MZP) an. Das einsprachige Personal kommt zu keinem Befragungszeitpunkt über den Wert von $M=4,5$.

10.4 Diskussion

Dieses Kapitel hatte die Einstellungen zur Mehrsprachigkeit von mehrsprachig sozialisiertem Kitapersonal im Vergleich zu einsprachigen Fachkräften im Fokus. Mithilfe der Daten des IMKi-Projekts sollte überprüft werden, inwieweit sich die Einstellungen des Fachpersonals mit Migrationshintergrund von nicht-mehrsprachigen pädagogischen Fachkräften unterscheiden und wie sich diese im Laufe der Intervention bei allen verändern.

Zu Beginn zeigen sich Ähnlichkeiten zwischen den ein- und mehrsprachigen Fachkräften in Bezug auf die Einzelitems der multilingual-pädagogischen sowie der kompensatorischen Einstellung. Allerdings werden einige Aussagen über die Akzeptanz und die Förderung der nichtdeutschen Muttersprache von den mehrsprachigen Fachkräften eher abgelehnt. Deutlich häufiger als die einsprachigen Fachkräfte möchte das mehrsprachige Personal, dass Mehrsprachigkeit als Normalfall angesehen werden soll. Ein weiteres Item aus der kompensatorischen Einstellung zeigt, dass mehrsprachige Fachkräfte deutlicher den Wunsch äußern, dass alle Kinder im Kitaalltag miteinander ohne Hindernisse kommunizieren können. Auffallend ist, dass den multilingualpädagogischen und kompensatorischen Einstellungsmerkmalen von allen deutlich stärker zugestimmt werden als assimilatorischen Merkmalen. Bei der anfänglichen Betrachtung der assimilatorischen Einstellung in den Einzelitems sind sich die beiden Gruppen uneinig. So befürworteten mehrsprachige Fachkräfte deutlich häufiger die Aussage, dass jeder Sprachfortschritt von mehrsprachigen Kindern zufriedenstellend sein kann. Ebenso tendieren pädagogische Fachkräfte mit Migrationsgeschichte häufiger dazu, eine Sprachförderung ohne Unterschiede zwischen ein- und mehrsprachigen Kindern zu befürworten. Wiederum umgekehrt verhält sich das Personal bei der Frage nach der Kommunikation auf lange Sicht (bis zum Schuleintritt). Hier sind die mehrsprachigen Fachkräfte stärker erpicht darauf, dass die Muttersprache der gemeinsamen Sprache Deutsch weicht, als die einsprachigen. Die assimilatorische Einstellung weist allerdings eine große Varianz in den Daten auf. Offenbar unterscheiden sich die Einstellungen in dieser Frage am deutlichsten. Dies kann auch an den drei verschiedenen Items zu den assimilatorischen Einstellungen liegen. Laut älteren Betrachtungen mit den IMKi-Daten wurde festgestellt, dass von mehrsprachigen Fachkräften wohl stärkere assimilatorische Einstellungen ausgehen, als von einsprachigen.

Was die Entwicklung der Einstellungsänderung im zeitlichen Verlauf betrifft, fällt auf, dass bei der Gruppe der mehrsprachigen pädagogischen Fachkräfte die Zustimmung zur multilingual-pädagogischen Einstellung nach einem leichten Absinken sich auf ein etwas höheres Niveau im Vergleich zum Ausgangszeitpunkt begibt. Beim einsprachigen Personal steigt die Zustimmung beim zweiten Messzeitpunkt deutlich an und bleibt auch beim dritten Befragungszeitpunkt fast auf diesem Niveau. Auffällig ist hierbei, dass sich die Einstellung des einsprachigen Personals von einer anfangs niedrigeren Zustimmungsquote zu einer im Vergleich zum mehrsprachigen Personal deutlich höheren Quote verändert.

Betrachtet man die assimilatorische Einstellung zur Mehrsprachigkeit über mehrere Befragungszeitpunkte so zeigen sich interessante Entwicklungen. Erfolgt bis zum zweiten Messzeitpunkt bei den einsprachigen Fachkräften eine Steigerung bezüglich der Zustimmung zu assimilatorischen Einstellungen, entwickelt es sich zu diesem Messzeitpunkt bei den mehrsprachigen Fachkräften diametral entgegengesetzt. Hier sinkt die Zustimmung auffallend. Im Zeitraum vom zweiten zum dritten Messzeitpunkt kehrt sich der Trend wieder um, sodass sich die Ausgangsunterschiede wieder zeigen, jetzt aber bei beiden Gruppen auf einem insgesamt niedrigeren Niveau: bei allen pädagogischen Fachkräften ist im Laufe der Intervention die Zustimmung zur assimilatorischen Einstellung gesunken. Interessant wäre zu betrachten, aufgrund welchen Einflusses sich beim zweiten Messzeitpunkt diese Umkehr ergab. Hier wäre unter Umständen eine qualitative Analyse, zum Beispiel in Form von Tiefeninterviews, interessant. Ebenso untersuchenswert wäre es, durch welchen Einfluss der Wert sich zum dritten Befragungszeitpunkt wieder verändert hat.

Die kompensatorische Einstellung zur Mehrsprachigkeit wird, wie bereits beschrieben, von beide Gruppen grundsätzlich befürwortet. Im Laufe der Zeit steigt sie bei beiden Gruppen nochmal an, bei den mehrsprachigen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter noch deutlicher als bei den einsprachigen. Allerdings sinkt sie ab dem zweiten Messzeitpunkt bei allen wieder ab. Bei den einsprachigen auf höheren als vorherigen Niveau, bei den mehrsprachigen Fachkräften allerdings auf niedrigerem als dem Ursprungsniveau. Auch hier wäre eine qualitative Nacharbeit zum genaueren Verständnis sinnvoll.

Es finden sich bei den Ergebnissen zwar durchgängig keine signifikanten Werte, dennoch sind Trends erkennbar, die Rückschlüsse auf die Intervention möglich machen. Es zeigt sich, dass alleine schon durch die Beschäftigung mit der Thematik, Einstellungsänderungen bei mehrsprachigen ebenso wie bei einsprachigen Fachkräften möglich sind. Und eine Einstellungsänderung bewirkt häufig eine Verhaltensänderung.

Literatur

- Akbaş, B., Mecheril, P. & Spies, A. (2017). Schließung des professionellen Feldes und Normierung durch zielgruppenspezifische Adressierung. *Frühkindliche Bildung in der Migrationsgesellschaft. Pädagogische Rundschau* 71(3/4), 27–5292.
- Akbaş, B., & Leiprecht, R. (2015). Auf der Suche nach Erklärungen für die geringe Repräsentanz von Fachkräften mit Migrationshintergrund im frühpädagogischen Berufsfeld. In B. Ö. Otyakmaz & Y. Karakaşoğlu (Hrsg.). *Frühe Kindheit in der Migrationsgesellschaft. Erziehung, Bildung und Entwicklung in Familie und Kindertagesbetreuung* (S. 207–228). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Apeltauer, E., Selimi, N. & Rychener, I. (2015). Mehrsprachig. *4 bis 8*, Heft 4, 25–31.
- Arce, J. (2004). Latino bilingual teachers. The struggle to sustain an emancipatory pedagogy in public school. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 17(2), 222–246. <https://doi.org/10.1080/09518390310001653880>
- Autorengruppe Fachkräftebarometer: Fachkräftebarometer 2019. Deutsches Jugendinstitut 2019.

- Becker, J. & Faller, G. (2019). Arbeitsbelastung und Gesundheit von Erwerbstätigen mit Migrationshintergrund. *Bundesgesundheitsblatt* 62, 1083–1091. <https://doi.org/10.1007/s00103-019-02992-0>
- Frank, M., Jahreiß, S., Ertanir, B., Kratzmann, J., & Sachse, S. (2016). *Das Projekt IMKi. Bericht zur Stichprobe und Methodik*. <http://edoc.ku-eichstaett.de/18789/>.
- Fuchs-Rechlin, K. (2010). Engpass beim Personal. Integration und Sprachfderung in Kitas lassen sich nur mit genügend gut ausgebildetem Personal realisieren. *DJI Bulletin*, 90(2), 8–11.
- Fuchs-Rechlin, K., & Strunz, E. (2014). *Die berufliche, familiäre und ökonomische Situation von Erzieherinnen und Kinderpflegerinnen. Sonderauswertung des Mikrozensus 2012*. Frankfurt a. M.: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.
- Gogolin, I. & Oeter, S. (2011). Sprachenrechte und Sprachminderheiten. Übertragbarkeit des internationalen Sprachenregimes auf Migrant(inn)en. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 59, 30–45. <https://doi.org/10.5771/0034-1312-2011-1-45>
- Hindman, A. H. & Wasik B. A. (2015). Building vocabulary in two languages. An examination of Spanish-speaking dual language learners in Head Start. *Early Childhood Research Quarterly* 31, 19–33.
- Jackson, C. W., Schatschneider, C. & Leacox, L. (2014). Longitudinal analysis of receptive vocabulary growth in young Spanish English-speaking children from migrant families. *Language Speech and Hearing Services in Schools*, 45(1), 40–51. https://doi.org/10.1044/2013_LSHSS-12-0104
- Jahreiß, S., Ertanir, B., Frank, M., Sachse, S. & Kratzmann, J. (2017). Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit in sprachlich heterogenen Kindertageseinrichtungen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 12, Heft 4, 439–453. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v12i4.05>
- Kaiser-Kratzmann, J. & Sachse, S. (2022). Mehrsprachige Fachkräfte. In B. Geist & A.-K.-Harr (Hrsg.), *Sprachfderung in Kindertagesstätten* (S. 282–294). Deutscherunterricht in Theorie und Praxis, Band 12. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren,.
- Kratzmann, J., Jahreiß, S., Frank, M., Ertanir, B. & Sachse S. (2017). Standardisierte Erfassung von Einstellungen zur Mehrsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen. Dimensionierung eines mehrdimensionalen Konstrukts. *Frühe Bildung*, 6(3), 133–140. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000329>
- Montanari, E. (2007). *Begleitstudie zu den Sprachfördermaßnahmen in Rheinland-Pfalz. Bericht an das Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur (MBWJK) in Rheinland-Pfalz*. Mainz. Abgerufen am 30.06.21 https://kita.rlp.de/fileadmin/kita/01_Themen/03_Sprachbildung/Zusammenfassung_der_Begleitstudie.pdf.
- Nentwig-Gesemann, I. & Hurmaci, A. (2020). *KiTa-Qualität aus der Perspektive von Eltern*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.).
- Neugebauer, M. & Klein, O. (2016). Profitieren Kinder mit Migrationshintergrund von pädagogischen Fachkräften mit Migrationshintergrund? *Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 68 (2), 259–283.
- Pendergast, M., Bingham, G. & Patton-Terry, N. (2015). Examining the relationship between emergent literacy skills and invented spelling in Prekindergarten Spanish-speaking dual language learners. *Early Education and Development* 26, Heft 2, 264–285. <https://doi.org/10.1080/10409289.2015.991083>
- Reich, H. H. (2008). Kindertageseinrichtungen als Institutionen sprachlicher Bildung. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 3(3), 249–258.

- Statistisches Bundesamt (Destatis). (2022). *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2020*. Fachserie 1 Reihe 2.2
- Stizinger, U. (2019). *Vom Potenzial zur Ressource. Pädagogische Fachkräfte im Kontext sprachlich-kultureller Diversität am Beispiel der Sprachbeobachtung*. Hannover, Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-26470-3>
- Tausendpfund, M. (2019). *Quantitative Datenanalyse. Eine Einführung mit SPSS*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-27248-7>
- Verdon, S., McLeod, S. & Winsler, A. (2014). Language maintenance and loss in a population study of young Australian children. *Early Childhood Research Quarterly* 29 (2), 168–181.

11. Sicht der Eltern auf Kita und Mehrsprachigkeit

Sandra Hittich

Für viele der Eltern ist die sprachliche Entwicklung ihrer Kinder ein von Wünschen und Sorgen geprägter Prozess (Jampert, 2002, S. 162). Beim Übergang vom Kindergarten in die Schule erachten viele Familien mit Migrationshintergrund es für wichtig, dass ihr Kind über gute Deutschkenntnisse verfügt (Kratzmann, 2011). Sie sehen daher den Kindergarten als die Einrichtung an, in der ihr Kind die deutsche Sprache lernen soll. Gleichzeitig wünschen sich viele Eltern den Erhalt der Herkunftssprache. Basierend auf diesen vermeintlich gegensätzlichen Aspirationen können Eltern unterschiedliche Sichtweisen auf den Einbezug von Mehrsprachigkeit in den Kitas entwickeln. Ob Eltern eher positiv oder negativ gegenüber einer mehrsprachigkeitsunterstützenden Lernumgebung gestimmt sind, könnte neben der Sprachentwicklung ihres Kindes auch von diversen weiteren Faktoren abhängen, wie dem eigenen Sprachgebrauch oder ihrem familialen Hintergrund. Das Ziel des vorliegenden Kapitels ist es, aufzuzeigen, (1) *welche Einstellungen die Eltern zum Verhältnis „Kita und Mehrsprachigkeit“ haben* und zu untersuchen, mit (2) *welchen familialen* und (3) *sprachbezogenen Faktoren auf Kind- und Elternebene diese Sichtweisen zusammenhängen*. Da sich die Einstellungen der Eltern auf den Sprachgebrauch mit ihren Kindern sowie die Zusammenarbeit und Kooperation mit dem pädagogischen Personal auswirken können, ist es bedeutsam, die verschiedenen Einflussfaktoren zu beleuchten.

11.1 Theoretisch-empirischer Hintergrund und Hypothesen

Unter Einstellung versteht die Sozialpsychologie eine positive, negative oder gemischte Bewertung (oder Reaktion) gegenüber einer Person oder Gruppe, einem Gegenstand oder einer abstrakten Idee (Kassin, Fein & Markus, 2008, S. 181). Es handelt sich um ein psychologisches Konstrukt, das sich im Laufe der Zeit durch soziale Erfahrungen entwickelt sowie von zukünftigen Anreizen und gegenwärtigen Umständen beeinflusst wird. Einstellungen basieren auf drei Komponenten (bspw. Bohner, 2002, S. 268): die kognitive (Überzeugungen über die Eigenschaften eines Einstellungsobjekts), affektive (Gefühle dem Einstellungsobjekt gegenüber) und konative (Handlungsabsichten im Hinblick auf das Einstellungsobjekt). In der vorliegenden Studie steht die kognitive Dimension der Einstellungen zu dem Konzept „Mehrsprachigkeit und Kita“ im Fokus. Studien, die sich mit den Einstellungen der Eltern zu mehrsprachigkeitsfördernden Konzepten in der Kindertagesbetreuung beschäftigen, sind bis-

her relativ spärlich vertreten. Dennoch gibt es einige beachtliche Untersuchungen aus dem Schulbereich, die Rückschlüsse auf den Kita-Bereich zulassen. In den folgenden Gliederungspunkten werden das Wisconsin-Modell und die Theorie der rationalen Wahl vorgestellt, die als Grundlage für die Formulierung der familien- und sprachbezogenen Hypothesen dienen.

11.1.1 Wisconsin-Modell

Die theoretischen Überlegungen zu den Einstellungen von Eltern zur Integration mehrsprachiger Lernumgebungen in Kitas basieren auf dem sogenannten *Wisconsin-Modell* nach Sewell, Haller und Ohlendorf (1970) und Sewell, Haller und Portes (1969). Der Ansatz wurde ursprünglich entwickelt, um Prozesse der Erlangung des Bildungs- und Berufsstatus zu modellieren. Die elterlichen Bildungsaspirationen und Werthaltungen werden in diesem Modell als zentrale Einflussfaktoren konzeptualisiert. Die Grundlagen des Ansatzes lassen sich auch auf die Einstellungen zur Unterstützung von Mehrsprachigkeit übertragen. Die Grundidee des Wisconsin-Modells ist, dass Einstellungen und Wertevorstellungen von Personen wesentlich von ihren Sozialisationserfahrungen geprägt sind. Demnach beeinflusst die soziale Herkunft der Eltern ihre Ansprüche und Wünsche bezüglich der Bildung ihrer Kinder.

Es ist ein vielfach belegter Befund, dass Eltern mit Migrationshintergrund im Durchschnitt höhere Bildungsaspirationen aufweisen als die autochthone Bevölkerung (Becker, 2010; Kratzmann, 2011; Paulus & Blossfeld, 2007; Relikowski, Yilmaz & Blossfeld, 2012). Der Wunsch nach einer hohen Schulausbildung beeinflusst auch die Erwartungen der Eltern an den Kindergarten als erste Bildungsinstitution. Studien, die sich mit den Einstellungen der Eltern zur Förderung der Kinder im Kindergarten beschäftigen, legen dar, dass sich die Mehrheit der Eltern eine möglichst vielseitige und frühe Förderung ihres Kindes wünscht (Burghardt & Kluczniok, 2016; Honig, Joos & Schreiber, 2004; Honig & Lang, 2006; Michl & Geier, 2019, S. 19 ff.; Wehner & Kratzmann, 2013). Beispielsweise untersuchten Wehner und Kratzmann (2013) anhand der Längsschnittstudie BiKS 3–10 (Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter; 2005–2010) die Bedeutung spezifischer Aufgabenbereiche des Kindergartens über den Verlauf der Kindergartenzeit. Die Ergebnisse der Studie verdeutlichen, dass für Eltern die körperliche, gestalterische und sprachliche Ausdrucksfähigkeit sowie Selbstständigkeit von Anfang an die wichtigsten Förderbereiche sind. Andere Studien verdeutlichen die unterschiedliche Priorisierung der einzelnen Förderbereiche durch verschiedene Elterngruppen. Im Rahmen einer Evaluationsstudie zur pädagogischen Qualität von Kitas im Prozess der Reform der Trägerstrukturen im Bistum Trier zeigten Honig et al. (2004), dass es bezüglich der Qualitätskriterien deutliche Unterschiede zwischen einigen Elterngruppen gibt. Variationen zeigen sich nach Bildungsniveau sowie nach Migrationshintergrund. Die Bildung der Kinder wird von Eltern mit dem höchsten Bildungsniveau am wenigsten erwartet; Eltern mit einem relativ niedrigen Bildungsniveau sehen den Kindergarten eher als Kompensationsinstanz (Honig, Joos &

Schreiber, 2002, S. 14). Eltern mit Migrationshintergrund erwarten in stärkerem Maße als autochthone Eltern, dass ihre Kinder in der Kita auf den Schuleintritt vorbereitet werden (vgl. Joos & Betz, 2004). Mithilfe einer wissenschaftlichen Studie, die in Niedersachsen, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein anlässlich der Einführung der Bildungspläne im Jahr 2004 durchgeführt wurde, stellten Honig und Lang (2006) fest, dass türkische Eltern der Förderung der deutschen Sprache und dem Interesse an der Schriftsprache eine überdurchschnittliche Bedeutung beimessen. Ebenso legen sie mehr Wert auf die Förderung der künstlerisch-kreativen Fähigkeiten und der Ausdrucksfähigkeit. Russischen Eltern sind nahezu alle Kriterien überdurchschnittlich wichtig (vgl. S. 84 ff.). Darüber hinaus untersuchten Burghardt und Kluczniok (2016) anhand von NEPS-Daten (Nationales Bildungspanel 2013; Startkohorte 1 - Neugeborene) den Zusammenhang zwischen kindbezogenen und familialen Merkmalen und den Erwartungen der Eltern an den Nutzen und die Kosten des Besuchs einer Kinderkrippe. Die Studie zeigt, dass Eltern allgemein einen sehr hohen Nutzen im Krippenbesuch bezüglich der eigenen Berufstätigkeit sowie der Förderung der kindlichen Entwicklung sehen. Die Nutzenerwartung bezüglich der kindlichen Förderung ist umso höher, wenn beide Elternteile einen Migrationshintergrund haben. Die höheren Erwartungen der Eltern mit Migrationshintergrund im Vergleich zu Eltern ohne Migrationshintergrund erklären Burghardt und Kluczniok (2016) mit den höheren Bildungsaspirationen der Eltern mit Migrationshintergrund (vgl. ebd.).

Trotz allgemein hoher Bildungsaspirationen und den damit verbundenen Erwartungen der Eltern an den Kindergarten und die Schule können Kinder mit Migrationshintergrund die höheren Bildungsaspirationen ihrer Eltern meist nicht umsetzen. In diesem Zusammenhang soll nicht unerwähnt bleiben, dass es sowohl bei den schulischen Leistungen als auch bei den Bildungsaspirationen deutliche Unterschiede zwischen verschiedenen Migrantengruppen gibt (vgl. Becker, 2010). Nichtsdestotrotz zeigen Kinder mit Migrationshintergrund bei der Einschulung, in der Grundschule und in der Sekundarstufe schlechtere Leistungen als Kinder ohne Migrationshintergrund und besuchen seltener höher qualifizierende Bildungsinstitutionen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, S. 45). Ausschlaggebend für diese Befunde sind häufig die mangelnden Deutschsprachkompetenzen der Kinder und Eltern mit Migrationshintergrund. Deutschkenntnisse gelten als Basis für die soziale Integration und als wesentliche Grundlage für den Erfolg in Schule und Beruf (BMFSFJ, 2021; Esser, 2006; Lilla, Thürer, Nieuwenboom & Schüpbach, 2021). Das Bildungssystem in Deutschland ist von einem „*monolingualen Habitus*“ (Gogolin, 2008) geprägt, der sich in den Schulstrukturen sowie in den Einstellungen der Lehrer*innen, Schüler*innen und Eltern widerspiegelt. Kenntnisse der deutschen Sprache werden nicht in erster Linie als Ziel der Schulbildung aufgefasst, sondern als Voraussetzung für den Zugang zu dieser Bildung (Olfert, 2019, S. 29). Die Mehrsprachigkeit von Kindern mit Migrationshintergrund wird im Bildungssystem demnach nicht als Stärke, sondern als Defizit in der deutschen Sprachkompetenz gesehen (Neumann, 2008, S. 291). So wird insbesondere den Kindertagesstätten eine wesentliche Rolle bei der Förderung der deutschen Sprachkenntnisse zugeschrieben (BMFSFJ, 2020, S. 89 f.). Pädagogische Fachkräfte stehen vor

der Herausforderung, die sogenannten Sprachdefizite von Kindern mit Migrationshintergrund auszugleichen, da diese oftmals erst mit dem Eintritt in den Kindergarten mit der deutschen Sprache in Berührung kommen (Olszenka & Riedel, 2021).

Andererseits ist das Aufwachsen in mehrsprachigen Kontexten in Deutschland schon lange der Regelfall. Gemäß der amtlich erhobenen Statistik zur Kindertagesbetreuung befanden sich zum Stichtag im März 2020 rund 3,2 Millionen Kinder bis zum Schuleintritt in Kindertageseinrichtungen. Darunter hatten über 940 Tausend Kinder (29%) einen Migrationshintergrund (ausländische Herkunft mindestens eines Elternteils), mit 632 Tausend Kindern, die in Familien lebten, in denen nicht vorrangig Deutsch gesprochen wurde (Destatis, 2020, S. 42). Leyendecker (2019) zufolge ist die Beibehaltung der Herkunftssprache bedeutsam für den Zusammenhalt der Familie, für die Eltern-Kind-Beziehung sowie für den wertschätzenden Umgang mit der Herkunftskultur. Der Gebrauch der Herkunftssprache vermittelt eine Verbindung zur Herkunftskultur und zu den Familienmitgliedern aus dem Herkunftsland. Im Wisconsin-Modell nimmt das soziale Netzwerk eine zentrale Rolle ein („significant others“, Sewell et al., 1970, S. 1015), da hier bestimmte Werte und Normen in Bezug auf Bildungsaspirationen, Verhaltensweisen oder Einstellungen vorherrschen. Eine starke Orientierung an der Herkunftskultur (z. B. Nutzung herkunftssprachlicher Medien; Vorhandensein eigenethnischer sozialer Beziehungen) könnte demnach dazu beitragen, dass Eltern den Gebrauch der Herkunftssprache als Wertanspruch aufrechterhalten und Kenntnisse der Herkunftssprache auch von ihren Kindern verlangen (vgl. Jampert, 2002, S. 90). Entsprechend könnte das soziale Netzwerk auch die Einstellungen zu Mehrsprachigkeitskonzepten beeinflussen.

11.1.2 Theorie der Rationalen Wahl

Ein alternatives Erklärungsmodell für unterschiedliche Einstellungen bezüglich dem Einbezug von Mehrsprachigkeit in der Kita stellt der Rational-Choice-Ansatz¹ (Theorie der rationalen Wahl, wie z. B. die Wert-Erwartungs-Theorie nach Hartmut Esser (1999)) dar. Hier stehen zukünftige instrumentelle Anreize im Fokus der Handlungserklärung. Handlungsentscheidungen basieren auf einem Kosten-Nutzen-Kalkül, wonach Handelnde ein nutzenmaximierendes und kostenminimierendes Verhalten bevorzugen (vgl. Diefenbach, 2009, S. 241 f.). Basierend auf der Annahme, dass Menschen zweckrational handeln, könnte man sich die Frage stellen, inwiefern sich persönliche Interessen und erwünschte Resultate auf die Einstellungen zur Förderung von Mehrsprachigkeit in der Kita auswirken. Abgesehen vom elterlichen Wunsch nach einer umfassenden deutschen Sprachförderung gibt es auch Eltern, die es befürworten, wenn die Herkunftssprache in den Bildungsinstitutionen unterstützt wird (Jampert, 2002, S. 163). Basierend auf einem seit dem Schuljahr 2000/01 durchgeführ-

1 In diesem Kontext findet lediglich die Kernannahme des Rational-Choice-Ansatzes Anwendung. Für einen Überblick über verschiedene Varianten der Rational-Choice-Theorie siehe bspw. Diefenbach (2009).

ten Schulversuch „Bilinguale Grundschulklassen in Hamburg“ (Gogolin, Neumann & Roth, 2003) untersuchte Neumann (2008) die Gründe von Eltern mit und ohne Migrationshintergrund, ihre Kinder bewusst an einer bilingualen Schule anzumelden. Eltern ohne deutschsprachigen Hintergrund nannten den Spracherwerb der Kinder als wichtigsten Grund für die Einschulung, insbesondere Eltern mit türkischem Hintergrund ist der Erhalt der Herkunftssprache sehr wichtig. Für Eltern mit deutsch-bilingualen Hintergrund steht die Lateralität (Lesen und Schreiben) im Vordergrund der Anmeldung (vgl. ebd.). Des Weiteren veröffentlichten Lengyel und Neumann (2017) einen Bericht zur repräsentativen Studie zur Bedeutung von Herkunftssprachlichem Unterricht in Hamburg aus Elternsicht (HUBE). Über dreitausend Eltern mit Migrationshintergrund, deren Kinder im Erhebungszeitraum 11/2015 bis 12/2015 die Sekundarstufe besuchen, wurden in der Studie unter anderem zu ihren Einstellungen zum Herkunftssprachenunterricht sowie zu ihren Gründen für die (Nicht-)Teilnahme befragt. Die Ergebnisse zeigen, dass rund 88 % der Eltern einen Herkunftssprachenunterricht für wichtig erachten, aber vergleichsweise wenige Kinder einen solchen Unterricht besuchen. Als wichtigster Grund für die Nichtteilnahme wird das mangelnde Angebot genannt. Für den Großteil der Elternschaft ist es relevant, dass ihre Kinder durch die Teilnahme am Herkunftssprachenunterricht Lesen und Schreiben lernen. Für eine Teilnahme spricht aus Sicht der Eltern auch, dass ihre Kinder die eigene Identität finden, in der deutschen Schule erfolgreicher sind und ihren Platz in der Gesellschaft finden. Die sogenannte „Rückkehrfähigkeit“ in das Herkunftsland spielt immerhin für ein Drittel der befragten Eltern eine Rolle. Für Eltern, die den herkunftssprachlichen Unterricht ablehnen (12 %), ist es relevanter, dass ihr Kind die deutsche Sprache und eine klassische Schulfremdsprache (z. B. Englisch, Französisch) lernt (vgl. ebd.).

Auch wenn sich diese beispielhaft aufgeführten Studien nicht auf den Kita-Bereich beziehen, können sie doch zeigen, dass ein Großteil der befragten Eltern mit Migrationshintergrund ihre Herkunftssprache beibehalten möchte. Allerdings kann der Eintritt mehrsprachiger Kinder in einsprachige Kindertagesstätten unter Umständen zu einer stagnierenden Entwicklung der Herkunftssprache führen (vgl. Jampert, 2002, S. 133). Denn mit der zunehmenden Bedeutung des Deutschen als „*öffentliche Sprache*“ finden auch die Gespräche der Kinder im privaten Beziehungsgeflecht zunehmend auf Deutsch statt (Jampert, 2002, 88 f.). Für Eltern, die ihre Herkunftssprache beibehalten wollen, wären Konzepte zur Förderung der Mehrsprachigkeit in der Kindertagesstätte deshalb ein vielversprechender Ansatz, um die mehrsprachige Entwicklung ihrer Kinder zu unterstützen.

Die im Alltag verwendete Familiensprache ist der wichtigste Grund für die Beibehaltung der Herkunftssprache. Die Kompetenzen in den verschiedenen Sprachen von Kindern im Kindergartenalter sind ebenfalls vom Sprachgebrauch in der Familie abhängig (vgl. Kratzmann & Sachse, 2020, S. 175). Findet die Herkunftssprache für die Kommunikation zu Hause keine Anwendung, kann man davon ausgehen, dass die Beibehaltung der Herkunftssprache als nicht relevant oder dass die Kosten für die Beibehaltung der Herkunftssprache zu hoch sind (vgl. Schnoor, 2020, S. 102 f.). Hinzu kommt,

dass es mit jeder nachfolgenden Generation schwieriger wird, die Herkunftssprache an die Kinder weiterzugeben (vgl. Leyendecker, 2019, S. 73). In ihrer Studie zu den Türkischkenntnissen von Kindern der zweiten und dritten Generation im Vorschul- und Grundschulalter fanden Willard, Agache, Jäkel, Glück und Leyendecker (2014), dass Kinder, deren Mütter zur ersten Generation gehörten, vergleichsweise sehr viel bessere Türkischkenntnisse hatten als Kinder, deren Mütter aus der Türkei stammten, aber in Deutschland zur Schule gegangen sind. Dieses Resultat zeigt, dass es Müttern der zweiten Generation, die weitgehend zweisprachig sind, weniger gut gelingt, die Herkunftssprache an ihre Kinder zu vermitteln (vgl. Leyendecker, 2019, S. 73). Die Kosten für die Beibehaltung der Herkunftssprache für in Deutschland geborene Eltern mit Migrationshintergrund sind aufgrund nachlassender Anreizstrukturen und fehlender Nutzungsmöglichkeiten höher als für Eltern, deren Geburtsland nicht Deutschland ist (Schnoor, 2020, S. 99).

11.1.3 Hypothesen

Basierend auf der Schilderung bezüglich der höheren Bildungsaspirationen von Eltern mit Migrationshintergrund und den damit verbundenen Erwartungen an die Kita wird die These vertreten, dass Eltern mit Migrationshintergrund eine eher ablehnende Haltung zum Einbezug von Mehrsprachigkeit in der Kita haben (*Hypothese 1*). Persönliche Erfahrungen und gesellschaftlich vermittelte Erwartungen machen den Eltern den hohen Stellenwert deutscher Sprachkenntnisse für ihre Kinder in der Schule deutlich (Jampert, 2002, S. 162). Die ablehnende Haltung ist umso stärker, wenn Eltern einen niedrigeren sozioökonomischen Status (HISEI) haben (*Hypothese 2a*), da angenommen wird, dass die kompensatorische Funktion der Kita für Eltern mit niedrigerem Bildungsniveau besonders wichtig ist (vgl. Honig et al., 2002). Ein gegenteiliger Effekt wird für die Orientierung an der Herkunftskultur erwartet: Je stärker die Orientierung an der Herkunftskultur, desto positiver die Einstellung zu mehrsprachigkeitsfördernden Konzepten in der Kita (*Hypothese 2b*). Die Studie von Honig et al. (2006) hat gezeigt, dass insbesondere Eltern mit türkischem Migrationshintergrund der Erhalt der Herkunftssprache wichtig ist. Deshalb wird angenommen, dass die Zustimmung zu mehrsprachigkeitsfördernden Konzepten in der Kita bei Eltern, deren Geburtsland die Türkei ist, höher ausfällt als bei Eltern, deren Geburtsland Deutschland, Russland oder ein anderes Land ist (*Hypothese 2c*). In diesem Kontext wird weiterhin angenommen, dass die Zustimmung zu Mehrsprachigkeits-Konzepten in Kitas bei Eltern, deren Geburtsland Deutschland ist, am geringsten ausfällt. Je höher die Relevanz der herkunftssprachlichen Kompetenz des Kindes von den Eltern eingeschätzt wird, desto positiver sind die Einstellungen zu Kita und Mehrsprachigkeit (*Hypothese 3a*). Zuletzt wird angenommen: Je häufiger die Herkunftssprache für die Kommunikation zu Hause verwendet wird, desto positiver sind die Einstellungen zu Mehrsprachigkeits-Konzepten in Kitas (*Hypothese 3b*). Nachdem die theoretische Grundlage geschaffen wurde, widmet sich das nächste Kapitel der Beschreibung der

empirischen Daten, der Messung der theoretischen Konstrukte und der Analysestrategie.

11.2 Methodologie

11.2.1 Datengrundlage und Stichprobe

Als Basis für die Auswertung dient der in Deutschland einzigartige Datensatz, der im Rahmen des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Interventionsprojekts „Effekte einer aktiven Integration von Mehrsprachigkeit“ (IMKi, 2014–2021) erhoben wurde (für eine ausführliche Beschreibung des Designs siehe Kapitel 2). Auf Elternebene wurden unterschiedliche familiäre, sprachliche, soziale und ökonomische Merkmale anhand eines standardisierten Fragebogens erhoben. An der Befragung konnten Eltern wahlweise online oder schriftlich teilnehmen (Frank, Jahreiß, Ertanir, Kratzmann & Sachse, 2016). Um die Sicht der Eltern auf Kita und Mehrsprachigkeit möglichst allgemein und losgelöst von der Intervention darzustellen, wird nur der Messzeitpunkt betrachtet, an dem die Eltern zum ersten Mal an der Befragung teilgenommen haben. Entsprechend wird die Datenstruktur des IMKi-Projekts in ein spezifisches Format umgewandelt, sodass die unterschiedlichen Messzeitpunkte als eine Zeitreihe betrachtet werden. Es wird somit außer Acht gelassen, ob Eltern bereits am ersten Messzeitpunkt im Frühjahr 2015 teilgenommen haben oder erst später in das Sample aufgenommen wurden. Die nachfolgende Tabelle (Tab. 1) zeigt die Anzahl der Eltern, die in den jeweiligen Jahren (zum ersten Mal) an der Befragung teilgenommen haben. Eltern von Geschwistern, die jeweils einen Fragebogen für jedes Kind ausgefüllt haben und somit mehrfach als Erstteilnehmende gelten würden, werden aus dem Sample ausgeschlossen, da keine Kind-bezogenen Merkmale untersucht werden. Zum ersten Messzeitpunkt nahmen 186 Elternteile an der Umfrage teil. In den nachfolgenden Messzeitpunkten sind weitere Eltern neu befragt worden, sodass sich für das in diesem Kapitel analysierte Sample eine Anzahl von insgesamt $N=401$ ergibt.

Tab. 1: Anzahl der teilnehmenden Eltern insgesamt und erstteilnehmende Eltern über die Zeit

Messzeitpunkt	Gesamtanzahl der realisierten Elternbefragungen	Anzahl der erstteilnehmenden Eltern
2015	192	186
2016	208	56
2017	173	47
2018	213	102
2019	132	8
2020	84	2
Beobachtungen	1.002	401

Die nachfolgende Tabelle (Tab. 2) umfasst die (bildungs-)biographischen Hintergrundmerkmale der Stichprobe, getrennt oder gemeinsam für die Mutter und den

Vater des Kindes. Da die Eltern (gemeinsam) einen Fragebogen ausgefüllt haben, dieser jedoch die demographischen Informationen zu beiden Elternteilen enthält, unterscheidet sich die Anzahl der Väter und Mütter in der Tabelle von der Anzahl des analytischen Samples. Da weiterhin nicht in allen Fällen bekannt ist, ob die Mutter oder der Vater den Fragebogen ausgefüllt hat, und sich einige Fragen lediglich auf den Befragten oder die Befragte und seine*n Partner*in oder ihre*n Partner*in beziehen, können bestimmte Merkmale (z. B. Beschäftigung oder Bildungsabschluss) nicht eindeutig der Mutter oder dem Vater zugeschrieben werden. Diese Merkmale werden in der Tabelle nur für den ausfüllenden Elternteil (Muttersprache, Höchster Bildungsabschluss, Höchste berufliche Stellung) bzw. für beide Elternteile gemeinsam (Beschäftigungskonstellation) angegeben.

Die Herkunftssprache wurde ermittelt, indem der Befragten oder dem Befragten eine Liste mit unterschiedlichen Sprachen (z. B. Deutsch, Türkisch, Kurdisch, Serbisch, Polnisch) vorgelegt wurde. Die oder der Befragte kreuzte für sich und den Partner oder die Partnerin die jeweilige(n) Herkunftssprache(n) an. Deutsch als Herkunftssprache wurde von 27,7 % der Befragten genannt. Die meisten Befragten haben laut eigener Auskunft eine nichtdeutsche Herkunftssprache (88 %), 11 % sprechen zwei nichtdeutsche Sprachen und ein sehr kleiner Anteil der Eltern (1 %) hat sogar drei oder vier nichtdeutsche Herkunftssprachen. Aus Einfachheitsgründen wird an dieser Stelle nur die erstgenannte nichtdeutsche Herkunftssprache genannt (siehe Tab. 2). Die meisten Befragten im Sample geben Türkisch als Herkunftssprache an (27,6 %), dicht gefolgt von Russisch als Herkunftssprache (23,9 %). Die drittgrößte Sparte ist mit 11 % Albanisch. In der Tabelle sind die fünf meistgesprochenen Sprachen angegeben. Dennoch haben im Sample rund 23 % eine andere Herkunftssprache. Der sprachliche Hintergrund der Eltern ist somit sehr heterogen. 36 % der Mütter und 34 % der Väter besitzen die deutsche Staatsangehörigkeit (inkl. doppelte Staatsangehörigkeit). Mit 23,5 % haben Väter etwas häufiger die türkische Staatsangehörigkeit als Mütter (19,6 %). Der größte Anteil der Mütter und Väter besitzt eine andere Staatsangehörigkeit. Der Großteil der im Sample enthaltenen Mütter (78,1 %) und Väter (81,8 %) sind im Ausland geboren, sie sind sozusagen Migranten der ersten Generation. Die am häufigsten angegebenen Geburtsländer sind Türkei und Russland (inkl. ehemalige UdSSR). Rund 25 % der Mütter und 27 % der Väter sind in der Türkei geboren. Etwa ein Drittel der Mütter und ein Viertel der Väter ist in Russland oder der ehemaligen UdSSR geboren. 21,9 % der Mütter und 18,2 % der Väter haben keine eigene Migrationserfahrung, sie sind in Deutschland geboren. Der Großteil der in Deutschland geborenen Personen hat Eltern, deren Geburtsort außerhalb von Deutschland liegt. Die Frage nach der Beschäftigung wurde unpräzise an die Mutter/Partnerin oder den Vater/Partner gestellt, weshalb ein Indikator für die Beschäftigungskonstellation der Eltern berechnet wurde. Das mit 54,5 % am häufigsten vertretene Arbeitsmodell ist das, bei dem ein Elternteil Vollzeit arbeitet und ein Elternteil ökonomisch inaktiv ist. Am zweithäufigsten ist ein Modell, bei dem ein Elternteil Vollzeit arbeitet und ein Elternteil teilzeitbeschäftigt ist. Das Doppelverdienermodell ist nur in 6,8 % der Partnerschaften vertreten, während das Modell, bei dem beide Elternteile ökonomisch inaktiv sind, mit 8 % häufiger vorkommt. Der höchste Bildungs-

abschluss wurde in drei Kategorien (Primar- und Sekundarbereich I, Sekundarbereich II, Postsekundärer nicht-tertiärer Bereich und tertiärer Bereich) eingeteilt. Der Großteil der ausfüllenden Elternteile hat einen Bildungsabschluss im Sekundarbereich II (39%). Als Indikator für den sozioökonomischen Status wird die höchste berufliche Stellung der Eltern (HISEI-Index, Version 2008) verwendet. Der mittlere sozioökonomische Status (HISEI) der Eltern liegt bei 42,4 mit einer Range von 11,74 (z. B. Gartenhelfer) bis 88,7 (z. B. Arzt).

Tab. 2: Beschreibung der Stichprobe nach Elternteil (Anteil in Prozent)

	Mutter/Partnerin	Vater/Partner
Erstgenannte nichtdeutsche Muttersprache ^{ab}		
<i>Türkisch</i>	27,6 %	
<i>Russisch</i>	23,9 %	
<i>Albanisch</i>	11,0 %	
<i>Kurdisch</i>	8,0 %	
<i>Serbokroatisch</i>	6,4 %	
<i>Andere</i>	23,1 %	
Staatsangehörigkeit		
<i>Deutsch (inkl. Doppelte Staatsangehörigkeit)</i>	36,0 %	34,2 %
<i>Türkisch</i>	19,6 %	23,5 %
<i>Andere</i>	44,4 %	42,3 %
Migrationshintergrund		
<i>Im Ausland geboren (1.Generation)</i>	78,1 %	81,8 %
<i>Türkei</i>	24,5 %	26,9 %
<i>Russland und ehemalige UdSSR</i>	28,8 %	24,6 %
<i>Andere</i>	46,8 %	48,5 %
<i>In Deutschland geboren</i>	21,9 %	18,2 %
<i>Beide Elternteile im Ausland geboren</i>	69,2 %	72,7 %
<i>Ein/kein Elternteil im Ausland geboren</i>	30,8 %	27,3 %
Beschäftigungskonstellation der Eltern ^a		
<i>Beide Vollzeit beschäftigt</i>	6,8 %	
<i>Vollzeit + Teilzeit beschäftigt</i>	26,6 %	
<i>Vollzeit beschäftigt + ökonomisch inaktiv</i>	54,5 %	
<i>Beide Teilzeit beschäftigt</i>	0,3 %	
<i>Teilzeit beschäftigt + ökonomisch inaktiv</i>	3,7 %	
<i>Beide ökonomisch inaktiv</i>	8,0 %	
Höchster Bildungsabschluss ^{abc}		
<i>Primar- und Sekundarbereich I</i>	35,0 %	
<i>Sekundarbereich II</i>	39,0 %	
<i>Postsekundärer nicht-tertiärer + Tertiärer Bereich</i>	26,0 %	
Höchste berufliche Stellung der Eltern (HISEI)	42,4	

	Mutter/Partnerin	Vater/Partner
N	401	401

Anm.: N=401 bezieht sich auf die Gesamtanzahl der Väter bzw. Mütter. Fehlende Werte wurden jeweils ausgeschlossen. ^a Fragestellung unpräzise an Mutter oder Vater gestellt. ^b Bezieht sich auf den ausfüllenden Elternteil. ^c Einordnung nach ISCED-1997 (International Standard Classification of Education) (vgl. Online Glossar des BMBF)

11.2.2 Operationalisierung der Konstrukte

Abhängige Variable: Der IMKi-Fragebogen auf Elternebene enthält drei Items zur Beurteilung der Einstellungen zur Mehrsprachigkeitsförderung im Kontext von Kitas (siehe Tab. 1). Hierbei bezieht sich eine Aussage auf die Befürwortung einer einsprachig ausgerichteten Einrichtung (Item 1) und zwei Aussagen auf die Befürwortung der Förderung von Mehrsprachigkeit in Kitas (Item 2 und Item 3). Die Eltern wurden gebeten, auf einer vierstufigen Antwortskala von (1) „stimme nicht zu“ bis (4) „stimme zu“ anzugeben, wie stark sie den einzelnen Aussagen zustimmen. Die Werte aller Items müssen in eine Zielrichtung umcodiert werden. Da die Zustimmung mit der Aussage „In der Kita sollte darauf geachtet werden, dass Kinder mit nichtdeutscher Herkunftssprache ausschließlich Deutsch sprechen“ auf eine negative Einstellung zur Mehrsprachigkeit in Kitas hinweisen würde, wurden die Skalenwerte dieser Variable für die Analyse invertiert.

Tab. 3: Items zur Sicht auf Kita und Mehrsprachigkeit

Einstellungen zu Kita und Mehrsprachigkeit
Wie stehen Sie zu den folgenden Aussagen?
Item 1: In der Kita sollte darauf geachtet werden, dass Kinder mit nichtdeutscher Herkunftssprache ausschließlich Deutsch sprechen.
Item 2: In der Kita sollte möglichst beide Sprachen von Kindern mit anderen Herkunftssprachen als Deutsch gefördert werden, d. h. Deutsch und die Herkunftssprache.
Item 3: In der Kita sollte es für Kinder mit nichtdeutscher Herkunftssprache zweisprachige Angebote geben.

Um zu testen, ob eine additive Ratingskala aus den drei Items erstellt werden kann, wurde die Skalenwert-Reliabilität mithilfe des Cronbach's Alpha-Verfahrens getestet (Cronbach, 1951). Die Berechnung des Cronbach's Alpha für die Einstellungsitems ergab $\alpha=0,5$. Der niedrige Wert weist darauf hin, dass die Bildung eines Summenindex mit allen drei Items nicht geeignet ist. Die Berechnung des Cronbach's Alpha für die Kombination aus Item 2 und Item 3 liefert zufriedenstellende Ergebnisse ($\alpha=0,85$), weshalb ein Summenindex aus diesen beiden Items erstellt wird. Die Werte des Index variieren von 0 bis 6, wobei niedrige Werte eine ablehnende Einstellung und hohe Werte eine befürwortende Einstellung zur Mehrsprachigkeitsförderung im Kontext von Kitas repräsentieren. Item 1 wird in den Analysen nicht weiter berücksichtigt.

Die zentralen erklärenden Variablen beziehen sich hauptsächlich auf die *sprachbezogenen* und *familialen Merkmale*. Zu den *sprachbezogenen Merkmalen* gehört die

Sprachverwendung innerhalb der Familie. Diese wurde erfasst, indem die/der Befragte angeben sollte, in welcher Sprache jeweils der Vater und die Mutter überwiegend sprechen. Die Antworten wurden in eine ordinale Ordnung umcodiert, sodass die Merkmalsausprägungen wie folgt lauten: (1) „nur Deutsch“, (2) „überwiegend Deutsch“, (3) „beides gleich viel“, (4) „überwiegend andere Sprache“ und (5) „nur andere Sprache“. Des Weiteren wurden die Eltern gebeten, auf einer vierstufigen Antwortskala von (1) „stimme nicht zu“ bis (4) „stimme zu“ anzugeben, für *wie wichtig sie die Herkunftssprachkenntnisse ihres Kindes halten* (siehe Tab. 2). Während sich zwei Aussagen auf die tatsächliche Anwendung (Sprechen und Verstehen) der Herkunftssprache beziehen (Item 1 und Item 2), stützen sich die zwei weiteren Aussagen auf den Vorteil der Herkunftssprachkenntnisse für die Kognition des Kindes (Item 3 und Item 4). Zu klären war deshalb, inwiefern ein Gesamtindikator für die Relevanz der Herkunftssprache gebildet werden kann. Cronbach's Alpha für die vier Items ergab $\alpha=0,83$. Der hohe Wert weist darauf hin, dass die Bildung eines Summenindex in diesem Fall geeignet ist. Die Werte variieren jeweils von 0 bis 12. Niedrigere Werte verdeutlichen, dass die Kompetenzen in der Herkunftssprache als relativ irrelevant, während höhere Werte implizieren, dass die Kompetenzen in der Herkunftssprache als relativ wichtig erachtet werden.

Tab. 4: *Items zur Relevanz der Herkunftssprache für das Kind*

Relevanz der Herkunftssprache für das Kind
<i>Wie stehen Sie zu den folgenden Aussagen?</i>
<i>Item 1:</i> Es ist mir wichtig, dass unser Kind unsere Herkunftssprache sprechen kann.
<i>Item 2:</i> Es ist mir wichtig, dass unser Kind unsere Herkunftssprache versteht.
<i>Item 3:</i> Das Erlernen der Herkunftssprache ist wichtig für die weitere Entwicklung.
<i>Item 4:</i> Das Erlernen der Herkunftssprache ist wichtig für den Erwerb von weiteren Sprachen.

Neben den sprachbezogenen erklärenden Variablen werden in den Korrelationsanalysen auch *familiale Variablen*, die im Zusammenhang mit den Einstellungen der Eltern zu Kita und Mehrsprachigkeit stehen könnten, berücksichtigt. Hierzu gehört das *Geburtsland der Eltern*. Es wird zwischen Russland (inklusive ehemalige UdSSR), Türkei, Deutschland und anderes Land unterschieden.

Bedeutsam scheint auch der *Akkulturationsstatus* der Eltern zu sein, der anhand der Frankfurter Akkulturationsskala (FRAKK; Bongard, Pogge, Arslaner, Rohrman & Hodapp, 2002) gemessen wurde. Hierbei wurden Eltern gebeten, möglichst spontan anhand einer siebenstufigen Antwortskala von „trifft überhaupt nicht zu“ bis „trifft vollständig zu“ eine Reihe von Aussagen bezüglich ihres Wohlergehens in Deutschland zu bewerten. Die insgesamt 20 Aussagen beziehen sich auf die soziale, sprachliche und identifikative Dimension der „Übernahme der Aufnahmekultur“ (Faktor 1) beziehungsweise „Loslösung von der Herkunftskultur“ (Faktor 2). Nachdem die einzelnen Items in eine Zielrichtung invertiert wurden, wurden die Werte zu einem Akkulturationsindex aufsummiert ($\alpha=.891$) und für eine bessere Interpretierbarkeit der Koeffizienten durch 20 geteilt, sodass die Skalenwerte von 0 bis 6 variieren. Dabei

sind höhere Skalenwerte Ausdruck einer relativ starken Bindung zur Aufnahmegesellschaft, während niedrigere Werte die Bindung zur Herkunftskultur ausdrücken.

Zuletzt wurde der *sozioökonomische Status* der Familie anhand des International Socio-Economic Index of Occupational Status (ISEI, Version 2008) (Ganzeboom, 2010; Ganzeboom & Treiman, 2010) klassifiziert. Der Beruf der Eltern wurde durch eine offene Frage gewonnen. Die Antworten wurden mit vierstelligen ISCO (International Standard Classification of Occupations, Version 2008) Codes (International Labour Office, 2012) kodiert und dann dem ISEI zugeordnet. Auf der Grundlage dieser Informationen wurde die höchste berufliche Stellung der Eltern (HISEI – Highest ISEI) berechnet. Diese entspricht dem höheren ISEI-Wert eines der beiden Elternteile oder dem einzigen verfügbaren ISEI-Wert des Elternteils. Für alle Indizes gilt, dass höhere Werte auf einen höheren sozioökonomischen Status hinweisen.

11.2.3 Auswertungsstrategie

Die Strategie zur Prüfung der Hypothesen besteht im Wesentlichen aus drei Schritten. Zunächst werden die Variablen statistisch beschrieben (Verteilung, Mittelwert, Standardabweichung). In einem zweiten Schritt wird geprüft, ob ein (signifikanter) Zusammenhang zwischen der Sicht auf Kita und Mehrsprachigkeit (Summenindex) und dem jeweiligen Prädiktor besteht. Um den Zusammenhang zwischen zwei Variablen, von denen mindestens eine ordinalskaliert ist, statistisch darzustellen, bietet sich die Kennzahl Kendall-Tau-b an (Kendall, 1938). Mit dem Koeffizienten können Aussagen über die Stärke und Richtung des Zusammenhangs – nicht jedoch Aussagen über die Kausalität – zwischen den untersuchten Variablen getroffen werden. Kendall-Tau-b kann Werte zwischen -1 und +1 annehmen, wobei ein negatives Vorzeichen für einen negativen Zusammenhang und ein positives Vorzeichen für einen positiven Zusammenhang steht. Für die Feststellung des Zusammenhangs der Zielvariable mit einer nominalskalierten Variablen (z. B. Herkunftssprache) wird das Zusammenhangsmaß Cramer's V angewendet. Cramer's V kann Werte zwischen 0 (kein Zusammenhang) und 1 (perfekter Zusammenhang) annehmen, sodass Aussagen über die Stärke des Zusammenhangs, nicht jedoch über die Richtung des Zusammenhangs getätigt werden können. Zuletzt wird ein multivariates Gesamtmodell geschätzt. Da die Zielvariable als ordinal- oder intervallskalierte Variable behandelt werden kann, kommen unter anderem die geordnete logistische Regression oder die lineare Regression als Analysemethoden in Frage. Ein Modellvergleich lieferte für die beiden Analysemethoden ähnliche Ergebnisse (Berechnungen nicht in diesem Kapitel enthalten). Aufgrund der einfacheren Interpretierbarkeit der Koeffizienten des linearen Regressionsmodells, wird diese Methode für das multivariate Gesamtmodell angewendet. Die multivariate Analyse besteht aus vier Einzelschritten zur Überprüfung der Hypothesen.

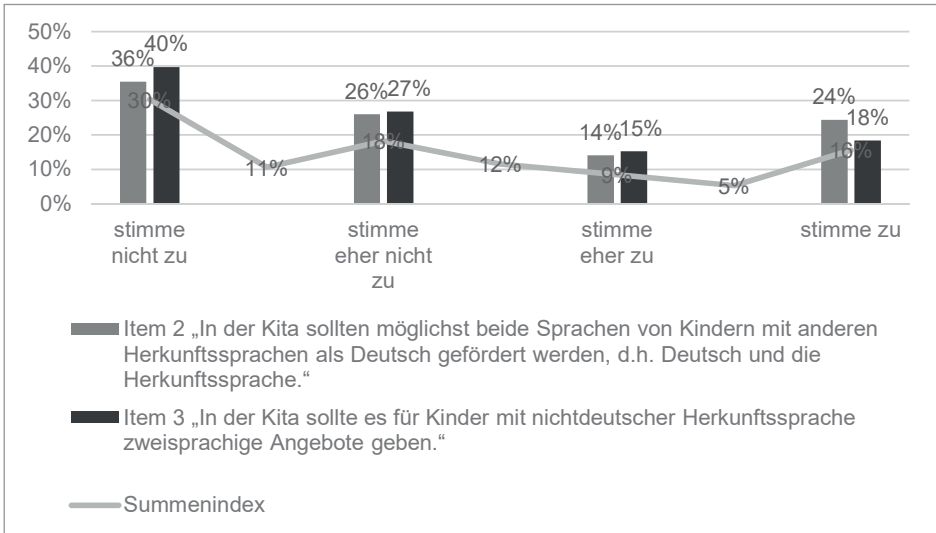


Abb. 1: Verteilung der Einstellungen zu Kita und Mehrsprachigkeit. Anmerkungen. Item 2: N=361; Item 3: N=343; Summenindex: N=340

11.3 Ergebnisse

11.3.1 Deskriptive Ergebnisse

Abhängige Variable: In der nachfolgenden Grafik (Abb. 1) sind die Häufigkeitsverteilungen der elterlichen Einstellungen zum Konzept Kita und Mehrsprachigkeit abgebildet. Die Förderung der Herkunftssprache (Item 2) und die Idee von zweisprachigen

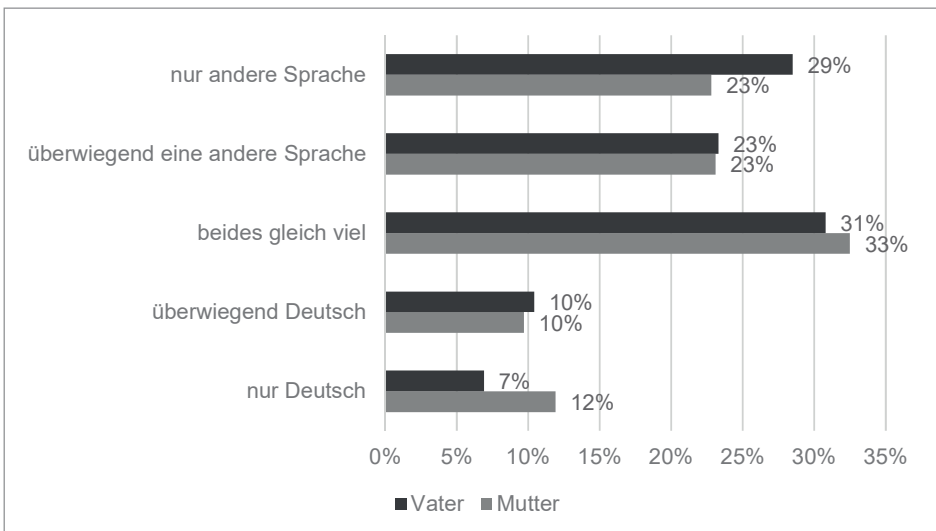


Abb. 2: Sprachverwendung der Eltern innerhalb der Familie. Anmerkungen. N (Vater)=347; N (Mutter)=360

Angeboten (Item 3) in der Kita wird von 38 % bzw. 33 % der Eltern (eher) befürwortet. Der Großteil der Eltern stimmt den Aussagen (eher) nicht zu (62 % bzw. 67 %). Der Summenindex aus Item 2 und Item 3 hat einen Mittelwert von 2,4 bei einer Skala von 0 bis 6. Ein Drittel der Eltern lehnt die Förderung der Herkunftssprache sowie zweisprachige Angebote ab, nur 16 % der Eltern befürworten beide Ideen.

Sprachbezogene Prädiktoren: Abbildung 2 veranschaulicht die Verteilung der alltäglichen Sprachverwendung der Mutter und des Vaters innerhalb der Familie. Die meisten Mütter (46 %) und Väter (52 %) sprechen überwiegend oder ausschließlich eine andere Sprache als Deutsch. Rund ein Drittel spricht zu Hause beides gleich viel, das heißt Deutsch und eine andere Sprache. 17 % der Väter und 22 % der Mütter sprechen innerhalb der Familie überwiegend oder nur Deutsch.

Zuletzt wird die elterliche Einschätzung der Relevanz der Herkunftssprache für das Kind beschrieben. Der Mittelwert der Relevanzskala (0 bis 12) beträgt 10,5 mit einer Standardabweichung von 2,4. Mehr als die Hälfte der Eltern erreicht eine Maximalscore von 12 (vgl. Abb. 3). Nur 1 % der Eltern (N=3) empfindet die Herkunftssprache als gar nicht relevant.

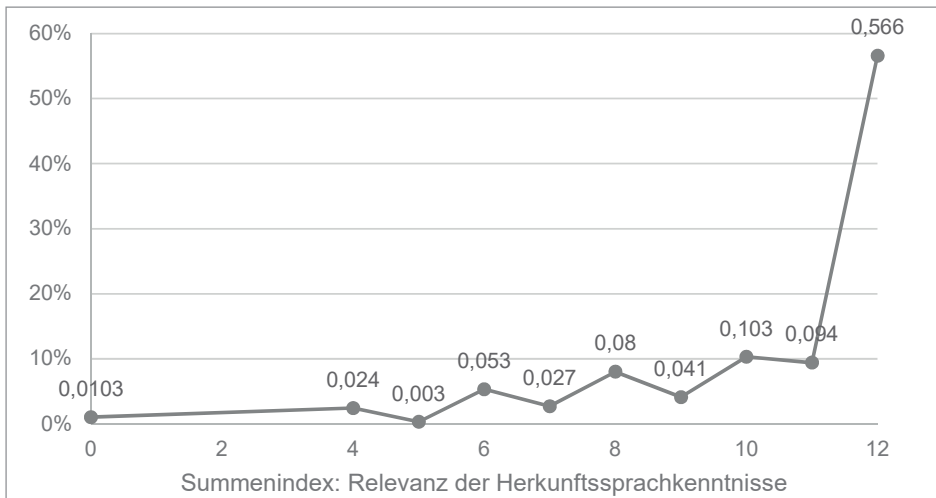


Abb. 3: Verteilung der Relevanz der Herkunftssprache für das Kind. Anmerkungen. N=339

Aus den deskriptiven Statistiken kann zusammenfassend festgehalten werden, dass Eltern zum Zeitpunkt ihrer ersten Teilnahme an der Befragung eine eher ablehnende Haltung gegenüber dem Konzept Kita und Mehrsprachigkeit haben, obgleich ein Großteil der Eltern den Erhalt der Herkunftssprache als wichtig einschätzen und ein Großteil der Eltern innerhalb der Familie überwiegend oder ausschließlich eine andere Sprache spricht.

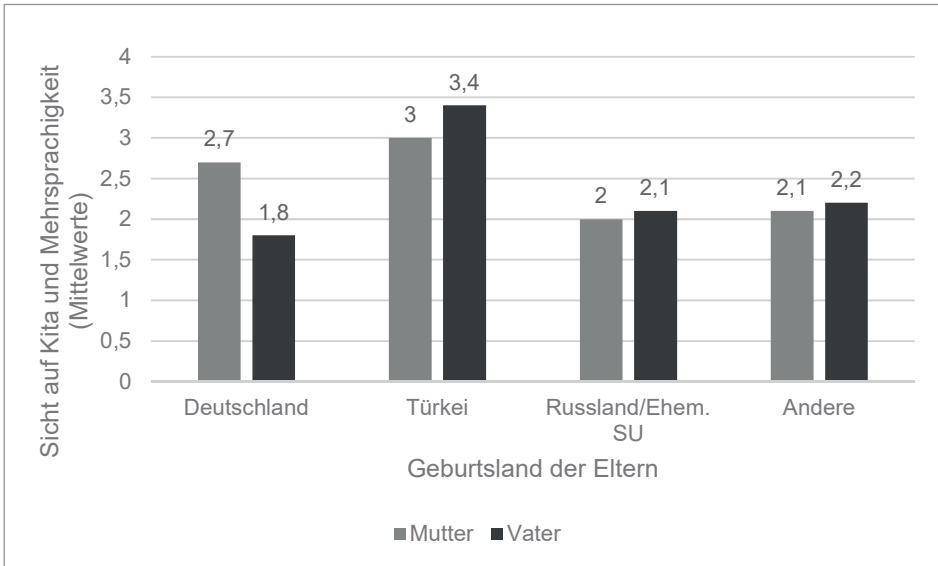


Abb. 4: Sicht auf Kita und Mehrsprachigkeit (Mittelwerte) nach Geburtsland der Eltern.
Anmerkungen. N (Mutter)=318; N (Vater)=327

11.3.2 Zusammenhangsanalysen – Familiäre Prädiktoren

Geburtsland der Eltern: Für die Zusammenhangsanalyse zwischen Geburtsland der Eltern und der Sicht auf Kita und Mehrsprachigkeit wird das Maß Cramér's V herangezogen. Für den Zusammenhang der Einstellungen und dem Geburtsland der Mutter beträgt Cramér's $V=0,18$, was für einen mittelschwachen Zusammenhang spricht. Ein ähnlich starker Zusammenhang mit einem Wert von Cramér's $V=0,19$ liegt zwischen

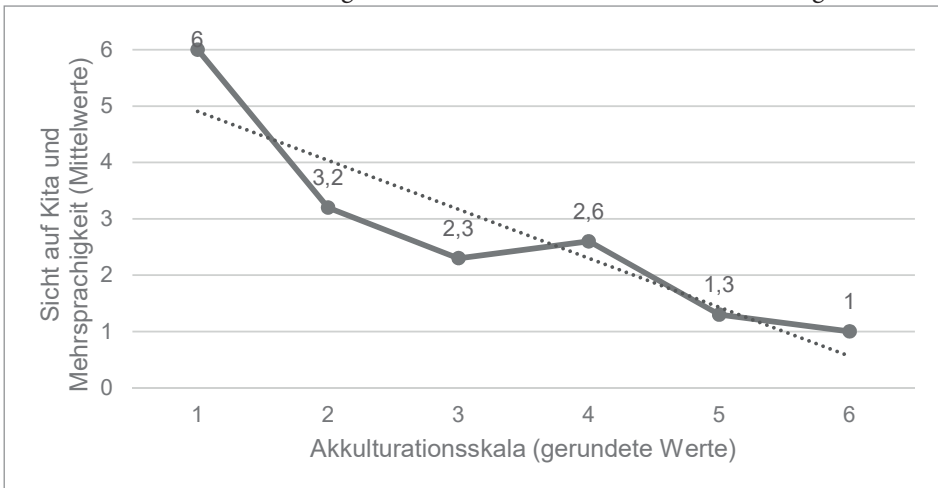


Abb. 5: Sicht auf Kita und Mehrsprachigkeit (Mittelwerte) nach Akkulturationsstatus.
Anmerkungen. N=266

dem Geburtsland des Vaters und den Einstellungen vor. In der graphischen Darstellung (vgl. Abb. 4) lässt sich erkennen, dass Eltern, die in der Türkei geboren sind, die höchsten Werte auf der Einstellungsskala haben. Väter, deren Geburtsland Deutschland ist, lehnen Mehrsprachigkeitskonzepte in der Kita am stärksten ab. Mütter, die in Deutschland geboren sind, stimmen hingegen dem Konzept Mehrsprachigkeit und Kita eher zu als Eltern, deren Geburtsland Russland oder ein anderes Land ist.

Akkulturationsstatus der Eltern: Bei einer Skala von 0 bis 6 liegt der Mittelwert des Akkulturationsstatus der Eltern bei 3,5 mit einer Standardabweichung von 0,9. Die Berechnung von Kendall's tau-b (-0,12) zeigt einen signifikant negativen Zusammenhang zwischen Akkulturationsstatus und den Einstellungen der Eltern. Wer sich also allgemein stärker an der Kultur in Deutschland orientiert, schätzt die Bedeutung von Mehrsprachigkeit in der Kita als geringer ein (vgl. Abb. 5).

Sozioökonomischer Status der Eltern: Zwischen dem sozioökonomischen Status der Familie (HISEI) und der Sicht auf Kita und Mehrsprachigkeit deutet Kendall's tau-b (-0,02) auf keinen bestehenden Zusammenhang hin. Dementsprechend hat der sozioökonomische Status keinen signifikanten Einfluss auf die Einstellungen der Eltern, was auch in der Abbildung 6 ersichtlich ist (vgl. Abb. 6).

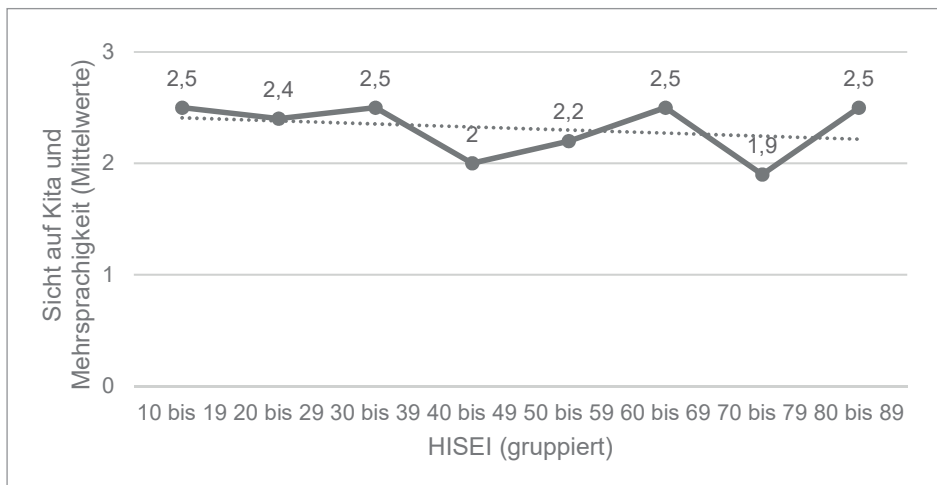


Abb. 6: Zusammenhang Sozioökonomischer Status der Familie (HISEI) und Sicht auf Kita und Mehrsprachigkeit. Anmerkungen. $N=302$

11.3.3 Zusammenhangsanalysen – Sprachbezogene Prädiktoren

Sprachverwendung der Eltern innerhalb der Familie: Es besteht ein signifikant positiver Zusammenhang zwischen der Sprachverwendung des Vaters und den Einstellungen zu Mehrsprachigkeitskonzepten in Kitas (Kendall's tau-b=0,14). Je mehr die Väter die Herkunftssprache im Alltag nutzen, desto befürwortender sind ihre Einstellungen (vgl. Abb. 7). Der Unterschied zwischen Vätern, die in der Familie nur Deutsch sprechen und Vätern, die in der Familie nur eine andere Sprache sprechen,

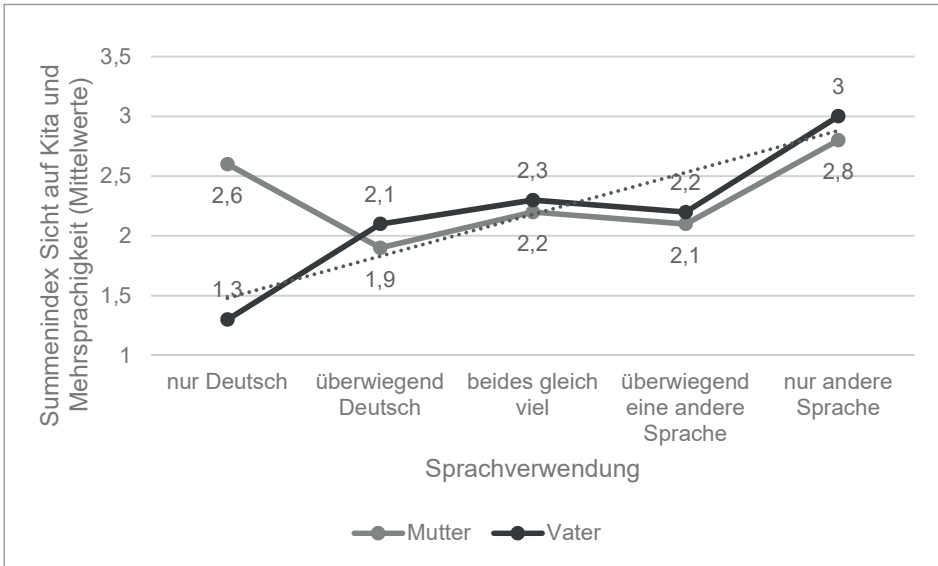


Abb. 7: Zusammenhang Sprachverwendung der Eltern und Sicht auf Kita und Mehrsprachigkeit. Anmerkungen. N (Vater)=315; N (Mutter)=328

beträgt 1,4 Skalenpunkte. Die Sprachverwendung der Mutter hat keinen signifikanten Einfluss auf die Sicht auf Kita und Mehrsprachigkeit (Kendall's tau-b=0,05). In der graphischen Darstellung lässt sich erkennen, dass dennoch Unterschiede bestehen, je nachdem welche Sprache die Mütter im Alltag verwenden. Vor allem wenn Mütter überwiegend Deutsch innerhalb der Familie sprechen, wird der Integration von Mehrsprachigkeit in der Kita eine geringere Bedeutung beigemessen. Interessanter-

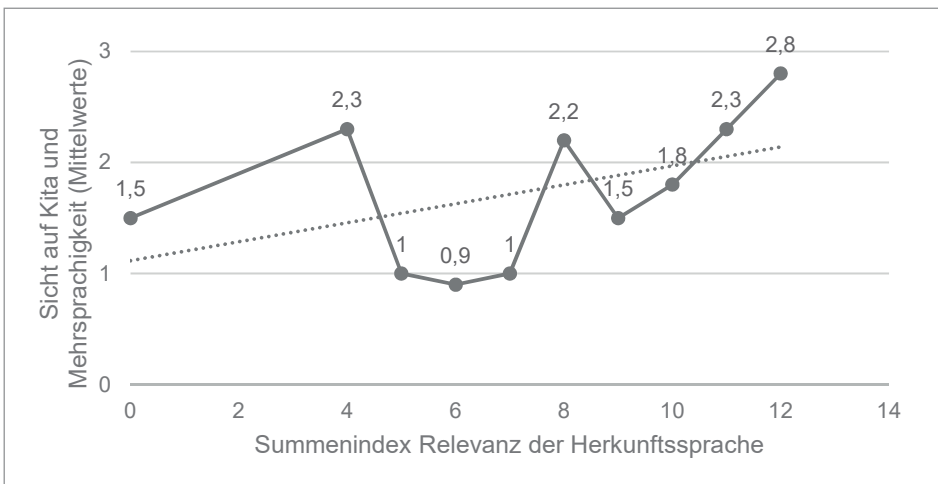


Abb. 8: Zusammenhang zwischen Relevanz der Herkunftssprache für das Kind und Sicht auf Kita und Mehrsprachigkeit. Anmerkungen. N=316

weise werden Mehrsprachigkeitskonzepte in ähnlich hohem Maße befürwortet, wenn die Mutter nur Deutsch oder nur eine andere Sprache spricht. Während bei Vätern demzufolge ein linearer Zusammenhang zwischen der Sprachverwendung und der Sicht auf Kita und Mehrsprachigkeit besteht, spielen bei dem Zusammenhang zwischen der Sprachverwendung der Mutter und der Sicht auf Kita und Mehrsprachigkeit noch weitere Faktoren eine Rolle.

Relevanz Herkunftssprachkenntnisse ihres Kindes: Es besteht ein signifikant positiver Zusammenhang zwischen der Relevanz der Herkunftssprachkenntnisse und den Einstellungen der Eltern zu Kita und Mehrsprachigkeit (Kendall's tau-b=0,19). Je höher die Relevanz der Herkunftssprache für das eigene Kind eingeschätzt wird, desto wichtiger erscheint den Eltern die Einbindung von Mehrsprachigkeit in die Kita (vgl. Abb. 8).

Eine Korrelation (oder ein Zusammenhang) zwischen zwei Variablen bedeutet nicht, dass die eine die andere kausal verursacht. Um potentielle Scheinkorrelationen mit Drittvariablen aufzudecken, wird ein multivariates Regressionsmodell berechnet. Eine Scheinkorrelation (oder Konfundierung) liegt vor, wenn zwei Variablen korrelieren, aber eine dritte Variable der Grund für diese Korrelation ist. Darüber hinaus können durch multivariate Regressionen nicht nur Aussagen über den Zusammenhang, sondern auch kausale Mechanismen aufgedeckt werden.

11.3.4 Regressionsanalyse

In Modell 1 (vgl. M1 in Tab. 6) wird der Effekt des jeweiligen Geburtslandes der Eltern auf die Sicht auf Kita und Mehrsprachigkeit untersucht. Deutschland ist hierbei die Referenzkategorie. Die Regressionskonstante bedeutet, dass Eltern, deren Geburtsland Deutschland ist, einen Wert von 2,0 auf der Einstellungsskala erreichen. Während es bei Müttern keinen Hinweis darauf gibt, dass das Geburtsland einen Effekt auf die Einstellungen hat, deuten die Werte des Geburtslandes des Vaters auf Unterschiede hin. Väter, die in der Türkei oder einem anderen Land geboren wurden, befürworten Mehrsprachigkeitskonzepte in Kitas mehr als Väter, die in Deutschland geboren wurden. Die Effektstärke der in der Türkei geborenen Väter ist um 1,43 Punkte auf der Einstellungsskala höher als bei Vätern, die in Deutschland geboren wurden.

Verfügten über in der Türkei oder einem anderen Land geborene Väter denselben Akkulturationsstatus wie in Deutschland geborene Väter, würde deren befürwortende Sichtweise nach den Befunden in Modell 2 noch deutlicher ausfallen. Zwischen Vätern, die in Deutschland und Vätern, die in Russland geboren wurden, besteht nach Kontrolle des Akkulturationsstatus kein Unterschied in den Einstellungen. Es zeigt sich ein negativer Zusammenhang zwischen dem Akkulturationsstatus und der Sicht auf Kita und Mehrsprachigkeit: Je mehr sich die Eltern an der deutschen Kultur orientieren, desto ablehnender ist ihre Haltung zu mehrsprachigkeitsfördernden Konzepten in der Kita.

In Modell 3 wird zusätzlich die Relevanz der Herkunftssprache kontrolliert. Der Prädiktor korreliert positiv mit dem Kriterium: je wichtiger der Erhalt der Herkunftssprache ist, desto positiver die Einstellungen zu mehrsprachigkeitsfördernden Konzepten. Die ethnischen Unterschiede, gemessen am Geburtsland des Vaters, nehmen noch weiter zu. Der Akkulturationsstatus wird dagegen insignifikant, was darauf hindeutet, dass die Relevanz der Herkunftssprache ein Mediator des Akkulturationsstatus der Eltern ist. Die Relevanz der Herkunftssprache vermittelt die Korrelation zwischen dem Akkulturationsstatus und den Einstellungen der Eltern, und spezifiziert den Mechanismus, der die Einflussbeziehung zwischen dem Akkulturationsstatus und der Sicht auf Kita und Mehrsprachigkeit erzeugt (vgl. Urban & Mayerl, 2018, S. 325 ff.).

Werden in Modell 4 alle Prädiktoren simultan berücksichtigt, kann mit dem Regressionsmodell 14,6 % der Varianz in den Einstellungen zu mehrsprachigkeitsfördernden Konzepten erklärt werden. Es wird nur die Sprachverwendung des Vaters im Modell berücksichtigt, da die Sprachverwendung der Mutter stark mit der des Vaters und dem Akkulturationsstatus korreliert. Auch wenn der Koeffizient nicht signifikant ist, deutet dieser auf einen positiven Zusammenhang hin: Je mehr die Herkunftssprache im Alltag vom Vater verwendet wird, desto positiver ist die Sicht der Eltern auf Kita und Mehrsprachigkeit. Die Sprachverwendung des Vaters schwächt die Effekte aus Modell 3 etwas ab, die Unterschiede bleiben jedoch im Prinzip erhalten.

Tab. 6: *Multivariate Regressionsmodelle*

Unabhängige Variable	M1	M2	M3	M4
Geburtsland der Mutter (Referenz: Deutschland)				
Türkei	-0,12	-0,33	-0,38	-0,32
Russland und ehem. UdSSR	-0,51	0,02	-0,34	-0,22
Anderes Land	-0,53	-0,67	-0,71	-0,61
Geburtsland des Vaters (Referenz: Deutschland)				
Türkei	1,43***	1,5**	1,7***	1,6**
Russland und ehem. UdSSR	0,58	-0,04	0,31	0,14
Anderes Land	0,71(*)	0,84(*)	0,96**	0,84(*)
Akkulturationsstatus		-0,34*	-0,19	-0,09
Relevanz der Herkunftssprachkenntnisse			0,15**	0,12(*)
Sprachverwendung des Vaters				0,19
Konstante	2,0***	3,3***	1,19	0,68
R²	7,0 %	10,3 %	13,9 %	14,6 %
N	311	245	228	216

Anm.: *** $p < .001$ ** $p < .01$ * $p < .05$ (*) $p < .1$

11.4 Diskussion und Fazit

Das Kapitel befasste sich mit den Einstellungen der Eltern zu mehrsprachigkeitsfördernden Konzepten in der Kita zum Zeitpunkt ihrer ersten Teilnahme. Obwohl

fast alle Eltern den Erhalt der Herkunftssprache als wichtig einschätzen, wird eine mehrsprachigkeitsfördernde Lernumgebung von weniger als der Hälfte der Eltern beim Eintritt in die Kita befürwortet. Die Annahme, dass Eltern eine eher ablehnende Haltung zum Einbezug von Mehrsprachigkeit haben, kann demnach bestätigt werden (Hypothese 1). Wie im theoretischen Teil des Kapitels argumentiert, könnten dahinter die Befürchtungen der Eltern stehen, der Einbezug von Mehrsprachigkeit könne den Erwerb der Sprachkompetenzen im Deutschen hindern, welche insbesondere für den schulischen Erfolg bedeutsam sind. Weiterhin wurde untersucht, mit welchen familialen und sprachbezogenen Faktoren diese Sichtweisen zusammenhängen. Es wurde auf Basis empirischer Studien argumentiert, dass Eltern mit niedrigerem sozioökonomischen Status in stärkerem Maße das Konzept Kita und Mehrsprachigkeit ablehnen. Diese Hypothese (2a) wird abgelehnt: es konnte kein Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Status (HISEI) und den Einstellungen der Eltern festgestellt werden. Der Akkulturationsstatus der Eltern und die Bedeutung, die der Herkunftssprache beigemessen wird, spielen hingegen eine wichtige Rolle, wenn es um den Einbezug von mehrsprachigkeitsfördernden Konzepten geht. Die Sicht auf Kita und Mehrsprachigkeit ist umso positiver, je höher die Relevanz der Kompetenz des Kindes in der Herkunftssprache von den Eltern eingeschätzt wird (Hypothese 3a) und je stärker sich die Eltern an der Herkunftskultur orientieren (Hypothese 2b). Dabei ist zu beachten, dass die Relevanz der Herkunftssprache den kausalen Mechanismus zwischen dem Akkulturationsstatus und der Sicht auf Kita und Mehrsprachigkeit darstellt. Die Annahme (Hypothese 2c), dass insbesondere Eltern mit türkischem Migrationshintergrund mehrsprachigkeitsfördernden Konzepten zustimmen, kann zum Teil bestätigt werden. Die multivariate Regressionsanalyse zeigte, dass das Geburtsland des Vaters ein wesentlicher Einflussfaktor ist. So sind etwa die Einstellungen von Vätern, deren Geburtsland die Türkei oder ein anderes Land ist, positiver als die von in Deutschland geborenen Vätern. Entgegen den theoretischen Annahmen lassen sich diese Unterschiede jedoch nicht durch einen stärkeren Wunsch nach der Erhaltung der Herkunftssprache erklären. Bei einer Angleichung des Akkulturationsstatus und der Bedeutung der Herkunftssprache nehmen die ethnischen Unterschiede sogar zu. Für die Erklärung von Gruppenunterschieden ist weitere Theoriebildung erforderlich. Zwischen Vätern, die in Russland und der ehemaligen UdSSR geboren wurden, und Vätern, die in Deutschland geboren wurden, gibt es keine signifikanten Unterschiede. Die Regressionskoeffizienten für das Geburtsland der Mutter weisen darauf hin, dass Mütter, deren Geburtsland nicht Deutschland ist, im Vergleich zu Müttern, die in Deutschland geboren sind, mehrheitlich mehrsprachigkeitsfördernde Konzepte ablehnen. Die Koeffizienten sind allerdings durchwegs insignifikant. Die mehrheitliche Verwendung der Herkunftssprache im Alltag des Vaters korreliert positiv mit der Sicht auf Kita und Mehrsprachigkeit (Hypothese 3b); im multivariaten Regressionsmodell ist der Koeffizient jedoch nicht signifikant.

Mithilfe deskriptiver und multivariater Statistiken konnten einige relevante Einflussfaktoren auf Elternebene ermittelt werden. Allerdings ergaben sich Einschränkungen, unter anderem aufgrund der Tatsache, dass viele Variablen, einschließlich

der Sicht auf Kita und Mehrsprachigkeit, nicht getrennt für Mutter und Vater erhoben wurden. Dadurch konnten einige Prädiktoren weniger berücksichtigt und die Einstellungen nur zusammen für die Eltern ausgewertet werden.

Was bedeuten die Ergebnisse nun für die pädagogische Praxis in Kindertageseinrichtungen? Es ist ratsam, im Aufnahmegespräch die Wünsche der Eltern hinsichtlich der Sprachkenntnisse ihrer Kinder zu erfragen. Durch die Kenntnis der elterlichen Wünsche können Fachkräfte die Eltern in Bezug auf den Spracherwerb ihrer Kinder besser beraten. Aufklärende Elterngespräche, pädagogische Themenelternabende und Überzeugungsarbeit sind notwendige Instrumente, um eine befürwortende Sicht auf Kita und Mehrsprachigkeit zu fördern. Im Laufe der Kindergartenzeit können sich die Einstellungen zum Thema „Mehrsprachigkeit und Kita“ verändern, vor allem dann, wenn Eltern auf eine positive Einstellung der Fachkräfte zur Mehrsprachigkeit treffen.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2020). *Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. Bielefeld: wbv Media.
- Becker, B. (2010). *Bildungsaspirationen von Migranten. Determinanten und Umsetzung in Bildungsergebnisse*. Mannheim: Arbeitspapiere – Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung; 137.
- BMBF, Bundesministerium für Bildung und Forschung. (Online Glossar). *ISCED97*. Verfügbar unter: <https://www.datenportal.bmbf.de/portal/de/G54.html>
- BMFSFJ, Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. (2020). *Gute-KiTa-Bericht 2020. Monitoring 2020 des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend nach §6 Absatz 2 des Gesetzes zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Verbesserung der Teilhabe in Tageseinrichtungen und in der Kindertagespflege (KiTa-Qualitäts- und Teilhabeverbesserungsgesetz – KiQuTG) für das Berichtsjahr 2019*. Bonn.
- BMFSFJ, Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. (2021). *Sprach-Kitas. Frühe Chancen*, BMFSFJ, Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Verfügbar unter: <https://sprach-kitas.fruehe-chancen.de/>
- Bohner, G. (2002). Einstellungen. In W. Stroebe, K. Jonas & M. Hewstone (Hrsg.), *Sozialpsychologie. Eine Einführung* (4. Aufl., S. 266–318). Berlin: Springer Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-662-08008-5_8
- Bongard, S., Pogge, S. F., Arslaner, H., Rohrman, S. & Hodapp, V. (2002). Acculturation and cardiovascular reactivity of second-generation Turkish migrants in Germany. *Journal of Psychosomatic Research*, 53, 795–803. [https://doi.org/10.1016/S0022-3999\(02\)00347-1](https://doi.org/10.1016/S0022-3999(02)00347-1)
- Burghardt, L. & Kluczniok, K. (2016). Erwartungen von Eltern zu Nutzen und Kosten eines Krippenbesuchs – Eine Analyse zu Zusammenhängen mit kindbezogenen und familialen Strukturmerkmalen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, (3), 339–354. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v1i13.7>
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 297–334. <https://doi.org/10.1007/BF02310555>

- Destatis, Statistisches Bundesamt. (2020). *Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege am 01.03.2020*. Wiesbaden.
- Diefenbach, H. (2009). Die Theorie der Rationalen Wahl oder „Rational Choice“-Theorie (RCT). In D. Brock, M. Junge, H. Diefenbach, R. Keller & D. Villány (Hrsg.), *Soziologische Paradigmen nach Talcott Parsons. Eine Einführung* (S. 239–290). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91454-1_5
- Esser, H. (1999). *Soziologie. Spezielle Grundlagen. Band 1: Situationslogik und Handeln*. Frankfurt/New York.
- Esser, H. (2006). *Migration, Sprache und Integration* (4. AKI-Forschungsbilanz). Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB); Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI). Verfügbar unter: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-113493>
- Frank, M., Jahreis, S., Ertanir, B., Kratzmann, J. & Sachse, S. (2016). *Die IMKi-Studie. Bericht zur Stichprobe und Methodik*. Verfügbar unter: http://edoc.kueichstaett.de/18789/1/Methodenbericht_IMKi.pdf
- Ganzeboom, H. B. (2010). *A new international socio-economic index (ISEI) of occupational status for the international standard classification of occupation 2008 (ISCO-08) constructed with data from the ISSP 2002–2007*. Lisbon: Annual Conference of International Social Survey Programme.
- Ganzeboom, H. B. & Treiman, D. J. (2010). Occupational Status Measures for the New International Standard Classification of Occupations ISCO-08; With a Discussion of the New Classifications. Verfügbar unter: <http://www.harryganzeboom.nl/isol/isol2010c2-ganzeboom.pdf>
- Gogolin, I. (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule* (2. Aufl.). Münster u. a.: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830970989>
- Gogolin, I., Neumann, U. & Roth, H.-J. (2003). *Bericht 2003. Schulversuch Bilinguale Grundschulklassen in Hamburg*. Hamburg: Universitätsverlag Hamburg, Arbeitsstelle Interkulturelle Bildung.
- Honig, M.-S., Joos, M. & Schreiber, N. (2002). *Perspektivität pädagogischer Qualität. Zwischenbericht der Trierer „Caritas-Studie“*. Arbeitspapiere des Zentrums für sozialpädagogische Forschung der Universität Trier.
- Honig, M.-S., Joos, M. & Schreiber, N. (Hrsg.). (2004). *Was ist ein guter Kindergarten? Theoretische und empirische Analysen zum Qualitätsbegriff in der Pädagogik*. Weinheim und München: Juventa.
- Honig, M.-S. & Lang, S. (2006). *Begleitstudie zur Umsetzung der „Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz“. Abschlussbericht an das Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend*. Trier.
- International Labour Office. (2012). International Standard Classification of Occupations, ISCO-08. Verfügbar unter: <http://www.ilo.org/public/english/bureau/stat/isco/docs/publication08.pdf>
- Jampert, K. (2002). *Schlüsselsituation Sprache. Spracherwerb im Kindergarten unter besonderer Berücksichtigung des Spracherwerbs bei mehrsprachigen Kindern* (Band 10). Opladen: Leske + Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-89819-7>
- Joos, M. & Betz, T. (2004). Gleiche Qualität für alle? Ethnische Differenz als Determinante der Perspektivität von Qualitätsurteilen und -praktiken. In M.-S. Honig, M. Joos & N.

- Schreiber (Hrsg.), *Was ist ein guter Kindergarten? Theoretische und empirische Analysen zum Qualitätsbegriff in der Pädagogik* (S. 69–118). Weinheim und München: Juventa.
- Kassin, S., Fein, S. & Markus, H. R. (2008). *Social Psychology*. Boston, New York: Houghton Mifflin Company.
- Kendall, M. G. (1938). A new measure of rank correlation. *Biometrika*, 30, 81–93. <https://doi.org/10.1093/biomet/30.1-2.81>
- Kratzmann, J. (2011). *Türkische Familien beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule: Einschulungsentscheidungen in der Migrationssituation*. (Empirische Erziehungswissenschaft, Bd. 32). Münster, München: Waxmann.
- Kratzmann, J. & Sachse, S. (2020). Mehrsprachigkeit im Kindergartenalter. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 175–180). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9_25
- Lengyel, D. & Neumann, U. (2017). Herkunftssprachlicher Unterricht in Hamburg. Eine Studie zur Bedeutung des herkunftssprachlichen Unterrichts aus Elternsicht (HUBE). *Die Deutsche Schule*, 109(3), 273–282.
- Leyendecker, B. (2019). Bilingualität und Familie. In B. Kracke & P. Noack (Hrsg.), *Handbuch Entwicklungs- und Erziehungspsychologie* (S. 69–82). Berlin: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-53968-8_5
- Lilla, N., Thüerer, S., Nieuwenboom, W. & Schüpbach, M. (2021). Assimiliert – Abitur, separiert – Hauptschulabschluss? Zum Zusammenhang zwischen Akkulturation und angestrebtem Schulabschluss. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24, 571–592. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01004-9>
- Michl, S. & Geier, B. (2019). *Qualität in der Kindertageseinrichtung aus Eltern- und Fachkräftesicht. Ergebnisse einer multiperspektivischen Fragebogenstudie*. München: DJI, Deutsches Jugendinstitut.
- Neumann, U. (2008). Einstellungen von Eltern zur Zweisprachigkeit. Ergebnisse aus Befragungen an bilingualen Grundschulen in Hamburg. In L. Rosen & S. Farrokhzad (Hrsg.), *Macht – Kultur – Bildung. Festschrift für Georg Auernheimer* (S. 291–310). Münster: Waxmann.
- Olfert, H. (2019). *Spracherhalt und Sprachverlust bei Jugendlichen. Eine Analyse begünstigender und hemmender Faktoren für Spracherhalt im Kontext von Migration*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Olszenka, N. & Riedel, B. (2021). *Früh gefördert oder abgehängt?*, Deutsches Jugendinstitut. Verfügbar unter: <https://www.dji.de/themen/kinderbetreuung/kulturelle-vielfalt-in-kitas.html>
- Paulus, W. & Blossfeld, H.-P. (2007). Schichtspezifische Präferenzen oder sozioökonomisches Entscheidungskalkül? Zur Rolle elterlicher Bildungsaspirationen im Entscheidungsprozess beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe. *Zeitschrift für Pädagogik*, 53, 491–508.
- Relikowski, I., Yilmaz, E. & Blossfeld, H.-P. (2012). Wie lassen sich die hohen Bildungsaspirationen von Migranten erklären? Eine Mixed-Methods-Studie zur Rolle von strukturellen Aufstiegschancen und individueller Bildungserfahrung. In R. Becker & H. Solga (Hrsg.), *Soziologische Bildungsforschung* (S. 111–136). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00120-9_5
- Schnoor, B. (2020). Intergenerationale sprachliche Integration von Migrant/innen: eine sozialwissenschaftliche Perspektive. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch

- (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 99–108). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9_14
- Sewell, W. H., Haller, A. O. & Ohlendorf, G. W. (1970). The Educational and Early Occupational Status Attainment Process: Replication and Revision. *American Sociological Review*, 35, 1014–1027. <https://doi.org/10.2307/2093379>
- Sewell, W. H., Haller, A. O. & Portes, A. (1969). The Educational and Early Occupational Attainment Process. *American Sociological Review*, 34, 82–92. <https://doi.org/10.2307/2092789>
- Urban, D. & Mayerl, J. (2018). *Angewandte Regressionsanalyse: Theorie, Technik und Praxis* (Studienskripten zur Soziologie, 5. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-01915-0>
- Wehner, F. & Kratzmann, J. (2013). Einstellungen von Eltern und Erzieherinnen zur Förderung von Kindern im Alter von drei bis sechs Jahren. In G. Faust (Hrsg.), *Einschulung. Ergebnisse aus der Studie „Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter (BiKS)“* (S. 83–96). Münster: Waxmann.
- Willard, J. A., Agache, A., Jäkel, J., Glück, C. W. & Leyendecker, B. (2014). Family factors predicting vocabulary in Turkish heritage language. *Applied Psycholinguistics*, 36, 875–898. <https://doi.org/10.1017/S0142716413000544>

12. Entwicklung sprachlicher Kompetenzen der Umgebungssprache in sprachlich heterogenen Lernumgebungen

Jens Kaiser-Kratzmann & Steffi Sachse

Mehrsprachige Eltern stehen in den ersten Lebensjahren ihrer Kinder vor der Herausforderung, zum einen die Herkunftssprache zu erhalten, gleichzeitig aber mit Blick auf die Anforderungen der Schule auch Kompetenzen in der Umgebungssprache Deutsch aufzubauen. Vor Eintritt des Kindes in die Kindertageseinrichtung ist fast ausschließlich die in der Familie gesprochene Sprache ausschlaggebend für die Sprachentwicklung der Kinder, sowohl in der Umgebungssprache, als auch in der Herkunftssprache (Hindman & Wasik, 2015; Relikowksi, Schneider & Lindberg, 2015; Verdon, McLeod & Winsler, 2014). Entscheidend sind sowohl die Intensität der Sprachverwendung, im Sinne der Häufigkeit des Gebrauchs der Sprache als auch die Art der Verwendung der Sprache (Budde-Spengler, Rinker & Sachse, 2018; Hoff, 2018). So stehen beispielsweise rezeptive und produktive Sprachkompetenzmaße in Zusammenhang mit der Häufigkeit des Vorlesens (Lewis, Sandilos, Hammer, Sawyer & Mendez, 2016). Darüber hinaus kommt es für den Kompetenzstand in einer Sprache darauf an, ob ein oder beide Elternteile die Sprache verwenden. Daneben beeinflussen auch Geschwister und die Peer-Group den Spracherwerb der Kinder (Rojas et al., 2016). Insgesamt steht der sprachliche Kompetenzstand beim Eintritt in die Kindertageseinrichtung in Zusammenhang mit dem zuvor erfahrenen Sprachgebrauch in der Familie sowie deren direkter Umgebung.

Mehrsprachig aufwachsende Kinder starten dementsprechend oftmals im Vergleich zu einsprachig aufwachsenden Kindern beim Eintritt in die Kita mit einem niedrigeren Kompetenzstand in der Umgebungssprache (Jackson, Schatschneider & Leacox, 2014; Lambert, Kim, Durham & Burts, 2017). Die Bedeutung umgebungssprachlicher Kompetenzen für den späteren Entwicklungsverlauf in der Grundschule (Dennaoui et al., 2016; Sonnenschein, Metzger, Dowling & Baker, 2016) begründet die Befürchtung langfristiger Nachteile im Bildungserfolg für mehrsprachig aufwachsende Kinder, die an dieser Stelle bereits ihren Ausgangspunkt haben können.

Bildungsinstitutionen sollen zum Abbau von Bildungsbenachteiligungen beitragen. Für mehrsprachig aufwachsende Kinder mit nichtdeutschen Herkunftssprachen ist die Kindertageseinrichtung der Ort zum Erlernen der Umgebungssprache Deutsch. Entsprechend wird gegenüber der Kita der Anspruch erhoben, zur Kompensation sprachlich bedingter verringerter Bildungschancen beizutragen. Ein Ansatzpunkt,

der auch politisch in den letzten Jahren regelmäßig in Programmen der Parteien Einzug gefunden hat, ist die konsequente Unterstützung des Aufbaus sprachlicher Kompetenzen in der Umgebungssprache. Dass dies gelingen kann, zeigt beispielsweise eine Interventionsstudie in der einsprachig und mehrsprachig aufwachsende Kinder aus sozioökonomisch schwachen Familien im Kitaalter ein curriculumbasiertes intensives Programm zur Förderung der Sprache erhielten. In einem Zeitraum von vier Jahren (5 Messzeitpunkte) erreichten die Kinder immer höhere und im Vergleich zu einsprachig aufwachsenden Kindern immer vergleichbarere Ergebnisse in rezeptiven und produktiven sprachlichen Kompetenzen auf Ebene von Wortschatz, Morphologie und Phonologie, in der Grundschule zusätzlich messbar im Bereich der Leseflüssigkeit. Sowohl einsprachige als auch mehrsprachige Kinder folgten dabei den gleichen Entwicklungsmustern (Han, Vukelich, Buell & Meacham, 2014).

Auf struktureller Ebene wird für das gesamte Bildungssystem ein Einfluss der Klassen-/Gruppenzusammensetzung auf die Kompetenzentwicklung der Kinder diskutiert. So finden sich im Bereich der 3- bis 6-jährigen Kinder Analysen zur Bedeutung der Zusammensetzung der Kita-Gruppe für die sprachliche Entwicklung der Kinder mit widersprüchlichen Ergebnissen. Relikowski et al. (2015) zeigen keinen Einfluss des Anteils an Kindern mit Migrationshintergrund (und damit oft anderen Herkunftssprachen außer Deutsch) in der Kita für den Kompetenzstand im rezeptiven Wortschatz sowie der rezeptiven Grammatik im Deutschen. Ebenso finden Maier, Bohlmann & Palacios (2016) keine Bedeutung des Anteils an Kindern, die ausschließlich die Umgebungssprache sprachen, für die produktive und rezeptive Wortschatzentwicklung. Umgekehrt weisen Kratzmann, Lehl & Ebert (2013) auf einen negativen Einfluss eines hohen Anteils an Kindern mit Migrationshintergrund auf die rezeptive Wortschatzentwicklung im Deutschen hin.

Kritisiert wird an der Betrachtung der Entwicklung sprachlicher Kompetenzen in der Umgebungssprache der defizitorientierte Blick, nach dem die (mehrsprachige) Sprachentwicklung als Mangel betrachtet wird, den es zu beheben gilt. Mehrsprachigkeit wird aus dieser Perspektive als Risiko angesehen, das die Sprachentwicklung in der Umgebungssprache behindert. Dem gegenübergestellt werden in einem stärkenorientierten Ansatz positive Aspekte eines mehrsprachigen Aufwachsens, wie die Entwicklung einer metasprachlichen Kompetenz oder Vorteile in der Entwicklung exekutiver Funktionen aufgezeigt (vgl. dazu bspw. die Metaanalyse von Barac, Bialystok, Castro & Sanchez, 2014).

Aus gesellschaftlicher Perspektive betrachtet stellt eine Fokussierung auf die Umgebungssprache in der Kita eine Missachtung unserer heutigen sprachlich und kulturell heterogenen Gesellschaft dar. Eine rein monolinguale Ausrichtung von Bildungsinstitutionen wird als Konstruktion kritisiert, die den Nutzen von Mehrsprachigkeit systematisch vernachlässigt (z. B. Gogolin & Oeter, 2011). Eine Einbindung der Herkunftssprachen der Kinder in den Alltag der Kindertageseinrichtung ermöglicht demgegenüber eine Auseinandersetzung aller Kinder mit der sprachlichen Vielfalt unserer Gesellschaft, die für ihren Bildungsprozess notwendig ist.

Nach wie vor ist eine positive und wertschätzende Integration von Mehrsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen überwiegend jedoch nicht gegeben (Panagio-

topoulou 2016; Jahreiß, Ertanir, Frank, Sachse & Kratzmann, 2017, Verdon et al., 2014). Im Anschluss daran war es Ziel der IMKi-Studie, das professionelle Handeln der Fachkräfte in Bezug auf die Berücksichtigung der sprachlichen Heterogenität der Kinder durch Weiterbildungsmaßnahmen zu unterstützen. Erste Analysen des IMKi-Datensatzes haben aufgezeigt, dass die Chance, Wertschätzung und Anerkennung der nichtdeutschen Herkunftssprachen in der Kindertageseinrichtung zu erfahren, bei höherem Anteil mehrsprachiger Kinder steigt (Kratzmann, Jahreiß, Frank, Ertanir & Sachse, 2017). Die Analysen von Kratzmann et al. (2013) hatten demgegenüber einen negativen Effekt des Anteils an Kindern mit Migrationshintergrund auf die Entwicklung des rezeptiven Wortschatzes gezeigt. Dieser Einfluss des Anteils an Kindern mit Migrationshintergrund war jedoch nach Einbezug von erstsprachintegrierenden Einstellungen nicht mehr nachweisbar. Erstsprachintegrierende Einstellungen hatten einen signifikant negativen Einfluss auf die Wortschatzentwicklung im Deutschen, allerdings nur bei Kindern, in deren Familien überwiegend eine andere Sprache als die Umgebungssprache gesprochen wurde und bei Kindern, die eine Einrichtung mit einem hohen Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund besuchten. Eine erstsprachintegrierende Einstellung der Fachkräfte wurde dabei als ein den Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund mediierendes Merkmal interpretiert. Der negative Einfluss der erstsprachintegrierenden Einstellungen stellte die Aufnahme der Herkunftssprachen in Kindertageseinrichtungen in Frage, da die Entwicklung der Sprachkenntnisse im Deutschen zumindest für Kinder mit geringen Sprachkontakt zur Umgebungssprache dadurch beeinträchtigt sein könnte und entsprechend langfristig Nachteile im Laufe der Schullaufbahn nicht verringert werden können. In der Studie wurde ein Zusammenhang zwischen Einstellungen und Handeln angenommen, das Alltagsgeschehen in der Kindertageseinrichtung jedoch nicht erfasst. Inwieweit die Einstellungen im Handeln wirksam werden, blieb dadurch ungeklärt.

Die IMKi-Studie ermöglicht nun tiefergehende Analysen zur Frage der Bedeutsamkeit einer wertschätzenden, stärkenorientierten Integration der Herkunftssprache in die Kindertageseinrichtung. Die Relevanz von Einstellungen der Fachkräfte für das mehrsprachigkeitsintegrierende Handeln wurde an anderer Stelle bereits aufgezeigt (Kratzmann et al. 2020; Kratzmann et al. 2017). Demnach besteht ein Zusammenhang zwischen einer erstsprachintegrierenden Einstellung der Fachkraft und deren erstsprachintegrierendem Handeln im Alltag der Kita. Weiter wurde deutlich, dass die durch die Intervention angeregte Veränderungen des Handelns im Hinblick auf die Verstärkung einer mehrsprachigkeitsintegrierenden Lernumgebung ebenso abhängig von einer erstsprachintegrierenden Einstellung ist.

Ziel dieses Beitrags ist es nun, die Bedeutung einer mehrsprachigkeitsintegrierenden Lernumgebung für die Entwicklung sprachlicher Kompetenzen in der Umgebungssprache Deutsch zu prüfen. Neben der Sprachverwendung innerhalb der Familie wird dabei auch der Anteil an mehrsprachig aufwachsenden Kindern in der Kita als struktureller Aspekt berücksichtigt. Weiter soll die Frage geklärt werden, ob eine Verstärkung der Mehrsprachigkeitsintegration innerhalb der Kita Veränderungen in der Entwicklung sprachlicher Kompetenzen mit sich bringt.

12.1 Methode

Stichprobe

Datengrundlage für den vorliegenden Beitrag bildet die Studie „Effekte einer aktiven Integration von Mehrsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen (IMKi)“, innerhalb derer eine Intervention die Schaffung einer mehrsprachigen Lernumgebung in Kindertageseinrichtungen unterstützen sollte. Es handelt sich hierbei um eine vom Bundesministerium für Bildung und Forschung finanzierte Interventionsstudie, die im Rahmen einer Intervention die Schaffung einer mehrsprachigen Lernumgebung in Kindertageseinrichtungen unterstützen sollte. Zur Prüfung der Interventionseffekte liegen Daten aus sechs Erhebungszeitpunkten im jährlichen Abstand von 2015 bis 2020 vor (vgl. eine ausführliche Beschreibung des Designs in Kapitel 2 in diesem Band). Im vorliegenden Beitrag wird die Bedeutung der familialen und der institutionellen mehrsprachigen Lernumgebung für die Entwicklung sprachlicher Kompetenzen der Umgebungssprache Deutsch analysiert. Die Analysen beziehen sich dabei auf Kinder im Kitaalter (3–6 Jahre). Zu beachten ist dabei das Selektionskriterium für die Stichprobe – Voraussetzung für die Teilnahme an der Studie waren mindestens 50 % mehrsprachig aufwachsende Kinder in der Kita.

Die vorliegenden Analysen wurden auf Kindebene durchgeführt. Es gingen nur Kinder in die Analysen ein, die mehrsprachig aufwachsen (mindestens eine nicht-deutsche Herkunftssprache konnte ermittelt werden) und für die sowohl eine Erhebung im Alter von maximal 3 Jahren und 11 Monaten als auch eine Erhebung im Alter von mindestens 5 Jahren und 7 Monaten vorlag. In die Analysen gehen N=119 Kinder ein (die Stichprobe ist identisch zur Stichprobe aus Kapitel 8 in diesem Band).

Kompetenzmaße der Umgebungssprache Deutsch

Um den sprachlichen Entwicklungsstand der Kinder zu erfassen, wurden in jährlich stattfindenden Sprachstandserhebungen, in der Regel im Zeitraum zwischen Mai und August, verschiedene sprachliche Fähigkeiten im Deutschen sowie in den Herkunftssprachen Türkisch und Russisch erfasst. Für die hier vorliegenden Analysen der sprachlichen Entwicklung in der Umgebungssprache Deutsch wurde ein passives und ein aktives Maß gewählt. Als passives Maß wird der Rohwert des Bildauswahlverfahrens „Peabody Picture Vocabulary Test“ (PPVT, Lenhard, Lenhard, Segerer & Suggate, 2015) verwendet.

Als aktives Maß wird der Rohwert des Untertests „Enkodierung semantischer Relationen“ aus dem SET 3–5 verwendet (Grimm, Aktas & Frevert, 2010). Bei diesem Verfahren werden Bilder mit teils ungewöhnlichem Inhalt (z. B. eine in der Badewanne schwimmende Schildkröte) vorgelegt und die Kinder aufgefordert, diese zu beschreiben. Ausgewertet wird die Äußerungslänge, wobei jeweils die semantische Korrektheit des Gesagten bei der Auswertung mitberücksichtigt wird. Der Test ist für 3-jährige monolinguale Kinder konzipiert und wurde im Rahmen des Projekts

eingesetzt, um auch bei noch geringen sprachproduktiven Fähigkeiten im Deutschen zwischen den Leistungen verschiedener Kinder differenzieren zu können.

Sprachverwendung in der Familie

Für die Erfassung der Sprachverwendung in der Familie wurde ein im Rahmen des Forschungsprojekts entwickelter schriftlicher Elternfragebogen verwendet. Die Fragebögen wurden jährlich an die Eltern aller Kinder verteilt, welche am Projekt teilnahmen und zu diesem Zeitpunkt noch die Kita besuchten. Um die Sprachverwendung innerhalb der Familie möglichst detailliert zu erfassen, wurde für verschiedene Familienmitglieder („Mutter“, „Vater“, „Geschwister“, „andere Familienmitglieder“) jeweils separat erfragt, welche Sprache diese innerhalb der Familie sprechen. Als Antwortoptionen konnte zwischen (1) „Deutsch“, (2) „überwiegend Deutsch“, (3) „beide/alle Sprachen gleich viel“, (4) „überwiegend andere Sprache(n)“ und (5) „nur andere Sprache(n)“ gewählt werden.

Mehrsprachigkeitsintegration in der Lernumgebung Kita

Die Erfassung der Mehrsprachigkeitsintegration erfolgte entlang der in der IMKi-Studie betrachteten Möglichkeiten des Einbezugs von Herkunftssprachen in sprachlich heterogenen Gruppen: Sichtbarmachung von Mehrsprachigkeit im Raum, mehrsprachigem Arbeitsmaterial (Bücher, Hörspiele, Einsatz von Tablets) und der generellen Erlaubnis, die Herkunftssprache in der Einrichtung zu verwenden (vgl. zur Beschreibung der erhobenen Merkmale Kapitel 4 in diesem Band).

Die Raumgestaltung wurde in einem selbst entwickelten Ratingverfahren zur Erfassung der Sprachenvielfalt in Kindertageseinrichtungen (REVK) erfasst (vgl. Jahreis et al., 2017). Bewertet werden fünf Items durch eine vierstufige Skalierung von (1) „wird gar nicht berücksichtigt“ bis (4) „wird überall berücksichtigt“. Anhand des REVK auf Einrichtungsebene wird durch Berechnung des Mittelwertes der Items ein Dimensionswert gebildet.

Die Sprachenvielfalt in den Materialien der Gruppe wurde mit drei Items erfasst. Ein geschulter Beobachter hielt hierzu vor Ort die vorhandene Anzahl mehrsprachiger Materialien (mehrsprachige Bücher, zweisprachige Bücher, mehrsprachige auditive Medien) fest. Für die Analysen wird die Anzahl der pro Kita-Gruppe (angenommen werden 25 Kinder/Gruppe) vorhandenen mehrsprachigen Medien in den Kindertageseinrichtungen verwendet.

Zur Erfassung sprachlicher Interaktionen zwischen den Kindern wurde die gewählte Sprache bei Peer-Interaktionen anhand des Language Interaction Snapshot (LISn, Atkins-Burnett, Sprachman, Lopez, Caspe & Fallin, 2011) erfasst. In der IMKi-Studie wurden per Zufallsverfahren pro Einrichtung zu jedem Messzeitpunkt zwei mehrsprachig aufwachsende Kinder in zwei unterschiedlichen Gruppen für diese Beobachtungen ausgewählt. Um Alterseffekte auszuschließen, wurde das Zufallsverfahren zu jedem Messzeitpunkt neu ausgeführt und nur Kinder im Alter zwischen 3

Jahren und 5 Jahren eingeschlossen. Zu fünf definierten Zeitpunkten am Vormittag wurden die Beobachtungssequenzen des LISn erhoben, was zu einer Gesamtzahl von 50 Einschätzungen pro Kind führte. Der Language Interaction Snapshot gibt damit Auskunft über die Sprache, die Kinder in der alltäglichen Kommunikation verwenden. Für die Analysen wird ein Anteilswert gebildet, der den Anteil nicht-deutschsprachiger Kommunikation in diesen 50 time-sampling-Beobachtungseinheiten abbildet. Für die Kita-Ebene wird zu jedem Erhebungszeitpunkt ein Mittelwert aus diesen beiden beobachteten Kindern gebildet. Dies wird als Indikator für die Erlaubnis, die Herkunftssprache in der Einrichtung zu verwenden, gewertet.

Anteil mehrsprachig aufwachsender Kinder in der Einrichtung

Auf Ebene der Kindertageseinrichtungen wurden *strukturelle Bedingungen* zu Beginn der Studie (im Jahr 2015) anhand von Fragebögen an die Leitungen und Gruppenleitungen der Einrichtungen erfasst. Erfragt wurden dabei die Gesamtzahl der Kinder in der Einrichtung sowie die Anzahl der Kinder mit mehrsprachigem Hintergrund. Der Anteil mehrsprachig aufwachsender Kinder ergibt sich als Quotient aus diesen beiden Angaben. Für die vorliegenden Analysen wird der Quotient mit dem Faktor 100 multipliziert. Die Ergebnisse sind daher als Prozentwerte zu interpretieren.

Weiterbildungsintensität

Die Weiterbildungsintensität wurde anhand einer Dokumentenanalyse gebildet. Die Inhalte der Weiterbildungseinheiten wurden jeweils von der Leitung der Weiterbildung dokumentiert. Anhand eines Kodierschemas wurde für jede Einrichtung die Übereinstimmung der in der Weiterbildung bearbeiteten Inhalte mit den Inhalten des Manuals der Module bewertet. Ein Punkt ergab sich, wenn aus der Dokumentation ersichtlich wurde, dass die Fachkräfte mindestens einmal die Inhalte behandelt haben. Maximal konnten 18 Punkte erreicht werden. Die Punkte wurden jeweils noch mit dem zeitlichen Aufwand für die einzelnen Themen gewichtet (vgl. ausführlich Kapitel 3 in diesem Band).

Analysestrategie

Um zu prüfen, welche Bedeutung der familialen und der institutionellen mehrsprachigen Lernumgebung für die sprachliche Entwicklung im Deutschen zukommt, wurden latente Wachstumsmodelle mit der Software Stata 16 berechnet. Diese Modelle ermöglichen es, Aussagen darüber zu machen, welche Bedeutung verschiedene Einflussfaktoren auf Ausgangswert und Zuwachs haben. Jedes Kind ging mit den ersten drei vorliegenden Messzeitpunkten in die Analysen ein. Um Alterseffekte auszuschließen, wurde das Alter der Kinder zum jeweiligen Messzeitpunkt berücksichtigt.

Als Indikator für die *Intensität des Sprachkontakts mit der Herkunftssprache in der Familie* wird für jeden Messzeitpunkt aus den vier Angaben zur verwendeten Sprache

mit verschiedenen Familienmitgliedern ein Mittelwert gebildet. Die interne Konsistenz über alle Messzeitpunkte kann als akzeptabel beurteilt werden mit Cronbachs $\alpha=0,75$. Aus den ersten drei Messzeitpunkten der Kinder werden diese Werte erneut durch Mittelwertbildung zusammengefasst und auf diese Weise die Intensität des Sprachkontakts über den gesamten Analysezeitraum abgebildet.

Die drei beobachteten Merkmale zur Integration von Mehrsprachigkeit wurden jeweils zunächst z-standardisiert und anschließend durch Mittelwertbildung zu einem Gesamtindex zusammengefasst, der den *Grad der Mehrsprachigkeitsintegration in der Kita* angibt (Index Mehrsprachigkeit). In die Analysen geht der Wert zum ersten kinderspezifischen Messzeitpunkt ein.

Zur Darstellung der Veränderung der Einrichtung in Bezug auf die Integration von Mehrsprachigkeit innerhalb des Projektzeitraums wird der so gebildete Gesamtindex für jede Einrichtung mit den Erhebungsjahren korreliert. Auf diese Weise ergibt sich für jede Einrichtung ein Korrelationskoeffizient, der den *Grad der Veränderung der Mehrsprachigkeitsintegration* wiedergibt. Positive Werte zeigen bei zunehmenden, negativen Werten eine abnehmende Mehrsprachigkeitsintegration in der jeweiligen Einrichtung an. Der Anteil mehrsprachig aufwachsender Kinder sowie die Weiterbildungsintensität gehen unverändert in die Analysen ein.

Tabelle 1 zeigt die deskriptive Statistik der verwendeten Merkmale auf Kindebene. Der Rohwert des rezeptiven Wortschatzes steigt über die kinderspezifischen Wellen im Mittel von 28,88 zur ersten Welle auf 78,08 zur dritten Welle bei etwa gleichbleibender Standardabweichung von ca. 22–24. Der Rohwert des Enkodierens semantischer Relationen steigt über die kinderspezifischen Wellen im Mittel von 0,91 zur ersten Welle auf 2,50 zur dritten Welle. Die Standardabweichung steigt im gleichen Zeitraum von 0,75 auf 1,40. Das mittlere Alter der Kinder erhöht sich im Mittel zu jeder kinderspezifischen Welle um rund 12 Monate von 43,84 auf 67,46 Monate bei leicht zunehmender Varianz von 2,65 auf 3,31. Die Intensität des Sprachkontakts mit der Herkunftssprache variiert zwischen den Werten 1 und 5, wobei der Mittelwert von 3,29 eine leichte Tendenz zur überwiegenden Verwendung der Herkunftssprache innerhalb der Familie anzeigt. Die Kinder befanden sich in Einrichtungen, deren Anteil mehrsprachiger Kinder sich im Jahr 2015 zwischen 61 % und 100 % bewegte. Der Mittelwert liegt bei 88 %. Der aus den drei Beobachtungsmerkmalen gebildete Index zum Grad der Mehrsprachigkeitsintegration zum Zeitpunkt der ersten Erhebung sprachlicher Kompetenzen der Kinder liegt mit einem Wert von 0,14 nahe Null und hat eine Spannweite von -0,78 bis 1,49. Der Indikator zur Veränderung der Mehrsprachigkeitsintegration über die Zeit hat einen Mittelwert von -0,05 bei einer Spannweite von -0,83 bis 1,00. Die Weiterbildungsintensität weist einen Mittelwert von 10,25 bei einer Spannweite von 1,23 bis 21,10 auf. Insgesamt liegt ein nahezu vollständiger Datensatz zur Analyse vor. Nur einzelne Merkmale weisen vereinzelt fehlende Werte auf. Auf statistische Verfahren zur Ersetzung fehlender Werte wird daher verzichtet.

Tab. 1: Deskriptive Statistik der verwendeten Merkmale auf Kindebene

Variable	N	M	SD	Min	Max
Rezeptiver Wortschatz W1	115	28,88	22,36	0	81
Rezeptiver Wortschatz W2	117	57,09	24,45	4	128
Rezeptiver Wortschatz W3	119	78,08	24,68	3	156
Enkodieren sem. Relationen W1	115	0,91	0,75	0	3,18
Enkodieren sem. Relationen W2	118	1,84	1,16	0	5,91
Enkodieren sem. Relationen W3	118	2,50	1,40	0	5,64
Alter W1 (am Testtag)	119	43,84	2,65	36	47
Alter W2 (am Testtag)	119	55,40	3,31	45	61
Alter W3 (am Testtag)	119	67,46	3,67	56	73
Intensität Herkunftssprache W1-3	116	3,29	0,84	1	5
Anteil mehrsprach. Kinder (%) 2015	119	87,55	8,83	61,33	100
Index Mehrsprachigkeit Kita W1	119	0,14	0,67	-0,78	1,49
Indexveränderung 2015–2019	119	-0,05	0,60	-0,83	1,00
Weiterbildungsintensität	119	10,25	5,34	1,23	21,10

12.2 Ergebnisse

12.2.1 Beschreibung der Einstellungen

Im ersten Schritt werden zunächst bivariate Zusammenhänge zwischen den Merkmalen durch Berechnung von Produkt-Moment-Korrelationen analysiert. Tabelle 2 zeigt die Ergebnisse dieser Analyse. Erwartungsgemäß sind die beiden verwendeten Maße der sprachlichen Kompetenzen der Kinder mit Werten von $r=0,58$ bis $r=0,77$ zu allen drei Wellen hoch korreliert. Ebenso zeigen sich positive Korrelationen zwischen dem Alter am Erhebungszeitpunkt und den Maßen der sprachlichen Kompetenz. Das Alter am Erhebungszeitpunkt muss daher für die Berechnung der latenten Wachstumsmodelle berücksichtigt werden. Die sehr hohen Korrelationen des Alters am Testtag zu den drei Erhebungswellen ($r=0,89$ bis $r=0,95$) zeigen, dass die Abstände zwischen den Erhebungszeitpunkten bei allen Kindern nahezu identisch sind.

Bezüglich der erklärenden Merkmale für die sprachlichen Kompetenzen sind ebenso erwartungsgemäße Korrelationen erkennbar. Die Intensität der Herkunftssprache, der Anteil mehrsprachiger Kinder sowie der Index zur Mehrsprachigkeitsintegration stehen zu allen Wellen in einem negativen Zusammenhang mit den Maßen der sprachlichen Kompetenz im Deutschen ($r=-0,22$ bis $r=-0,37$). Zur Indexveränderung und der Weiterbildungsintensität zeigen sich nur kleine, positive Korrelationen im Bereich $r=0,04$ bis $r=0,16$. Auch zwischen den erklärenden Merkmalen zeigen sich Zusammenhänge. Die Intensität der Herkunftssprache steht in einem positiven Zusammenhang mit dem Anteil mehrsprachiger Kinder in der Kita ($r=0,32$). Die Korrelationen zum Index der Mehrsprachigkeitsintegration und dessen Veränderung sowie der Weiterbildungsintensität liegt nahe 0 ($r=-0,06$ bis $r=0,07$). Der Anteil an mehr-

Tab. 2: Korrelation der verwendeten Merkmale auf Kindebene

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1 Rezeptiver Wortschatz W1	1,00												
2 Rezeptiver Wortschatz W2	0,65	1,00											
3 Rezeptiver Wortschatz W3	0,70	0,77	1,00										
4 Enkodieren sem. Relationen W1	0,73	0,57	0,57	1,00									
5 Enkodieren sem. Relationen W2	0,58	0,64	0,66	0,53	1,00								
6 Enkodieren sem. Relationen W3	0,59	0,60	0,67	0,60	0,62	1,00							
7 Alter W1 (am Testtag)	0,22	0,30	0,26	0,17	0,17	0,17	1,00						
8 Alter W2 (am Testtag)	0,16	0,31	0,26	0,13	0,17	0,14	0,91	1,00					
9 Alter W3 (am Testtag)	0,23	0,30	0,29	0,20	0,18	0,14	0,89	0,95	1,00				
10 Intensität Herkunftssprache	-0,31	-0,23	-0,26	-0,30	-0,21	-0,30	0,07	0,10	0,07	1,00			
11 Anteil mehrsprach. Kinder (%)	-0,37	-0,30	-0,22	-0,24	-0,24	-0,31	-0,04	0,07	0,04	0,32	1,00		
12 Index Mehrsprachigkeit Kita W1	-0,26	-0,41	-0,24	-0,23	-0,28	-0,30	-0,25	-0,20	-0,18	0,07	0,49	1,00	
13 Indexveränderung 2015-2019	0,04	0,09	0,11	0,03	0,14	0,10	0,15	0,08	0,09	-0,02	-0,21	-0,31	1,00
14 Weiterbildungsintensität	0,07	0,11	0,12	0,03	0,12	0,16	0,00	-0,03	-0,01	-0,06	-0,39	-0,30	0,47

Anm.: Größere relevante Korrelationen sind fett gesetzt.

sprachigen Kindern in der Kita ist positiv korreliert mit dem Index der Mehrsprachigkeitsintegration ($r=0,49$), negativ korreliert dagegen mit der Veränderung der Mehrsprachigkeitsintegration über die Zeit ($r=-0,21$) sowie der Weiterbildungsintensität ($r=-0,39$). Je höher der Anteil an mehrsprachigen Kindern, desto stärker wurde Mehrsprachigkeit demnach schon zu Beginn der Studie einbezogen und desto weniger veränderte sich die Einrichtung diesbezüglich, und auch die Weiterbildung wird weniger intensiv wahrgenommen. Der Index zur Mehrsprachigkeitsveränderung ist negativ korreliert mit der Veränderung der Mehrsprachigkeitsintegration ($r=-0,31$) sowie der Weiterbildungsintensität ($r=-0,30$). Einrichtungen, die Mehrsprachigkeit schon von Beginn an stärker einbezogen hatten, nutzen die Weiterbildung weniger intensiv und veränderten sich auch weniger. Schließlich zeigt sich eine positive Korrelation der Veränderung der Mehrsprachigkeitsintegration mit der Weiterbildungsintensität ($r=0,47$). Einrichtungen, die die Weiterbildung intensiv nutzten, haben sich demnach auch stärker in Richtung der Integration von Mehrsprachigkeit verändert.

Die bivariate Betrachtung erlaubt jedoch keine Aussagen über Entwicklungsverläufe. Um Einflussfaktoren auf den Entwicklungsverlauf zu prüfen, muss zwischen dem Ausgangswert der sprachlichen Kompetenzen und deren Veränderung unterschieden werden. Es werden jeweils drei latente Wachstumsmodelle für die Entwicklung des passiven Wortschatzes sowie die Entwicklung semantischer Relationen berechnet. *Modell 1* berechnet zunächst nur den Einfluss der Intensität der Herkunftssprache, alle anderen Einflüsse werden auf 0 gesetzt. *Modell 2* berechnet zusätzlich den Einfluss des Grades der Mehrsprachigkeitsintegration sowie dessen Veränderung über die Projektlaufzeit. *Modell 3* berücksichtigt schließlich den Anteil mehrsprachig aufwachsender Kinder in der Einrichtung. In allen Modellen wird der Einfluss der Weiterbildungsintensität auf die Veränderung der Mehrsprachigkeitsintegration berücksichtigt.

Abbildung 1 zeigt die Spezifikation der berechneten Modelle am Beispiel des Enkodierens semantischer Relationen. Der Ausgangswert (Intercept) und die Veränderung (Slope) des jeweiligen sprachlichen Kompetenzmaßes werden als latente Variablen aus den Werten der drei Erhebungswellen gebildet. Das Alter am jeweiligen Testtag geht dabei zu allen drei Erhebungswellen als erklärendes Merkmal des Kompetenzwertes ein. Weiter werden die Korrelationen des Alters berücksichtigt. Als erklärende Variablen für Intercept und Slope gehen die Intensität der Herkunftssprache in der Familie, der Anteil mehrsprachiger Kinder in der Kita, der Index zur Mehrsprachigkeitsintegration sowie die Veränderung des Indexes ein. Trotz geringer Korrelationen mit den Sprachmaßen geht die Veränderung des Indexes in die Analysen mit ein, da die Prüfung dieses Einflusses ein Teil der zentralen Fragestellung ist.

In Abbildung 1 werden die Einflüsse auf Intercept und Slope im Modell zunächst auf Null gesetzt und in weiteren Modellen schrittweise aufgenommen, alle weiteren spezifizierten Pfade werden berechnet. In der Abbildung sind die Ergebnisse dieses Modells aufgeführt. Aufgrund der hohen Korrelation (vgl. Tab. 2) wird ein Pfad vom Anteil mehrsprachiger Kinder auf den Index der Mehrsprachigkeitsintegration berücksichtigt. Es ergibt sich ein signifikant positiver Koeffizient in Höhe von 0,04

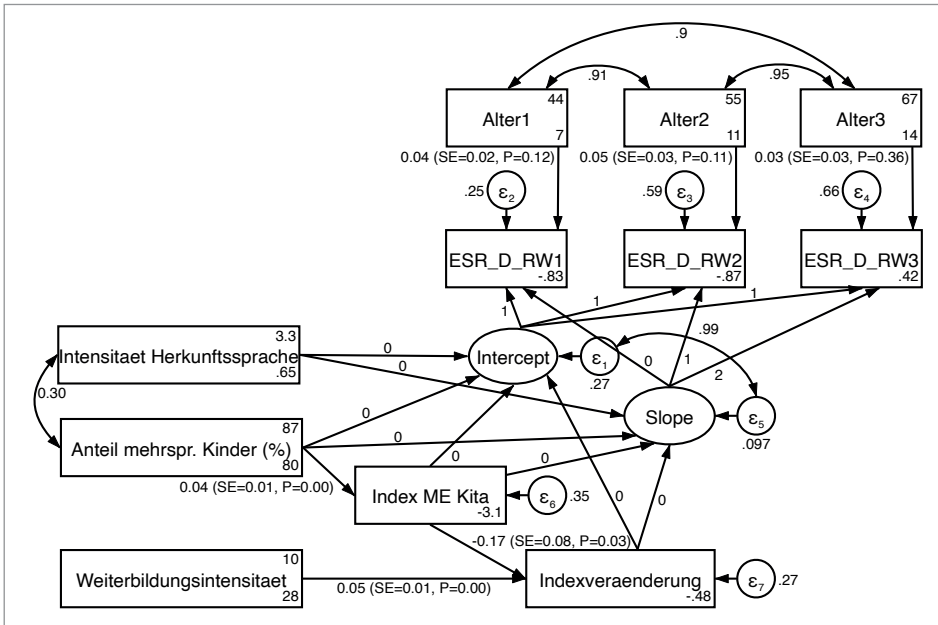


Abb. 1: Spezifikation der latenten Wachstumsmodelle am Beispiel des Enkodierens semantischer Relationen (o-Modell). Anmerkungen. ESR_D_RW: Enkodieren semantischer Relationen Rohwert, Index ME Kita: Index der Mehrsprachigkeitsintegration in der Kita zu Welle 1, Beidseitiger Pfeil: Korrelationen, gerichteter Pfeil: unstandardisierte Koeffizienten

(standardisiert: 0,48). Ein um 1 Prozentpunkt höherer Anteil an mehrsprachig aufwachsenden Kindern geht demnach mit einer Erhöhung des Index der Mehrsprachigkeitsintegration in der Kita um 0,04 einher. Auf Grundlage des standardisierten Wertes kann von einem mittleren Effekt gesprochen werden. Weiter wird die Korrelation aus der Intensität der Herkunftssprache in der Familie und dem Anteil mehrsprachig aufwachsender Kinder in der Kita berücksichtigt. Der Wert von 0,3 im Modell ist vergleichbar mit dem Wert in Tabelle 2. Aufgrund der negativen Korrelation des Ausgangswertes des Mehrsprachigkeitsindex und dessen Veränderung wird auch dieser Pfad im Modell berücksichtigt. Der signifikant negative Koeffizient hat einen Wert von -0,17 (standardisiert: -0,19). Ein um 1 Punkt höherer Ausgangswert des Mehrsprachigkeitsindex geht demnach mit einer Verringerung der Indexveränderung einher. Der standardisierte Wert von -0,19 zeigt einen kleinen Effekt hierfür an. Schließlich wird ein Pfad zwischen Weiterbildungsintensität und Veränderung des Mehrsprachigkeitsindex über die Projektlaufzeit im Modell eingeschlossen. Der signifikant positive Koeffizient hat einen Wert von 0,05 (standardisiert: 0,42). Eine um 1 Punkt höhere Weiterbildungsintensität hat demnach eine Erhöhung der Indexveränderung um 0,05 zur Folge. Nach dem standardisierten Wert ist dies ein mittlerer Effekt.

Im Folgenden werden schrittweise Effekte der in Abbildung 1 auf Null gesetzten Pfade berechnet. Die oben beschriebenen Koeffizienten ändern sich in den folgenden

Modellen kaum und werden deshalb nicht berichtet. Tabelle 3 zeigt die Ergebnisse der linearen Wachstumsmodelle für den rezeptiven Wortschatz. 110 Kinder gingen in die Analyse ein. *Modell 1* zeigt zunächst einen zu erwartenden signifikanten negativen Effekt der Intensität der Herkunftssprache in der Familie auf den Ausgangswert des rezeptiven Wortschatzes ($b=-9,25$, standardisiert: $-0,42$). Es zeigt sich jedoch kein signifikanter Einfluss der Intensität der Herkunftssprache in der Familie auf das Wachstum des rezeptiven Wortschatzes. Die Modellgütwerte zeigen eine unzureichende Modellanpassung an (RMSEA=0,12; CFI=0,83). *Modell 2* berücksichtigt zusätzlich den Einfluss des Index der Mehrsprachigkeitsintegration in der Kita zu Welle 1 sowie dessen Veränderung über die Projektlaufzeit. Es zeigt sich lediglich ein negativer Effekt des Index der Mehrsprachigkeitsintegration auf den Ausgangswert des rezeptiven Wortschatzes ($b=-9,84$, standardisiert: $-0,38$), der Effekt auf das Wachstum ist zwar positiv, jedoch nicht signifikant. Auch der Koeffizient der Indexveränderung ist weder für den Ausgangswert noch für das Wachstum signifikant. Der Koeffizient der Intensität der Herkunftssprache in der Familie ändert sich in diesem Modell kaum. Die Modellgütwerte zeigen eine unzureichende Modellanpassung an (RMSEA=0,12; CFI=0,83). In *Modell 3* wird schließlich der Einfluss des Anteils mehrsprachiger Kinder einbezogen. Hier ergibt sich ein negativer, signifikanter Koeffizient ($b=-0,56$, standardisiert: $-0,29$) auf den Ausgangswert. Weiter ist der Koeffizient auf das Wachstum positiv ($b=0,19$, standardisiert: $0,42$) und statistisch tendenziell signifikant. Ein höherer Anteil mehrsprachiger Kinder geht demnach mit geringeren Ausgangswerten des rezeptiven Wortschatzes einher, jedoch finden bei Kindern in Gruppen mit einem höheren Anteil an mehrsprachig aufwachsenden Kindern Aufholprozesse statt. Auf Grundlage der standardisierten Werte kann hier von einem mittleren Effekt gesprochen werden. Außerdem verringert sich der Einfluss der Intensität der Herkunftssprache in der Familie ($b=-6,74$, standardisiert: $-0,32$) sowie des Index der Mehrsprachigkeitsintegration ($b=-6,39$, standardisiert: $-0,25$) auf den Intercept. Die Koeffizienten sind nach wie vor signifikant. Die Effektstärken verringern sich zwar, sie bleiben jedoch im Bereich eines kleinen bis mittleren Effekts. Demnach geht lediglich ein Teil der Unterschiede nach Herkunftssprache in der Familie und der Mehrsprachigkeitsintegration im Ausgangswert auf den Anteil an mehrsprachig aufwachsenden Kindern zurück. Die Modellgütwerte zeigen eine gute Modellanpassung für dieses Modell (RMSEA=0,07; CFI=0,96).

Tabelle 4 zeigt die Ergebnisse der linearen Wachstumsmodelle für das Enkodieren semantischer Relationen. 110 Kinder gingen in die Analyse ein. *Modell 4* zeigt auch hier einen zu erwartenden signifikanten negativen Effekt der Intensität der Herkunftssprache in der Familie auf den Ausgangswert für das Enkodieren semantischer Relationen ($b=-0,26$, standardisiert: $-0,38$). Der Einfluss der Intensität der Herkunftssprache in der Familie auf das Wachstum des Enkodierens semantischer Relationen ist tendenziell statistisch signifikant negativ ($b=-0,12$, standardisiert: $-0,28$). Die Modellgütwerte zeigen eine unzureichende Modellanpassung an (RMSEA=0,11; CFI=0,79). *Modell 5* berücksichtigt zusätzlich den Einfluss des Index der Mehrsprachigkeitsintegration in der Kita zu Welle 1 sowie dessen Veränderung über die Projektlaufzeit.

Tab. 3: Lineare Wachstumsmodelle für den rezeptiven Wortschatz (Koeffizienten und Standardfehler in Klammern)

	Modell 1		Modell 2		Modell 3	
	Intercept	Slope	Intercept	Slope	Intercept	Slope
Intensität Herkunftssprache	-9,25 (2,31)*	,04 (1,02)	-8,52 (2,21)*	-,07 (1,02)	-6,74 (2,28)*	-0,65 (1,06)
Index Mehrsprachigkeit Kita W1			-9,84 (2,98)*	1,39 (1,37)	-6,39 (3,26)*	0,23 (1,52)
Indexveränderung 2015–2019			-1,79 (3,17)	,78 (1,46)	-2,24 (3,10)	0,94 (1,45)
Anteil mehrsprach. Kinder (%)					-0,56 (,24)*	0,19 (0,11)+
S with I	7,04 (31,08)		33,16 (30,91)		36,59 (30,23)	
N	110		110		110	
RMSEA	0,12		0,12		0,07	
CFI	0,83		0,85		0,96	

Anm.: Im Modell enthalten, aber in der Tabelle nicht berichtet sind das Alter am Testtag sowie die Weiterbildungsintensität, * $p < 0,05$, + $p < 0,1$.

Tab. 4: Lineare Wachstumsmodelle für das Enkodieren semantischer Relationen (Koeffizienten und Standardfehler)

	Modell 4		Modell 5		Modell 6	
	Intercept	Slope	Intercept	Slope	Intercept	Slope
Intensität Herkunftssprache	-0,26 (,08)*	-0,12 (0,07)+	-0,25 (0,08)*	-0,11 (0,06)+	-0,23 (0,08)*	-0,09 (0,07)
Index Mehrsprachigkeit Kita W1			-0,22 (0,10)*	-0,18 (0,08)*	-0,18 (0,11)	-,13 (0,09)
Indexveränderung 2015–2019			-,07 (,12)	,03 (,16)	-0,07 (0,11)	-0,01 (0,09)
Anteil mehrsprach. Kinder (%)					-0,01 (,01)	-0,01 (,01)
S with I	0,12 (,07)		0,11 (0,08)		0,10 (,08)	
N	110		110		110	
RMSEA	0,11		0,11		0,04	
CFI	0,79		0,83		0,98	

Anm.: Im Modell enthalten, aber in der Tabelle nicht berichtet sind das Alter am Testtag sowie die Weiterbildungsintensität, * $p < 0,05$, + $p < 0,1$.

Hier zeigt sich ein signifikant negativer Effekt des Index der Mehrsprachigkeitsintegration sowohl auf den Ausgangswert ($b=-0,22$, standardisiert: $-0,27$), als auch auf das Wachstum ($b=-0,18$, standardisiert: $-0,35$). Der Koeffizient der Indexveränderung ist weder für den Ausgangswert noch für das Wachstum signifikant. Die Koeffizienten der Intensität der Herkunftssprache in der Familie ändern sich in diesem Modell im Vergleich zu Modell 4 kaum. Die Modellgütwerte zeigen eine unzureichende Modellanpassung an ($RMSEA=0,11$; $CFI=0,83$). In *Modell 6* wird schließlich der Einfluss des Anteils mehrsprachiger Kinder berechnet. Hier ergibt sich weder auf den Ausgangswert, noch auf das Wachstum ein signifikanter Koeffizient. Weiter verringern sich die Einflüsse aller anderen Merkmale auf Ausgangswert und Wachstum. Die negativen Effekte des Index der Mehrsprachigkeitsintegration auf den Ausgangswert und das Wachstum sind nicht mehr signifikant, ebenso ist der negative Effekt der Intensität der Herkunftssprache in der Familie auf das Wachstum nicht mehr signifikant. Lediglich der Koeffizient der Intensität der Herkunftssprache in der Familie für den Ausgangswert ist nach wie vor signifikant ($b=0,23$, standardisiert: $-0,34$). Demnach sind es nicht die Integration der Mehrsprachigkeit in der Kita und die Intensität der Herkunftssprache in der Familie, die einen negativen Einfluss auf die Entwicklung des Enkodierens semantischer Relationen im Laufe der drei Jahre in der Kita wirken. Vielmehr sprechen die Daten für einen durch den Anteil an mehrsprachigen Kindern in der Kita verursachten Effekt. Die Modellgütwerte zeigen eine gute Modellanpassung für dieses Modell ($RMSEA=0,04$; $CFI=0,98$).

12.3 Diskussion

Zentrales Anliegen dieses Beitrags war es, die Ebenen Familie, Kindertageseinrichtung und Kind zu verbinden und die Bedeutung einer mehrsprachigkeitsintegrierenden Lernumgebung für die Entwicklung sprachlicher Kompetenzen in der Umgebungssprache Deutsch zu prüfen. Hierfür wurden latente Wachstumsmodelle zur Entwicklung des rezeptiven Wortschatzes und des Enkodierens semantischer Relationen berechnet. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Veränderung der Einrichtungen im Rahmen des Projekts zum einen durch die Intensität der Weiterbildung, zum anderen durch den Ausgangswert beeinflusst waren. Kitas, die bereits zu Beginn des Projekts einen hohen Grad der Mehrsprachigkeitsintegration realisierten, haben sich weniger verändert. Weiter konnte bestätigt werden, dass die Sprachverwendung in der Familie hoch bedeutsam für den Ausgangswert der sprachlichen Kompetenzen in der Umgebungssprache Deutsch ist, nicht aber für die weitere Entwicklung. Dieses Ergebnis ist konform mit bereits vorliegenden Erkenntnissen (Budde-Spengler et al., 2018; Hoff, 2017; Hindman & Wasik, 2015; Relikowski et al., 2015; Verdon et al., 2014). Kinder aus Familien, in denen überwiegend andere Herkunftssprachen gesprochen werden, kommen dementsprechend mit geringeren Ausgangsleistungen im Deutschen in die Kindertagesstätte, in der sie ja Deutsch lernen sollen. Die Verwendung der Herkunftssprachen zu Hause erklärt in der Folge aber nicht mehr, wie sich die Kinder sprachlich in der Umgebungssprache Deutsch weiterentwickeln – dies ist ab-

hängig von anderen Merkmalen (wie wahrscheinlich der sprachlichen Anregung und Förderung in der Kita).

Darüberhinausgehend zeigte sich, dass mehrsprachige Kinder in mehrsprachigkeitsintegrierenden Kindertageseinrichtungen im Vergleich zu weniger mehrsprachigkeitsintegrierenden Einrichtungen mit geringeren sprachlichen Ausgangskompetenzen in die Kita kommen. Es muss insofern differenziert werden zwischen dem sprachlichen Kompetenzstand beim Eintritt in die Kita und dem zusätzlichen Einfluss der mehrsprachigkeitsintegrierenden Lernumgebung. Dieser scheint zunächst einen negativen Einfluss auf die Entwicklung produktiver Sprachkompetenzen zu haben. Bei Berücksichtigung des Anteils mehrsprachiger Kinder in der Kita ist dieser Einfluss allerdings nicht mehr statistisch signifikant. Insofern könnte ein Modell der gemeinsamen Ursache den negativen Effekt auf die Sprachentwicklung erklären: Kitas agieren mit Blick auf ihr Klientel. Ist der Anteil mehrsprachig aufwachsender Kinder höher, findet (zunächst unabhängig von der Weiterbildung) auch in der Kita mehr Einbezug der Herkunftssprache statt. Gleichzeitig verringert ein sehr hoher Anteil mehrsprachig aufwachsender Kinder die Chance auf Sprachkontakt zur Umgebungssprache Deutsch. Der eigentliche Grund für den negativen Effekt auf die Entwicklung sprachlicher Kompetenzen in der Umgebungssprache Deutsch wäre demnach ein struktureller. Unterstützt wird diese Erklärung durch die nicht nachweisbare Auswirkung einer zunehmenden Einbindung der Herkunftssprachen der Kinder im Rahmen der Projektlaufzeit auf die sprachliche Kompetenzentwicklung in der Umgebungssprache Deutsch bei Berücksichtigung struktureller Aspekte. Eine intensivere Auseinandersetzung und ein Aufgreifen der Herkunftssprachen im Kitaalltag ist demnach nicht mit negativen Konsequenzen für die sprachliche Entwicklung der Kinder im Deutschen verbunden.

Die Frage nach weiteren Bedingungsfaktoren für die Entwicklung sprachlicher Kompetenzen in der Umgebungssprache Deutsch bleibt an dieser Stelle offen. Ebenso wurde die Entwicklung herkunftssprachlicher Kompetenzen in diesem Beitrag nicht berücksichtigt. Weitere Analysen zu diesen Aspekten stehen noch aus. Weiter muss die im Vergleich zur gesamten IMKi-Stichprobe eher kleine Fallzahl von 119 Kindern bedacht werden. Die Selektionskriterien sahen eine eindeutige Identifikation mehrsprachigen Aufwachsens sowie das Vorliegen von jeweils mindestens einem Messzeitpunkt im Alter von 3 Jahren und im Alter von 5 Jahren vor. Die Daten waren dadurch weitestgehend vollständig, allerdings könnte es sich bei dieser Substichprobe um eine selektive Auswahl handeln, die mit den Untersuchungsmerkmalen in Zusammenhang stehen könnten. Schließlich muss das Auswahlkriterium von mindestens 50 % mehrsprachig aufwachsender Kinder als Teilnahmevoraussetzung für die teilnehmenden Kindertageseinrichtungen bedacht werden. Die Aussagen sind damit nicht für alle Kindertageseinrichtungen generalisierbar.

Mit Blick auf die Ausgangsfrage dieses Beitrags kann abschließend und konform mit dem bisherigen Forschungsstand festgehalten werden, dass die sprachliche Kompetenzentwicklung in der Umgebungssprache Deutsch zu Beginn der Kitazeit im Wesentlichen durch den Sprachgebrauch in der Familie mitbestimmt wird, welcher in der

Folge aber nicht mit der weiteren sprachlichen Entwicklung, also den Lernzuwächsen in der Umgebungssprache Deutsch der Kinder zusammenhängt. Vorläufiger sind die Erkenntnisse zur mehrsprachigkeitsintegrierenden Lernumgebung in der Kita. Diese hat keinen direkten Effekt auf die Kompetenzentwicklung in der Umgebungssprache Deutsch im Laufe der Kitazeit im Alter von 3 Jahren bis 6 Jahren. Vielmehr scheint der Anteil mehrsprachiger Kinder in der Kita bedeutsamer für die Kompetenzentwicklung in der Umgebungssprache Deutsch zu sein.

Literatur

- Atkins-Burnett, S., Sprachman, S., Lopez, M., Caspe, M. & Fallin, K. (2011). "The Language Interaction Snapshot (LISn). A New Observational Measure for Assessing Language Interactions in Linguistically Diverse Early Childhood Programs". In: C. Howes, J. T. Downer & R. C. Pianta (Hrsg.), *Dual language learners in the early childhood classroom* (National Center for Research on Early Childhood Education series, 117–146). Baltimore, Md.: Paul H. Brookes Pub. Co.
- Barac, R., Bialystok, E., Castro, D. C. & Sanchez, M. (2014). „The cognitive development of young dual language learners: A critical review“. *Early Childhood Research Quarterly* 29(4), 699–714. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.02.003>
- Budde-Spengler, N., Rinker T., & Sachse, S. (2018). Input factors in lexical development of Turkish-German Children. *International Journal of Bilingualism*. 24(8), 1–16. DOI:10.1080/13670050.2018.1543647
- Dennaoui, K., Nicholls, R. J., O'Connor, M., Tarasuik, J., Kvalsvig, A. & Goldfeld, S. (2016). The English proficiency and academic language skills of Australian bilingual children during the primary school years. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 18(2), 157–165. <http://dx.doi.org/10.3109/17549507.2015.1060526>
- Gogolin, I. & Oeter, S. (2011). Sprachenrechte und Sprachminderheiten – Übertragbarkeit des internationalen Sprachenregimes auf Migrant(inn)en. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 59(1), 30–45. <https://doi.org/10.5771/0034-1312-2011-1-30>
- Grimm, H., Aktas, M. & Frevert, S. (2010). SETK 3–5: Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder (2., überarbeitete Auflage). Göttingen: Hogrefe.
- Han, M., Vukelich, C., Buell, M. & Meacham, S. (2014). Beating the Odds: A Longitudinal Investigation of Low-Income Dual-Language and Monolingual Children's English Language and Literacy Performance. *Early Education and Development*, 25(6), 841–858. <http://dx.doi.org/10.1080/10409289.2014.866920>
- Hindman, A. H. & Wasik, B. A. (2015). Building vocabulary in two languages: An examination of Spanish-speaking Dual Language Learners in Head Start. *Early Childhood Research Quarterly*, 31, 19–33. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.12.006>
- Hoff, E. (2018). Bilingual Development in Children of Immigrant Families. *Child Development Perspectives*, 18(2), 1–7. <http://dx.doi.org/10.1111/cdep.12262>
- Jackson, C. W., Schatschneider, C. & Leacox, L. (2014). Longitudinal Analysis of Receptive Vocabulary Growth in Young Spanish English-Speaking Children From Migrant Families. *Language Speech and Hearing Services in Schools*, 45(1), 40–51. http://dx.doi.org/10.1044/2013_LSHSS-12-0104

- Jahreiß, S., Ertanir, B., Frank, M., Sachse, S., & Kratzmann, J. (2017). Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit in sprachlich heterogenen Kindertageseinrichtungen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 12(4), 439–453. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v12i4.05>
- Kratzmann, J., Lehl, S., & Ebert, S. (2013). Einstellungen zum Einbezug der Erstsprache im Kindergarten und deren Bedeutung für die Wortschatzentwicklung im Deutschen bei Kindern mit Migrationshintergrund. *Frühe Bildung*, 2(3), S. 133–143. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000100>
- Kratzmann, J., Jahreiß, S., Frank, M., Ertanir, B., & Sachse, S. (2017). Einstellungen pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen zur Mehrsprachigkeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20(2), 237–258. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0741-7>
- Lambert, R. G., Kim, D.-H., Durham S., & Burts, D. C. (2017). Differentiated rates of growth across preschool dual language learners, *Bilingual Research Journal*, 40(1), 81–101. <http://dx.doi.org/10.1080/15235882.2016.1275884>
- Lenhard, A., Lenhard, W., Segerer, R., & Suggate, S. (2015). *Peabody Picture Vocabulary Test* (4. Ausgabe). Frankfurt am Main: Pearson.
- Lewis, K., Sandilos, L. E., Hammer, C. S., Sawyer, B. E. & Mendez, L. I. (2016). Relations Among the Home Language and Literacy Environment and Children’s Language Abilities: A Study of Head Start Dual Language Learners and Their Mothers. *Early Education and Development*, 27(4), 478–494. <http://dx.doi.org/10.1080/10409289.2016.1082820>
- Maier, M. F., Bohlmann, N. L. & Palacios, N. A. (2016). Cross-language associations in the development of preschoolers’ receptive and expressive vocabulary. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 49–63. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.11.006>
- Panagiotopoulou, A. (2016). *Mehrsprachigkeit in der Kindheit. Perspektiven für die früh-pädagogische Praxis*. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 46. München.
- Relikowski, I., Schneider, T. & Lindberg, T. (2015). Rezeptive Wortschatz- und Grammatikkompetenzen von Fünfjährigen mit und ohne Migrationshintergrund. Eine empirische Untersuchung aus bildungssoziologischer Perspektive. *Frühe Bildung*, 4(3), 135–143. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000218>
- Rojas, R., Iglesias, A., Bunta, F., Goldstein, B., Goldenberg, C. & Reese, L. (2016). Interlocutor differential effects on the expressive language skills of Spanish-speaking English learners. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 18(2), 166–177. <http://dx.doi.org/10.3109/17549507.2015.1081290>
- Sonnenschein, S., Metzger, S. R., Dowling, R., & Baker, L. (2016). The relative importance of English versus Spanish language skills for low-income Latino English language learners’ early language and literacy development, *Early Child Development and Care*, 187(3–4), 727–743. <http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2016.1219854>
- Verdon, S., McLeod, S. & Winsler, A. (2014). Language maintenance and loss in a population study of young Australian children. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(2), 168–181. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.12.003>

13. Multiplikation der mehrsprachigkeitsförderlichen Lernumgebung durch Best-Practice-Einrichtungen

Joana Wolfsperger

Eine Aufgabe des MiKi – Forschungsprojekts war es, durch die extra dafür konzipierte Weiterbildung MiKi – “Mehrsprachigkeit in Kindertagesstätten”, die Gestaltungsmöglichkeiten einer mehrsprachigkeitsförderlichen Lernumgebung in den teilnehmenden Projekt-Kitas nachhaltig zu verankern. In einem zweiten Schritt sollte eine Multiplikation der Erkenntnisse und Praxiserfahrungen vorbereitet werden, damit diese für eine interessierte Fachöffentlichkeit durch Hospitationen in den entsprechen Einrichtungen und/oder einen Austausch mit den pädagogischen Fachkräften zugänglich sind. Dazu konnten je eine Projekt-Kindertagesstätte aus Baden-Württemberg und Bayern als Best-Practice-Kita ausgewählt werden, der es besonders gut gelingt, die Mehrsprachigkeit der Kinder und des Personals in das pädagogische Alltagshandeln zu integrieren. Durch zusätzliche Stunden für eine intensive Begleitung von einer Weiterbildnerin wurden die pädagogischen Fachkräfte dieser ausgewählten Best-Practice-Einrichtungen darin unterstützt, ihre Kompetenz und ihr Wissen im Bereich der Gestaltung einer mehrsprachigkeitsförderlichen Lernumgebung zu vertiefen und zu verankern, sowie Multiplikationskonzepte zu entwickeln.

Nachfolgend wird der Weg der beiden Kindertagesstätten hin zur Best-Practice-Einrichtung beschrieben. Dabei soll schwerpunktmäßig vorgestellt werden, inwiefern die pädagogischen Fachkräfte das mehrsprachigkeitsförderliche Alltagshandeln umsetzen und welche Multiplikationsangebote die Einrichtungen anbieten. Schließlich werden Hürden und Gelingensbedingungen auf dem Weg zur Best-Practice-Einrichtung erläutert.

Die einzelnen Kindertagesstätten setzten nach dem Ende der zweiten Förderphase unterschiedliche Schwerpunkte in der Gestaltung einer mehrsprachigkeitsförderlichen Lernumgebung, so dass auch die beiden Einrichtungen, die als Best-Practice-Einrichtungen ausgewählt wurden, eine unterschiedliche Ausgangslage hatten. Insofern variierten die Inhalte der sich daran anschließenden Begleitung zur Best-Practice-Einrichtung. Übergreifend wurden jedoch folgende Themen ausführlich diskutiert, erarbeitet und umgesetzt:

- aktive Auseinandersetzung der pädagogischen Fachkräfte mit der Fragestellung, was Best-Practice-Kindertagesstätte sein für sie bedeutet
- Fortsetzung der in den ersten beiden Förderphasen begonnenen Umgestaltung des pädagogischen Alltagshandelns hin zu einem mehrsprachigkeitsförderlichen Alltagshandeln im Umgang mit den Kindern, in der Gestaltung der Räume, in der Materialauswahl, in der Zusammenarbeit mit den Eltern und in der Arbeit im Team
- Erarbeitung eines Multiplikationskonzepts in enger Absprache mit dem jeweiligen Träger, wobei aufgrund der durch die Corona-Pandemie notwendigen Kontaktbeschränkungen in der Zeit der Weiterbildung zur Best-Practice-Kindertagesstätte das Multiplikationskonzept nur theoretisch erarbeitet aber noch nicht praktisch umgesetzt werden konnte.

13.1 Was bedeutet es, Best-Practice-Einrichtung im Rahmen des Projekts zu werden?

Ziel der Begleitung in der Best-Practice-Phase ist es, gemeinsam mit der ausgewählten Einrichtung ein Konzept zu entwickeln, wie auch nach Abschluss des Projekts das Prinzip der Integration der Mehrsprachigkeit an andere Einrichtungen sowie eine interessierte Fachöffentlichkeit weitergegeben werden kann.

Die pädagogischen Fachkräfte selbst nahmen die Wahl zur Best-Practice-Einrichtung als Kompliment und als Auszeichnung ihrer eigenen Arbeit war, waren jedoch zunächst auch verunsichert, welche Erwartungen und Herausforderungen damit verbunden waren. Es stellte sich als hilfreich heraus, schriftlich festzuhalten, welche Bausteine der mehrsprachigkeitsförderlichen Lernumgebung im Bereich der Sichtbarkeit in den Räumlichkeiten, der Materialauswahl, der Erzieherin-Kind-Interaktion, der Peer-Interaktionen, der Zusammenarbeit mit den Eltern sowie der Arbeit im Team bereits umgesetzt oder geplant sind. Gestärkt von dem bereits Erreichten, konnten die pädagogischen Fachkräfte die Sicherheit gewinnen, dass ihr Handeln auch für andere von Wert ist. Sie setzten sich das Ziel, als Best-Practice-Kindertagesstätte für andere Vorbild zu sein, das eigene Arbeiten auf einem hohen Niveau zu halten und sich im Austausch mit einem Ansprechpartner kontinuierlich weiterzubilden. Dabei erhofften sie sich im Zuge dessen, dass sie anderen Fachkräften einen Einblick in ihre Arbeit geben und im Austausch mit den hospitierenden Kolleg*innen auch neue Ideen für die eigene Arbeit gewinnen können.

13.2 Praxisbericht: Wie die Best-Practice-Einrichtungen mehrsprachigkeitsförderliches Alltagshandeln umgesetzt haben

13.2.1 Mehrsprachigkeitsförderung im Kindergartenalltag im Städtischen Kindergarten Olgastraße

Raumgestaltung

Betritt man den Kindergarten Olgastraße wird auf den ersten Blick sichtbar, wie viele Kinder unterschiedlicher Herkunftsländer hier betreut werden. Im Eingangsbereich hängen die Fahnen der zahlreichen Herkunftsländer der Familien sowie Begrüßungen in den verschiedenen Sprachen. Auch in den anderen Räumen wird die Vielfalt der Herkunftsländer und Sprachen thematisiert. Beispielsweise zeigt eine große Weltkarte im gemeinsamen Essensraum an, welche Herkunftsländer die pädagogischen Fachkräfte und die Kinder haben.



Abb. 1: Sichtbarkeit der Mehrsprachigkeit in der Raumgestaltung im Kindergarten Olgastraße

Um den Kindern und Familien mit geringeren Kenntnissen der deutschen Sprache entgegen zu kommen, sind Einrichtungsgegenstände im Kindergarten mit dem Schriftbild beklebt sowie wichtige Abläufe bildlich dargestellt. Auch Symbole und Bilder werden genutzt, um das Erlernen der deutschen Sprache und das Verständnis zu fördern.



Abb. 2:
Beschriftung von Einrichtungsgegenständen
und Einsatz von Bildern im Kindergarten
Olgastraße



Abb. 3:
Bilderbuchauswahl im Kindergarten
Olgastraße

Mehrsprachige Materialien und Medien

Die Kinder haben freien Zugang zu mehrsprachigen Materialien wie spezifischen Bilderbüchern oder Liedern. Im Kindergarten Olgastraße stehen den Kindern zahlreiche mehrsprachige Bücher zur Verfügung. Diese werden auch regelmäßig für Bilderbuchbetrachtungen in den Herkunftssprachen eingesetzt.



*Abb. 4:
Einsatz der Übersetzungs-App am Tablet
während eines Elterngesprächs im Kinder-
garten Olgastraße*

In der Best-Practice-Weiterbildungsphase wurden die beiden Kindertagesstätten auch mit einem Tablet ausgestattet, das es ihnen nun zudem erlaubt, den Kindern mehrsprachige Sprachspiele und digitale mehrsprachige Kinderbücher anzubieten. Der Weg hin zum Einsatz des Tablets war von organisatorischen Hürden und persönlichen Berührungsängsten, was den Nutzen eines digitalen Endgeräts im Kindergarten anbelangt geprägt. Es war notwendig, über mehrere Monate hinweg, zunächst die technische Ausstattung des Kindergartens anzupassen, damit das Tablet mit einem WLAN verbunden werden konnte sowie Fragen des Datenschutzes zu klären. Zudem mussten sich die pädagogischen Fachkräfte mit den Risiken und dem Nutzen des Geräts vertraut zu machen. Auch die Kinder hatten die Gelegenheit, das Tablet kennen zu lernen und beispielsweise Fotos damit zu machen oder auch kleine Sequenzen zu filmen. Inzwischen ist das Tablet nicht nur für digitale Bilderbuchbetrachtungen, mehrsprachige Bilderbücher oder Sprachspiele bei den Kindern sehr beliebt, sondern erleichtert durch die darauf verfügbare Übersetzungs-App die Verständigung bei Tür- und Angel- oder Elterngesprächen. In Zeiten der, durch die Corona-Pandemie notwendig gewordenen Kontaktbeschränkungen konnten mit Hilfe des Tablets Elterngespräche auch ganz ins Digitale verlagert werden, was von zahlreichen Eltern sehr dankbar angenommen wurde.

Zusammenarbeit mit den Eltern

Vor allem vor den coronabedingten Einschränkungen wurde im Kindergarten eine von Wertschätzung und Offenheit gegenüber den verschiedenen Kulturen und Sprachen geprägte Zusammenarbeit mit den Familien gelebt. Dazu zählten gemeinsame



Abb. 5: Internationales Büffet im Kindergarten Olgastraße

interkulturelle Feste und Aktionen wie beispielsweise das Sommerfest oder das Laternenfest, die von einem internationalen Büffet begleitet waren. Die Eltern steuerten dazu gerne typische Speisen aus ihrer Kultur bei.

Bei der Neuaufnahme von Kindern wird erfragt, welche Sprachen das Kind mit wem spricht und welche Bedeutung die Sprachen für die Familie haben. Dabei wollen die pädagogischen Fachkräfte beim Aufnahmegespräch zunächst einen ersten Eindruck über die Sprachverwendung in der Familie erhalten. Zwei Monate nach der Eingewöhnung findet dann in der Regel ein ausführliches Erstgespräch mit den Eltern statt. Hier ist Zeit nochmal ganz detailliert auf die Sprachkompetenz des Kindes und die Sprachverwendung in der Familie einzugehen. Dazu wird der Mehrsprachenkontext (Ritterfeld & Lüke, 2011) eingesetzt. Das Interesse an der Herkunftssprache bleibt über die gesamte Kindergartenzeit hinweg bestehen. So werden weiterhin beispielsweise wichtige Wörter in der Herkunftssprache erfragt.

Im Rahmen der Elternarbeit finden sehr niederschwellige Angebote wie beispielsweise Spielenachmittage zu einem spezifischen Thema, z. B. dem Einbezug der Mehrsprachigkeit in das Spiel mit dem Kind statt. Zudem werden die Eltern, wann immer möglich aktiv eingeladen, den Kindergartenalltag mitzugestalten, beispielsweise beim Vorlesen eines Bilderbuchs in der Herkunftssprache.

Schließlich werden Elterninformationen nach Möglichkeit in mehreren Sprachen ausgegeben.

Arbeiten im Team

Bereits vor der Teilnahme an der MiKi-Weiterbildung haben die pädagogischen Fachkräfte des Kindergartens Olgastraße alle Familiensprachen der Kinder gleichermaßen wertgeschätzt und sind den Familien verschiedenster Herkunftsländer mit Offenheit und Neugier entgegengetreten. Die zahlreichen Weiterbildungen, die sie im Rahmen des Projekts absolvierten, haben sie darin bestärkt, diesen Weg weiter fortzuführen und auszubauen. Auch im pädagogischen Alltagshandeln ist daher die Mehrsprachigkeit stets präsent und die Kinder sprechen selbstverständlich auch in ihrer Herkunftssprache. Dadurch entstehen beispielsweise Dialoge in verschiedenen Sprachen und über die einzelnen Sprachen, weil die anderen Kinder nachfragen und wissen wollen, was gerade in welcher Sprache gesagt wurde oder, weil ein Wort in einer anderen Sprache vielleicht lustig klingt.

Die persönlichen Erfahrungen der pädagogischen Fachkräfte mit dem Einbezug der Mehrsprachigkeit – sei es in natürlichen oder in geplanten pädagogischen Situationen wie dem Morgenkreis in dem das Begrüßungslied auf verschiedenen Sprachen gesungen oder die Anzahl der anwesenden Kinder in verschiedenen Sprachen gezählt wird – werden kontinuierlich in den Teamsitzungen reflektiert. Zudem findet in den Teamsitzungen ein reger Austausch über die Einsatzmöglichkeiten und Erfahrungswerte zu neuen Methoden, Materialien und Medien statt. Neue Impulse und Unterstützungsmöglichkeiten erfährt das pädagogische Team auch durch die Zusammenarbeit mit Fachkräften anderer Sprachprojekte wie dem Kolibri oder dem „Sprach-Kita“-Projekt.

13.2.2 Mehrsprachigkeitsförderung im Kindergartenalltag im Katholischen Stanggassinger Kindergarten

Raumgestaltung

Bei dem Katholischen Stanggassinger Kindergarten handelt es sich um eine Einrichtung mit drei Gruppen, die von einem langen Gang abgehen. Bereits an der Eingangstüre wird man in verschiedenen Sprachen willkommen geheißen, dahinter folgt eine bunte Weltkarte, auf der durch kleine Stecknadeln markiert ist, welche Herkunftsländer durch die Familien und das pädagogische Personal in der Einrichtung vertreten sind sowie das mehrsprachige Jahresrad, aus dem transparent hervorgeht in welchen Monaten welche mehrsprachigen Themen besondere Beachtung finden. Auch die bunten Flaggen der Herkunftsländer hängen im Gang aus.

Zudem ist hier die mehrsprachige Bücherei untergebracht, so dass die Kinder aller Gruppen stets freien Zugang zu den mehrsprachigen Bilderbüchern haben.

In den einzelnen Gruppenräumen hängt ein Plakat, das gemeinsam mit den Eltern in einem Elterncafé gestaltet wurde. Anhand des Plakats wird ersichtlich, welche Sprachen in der Gruppe vertreten sind.



Abb. 9: Im Katholischen Stanggassinger Kindergarten wird auch das Schriftbild genutzt, um Sprache erlebbar zu machen und Anlässe zu schaffen, um über Sprache zu sprechen



Abb. 10: Kinder des Katholischen Stanggassinger Kindergartens nutzen die mehrsprachigen Bilderbücher, um sie eigenständig zu betrachten oder sich mit Hilfe des sprechenden Stifts von ihren Eltern vorlesen zu lassen

In den Gruppenräumen sind die Spielecken mit dem Schriftbild betitelt und auch zahlreiches interkulturelles und mehrsprachiges Material steht den Kindern zur Verfügung.

Mehrsprachige Materialien und Medien

Die zahlreichen mehrsprachigen Bücher werden sowohl für Bilderbuchbetrachtungen durch die pädagogischen Fachkräfte als auch von den Kindern selbst genutzt. Mit einem sprechenden Stift können sich die Kinder die Bücher im Kindergarten auch von ihren Eltern vorlesen lassen, dazu wurden die Eltern gebeten Bücher zu Hause vorzulesen und einzusprechen.

Neben den mehrsprachigen Bilderbüchern, stehen den Kindern des Katholischen Stanggassinger Kindergartens auch kultursensitive Spiele und Spielmaterialien zur Verfügung. Dazu zählen Puzzle, die die Herkunftsländer und die unterschiedlichen Landesfahnen oder die Nationalitätenmerkmale vereinen, ein interaktiver Globus, Puppen unterschiedlicher Herkunft sowie ein mit internationalen Speisen bestückter Kaufladen. Gerade diese Spielgegenstände laden die Kinder untereinander sowie mit den pädagogischen Fachkräften gemeinsam ein, über verschiedene Länder, Kulturen, Sprachen, typische Speisen, Kleidungsstile und Gesichtsmerkmale ins Gespräch zu kommen.

Der Einbezug der Mehrsprachigkeit in das pädagogische Alltagshandeln und in die Zusammenarbeit mit den Eltern

Durch die Teilnahme an der MiKi-Weiterbildung hat sich die Einstellung der pädagogischen Fachkräfte des Katholischen Stanggassinger Kindergartens zur Mehrsprachigkeit und ihre Haltung in Bezug auf ihr pädagogisches Alltagshandeln stark verändert. Gespräche in der Herkunftssprache unter den Kindern oder auch zwischen Kind und pädagogischer Fachkraft gehören inzwischen genauso selbstverständlich zum Alltag wie ganz allgemein der Einbezug der Herkunftssprachen. Dabei haben die pädagogischen Fachkräfte die positive Erfahrung gemacht, dass die Kinder die deutsche Sprache sehr schnell lernen, trotz oder gerade wegen dieser gelebten Mehrsprachigkeit bei ihnen im Kindergarten. Diese gelebte Selbstverständlichkeit, was das Interesse an und den Einbezug der verschiedenen Herkunftssprachen betrifft, spiegelt sich auch in der Zusammenarbeit mit den Eltern wieder. Früher waren die mehrsprachigen Eltern oftmals verunsichert, in welcher Sprache sie mit ihren Kindern sprechen und insbesondere wie sie sich in Bezug auf ihre Herkunftssprache verhalten sollen. Inzwischen wissen die pädagogischen Fachkräfte genau, wie sie die mehrsprachigen Eltern beraten können: Sie stärken die Eltern darin, sich auf die Herkunftssprache zu fokussieren, wenn diese auch die Sprache der Eltern ist, die die Eltern am besten beherrschen. Damit kann den Eltern schnell ihre Unsicherheit genommen werden.



Abb. 11: Beispiele mehrsprachiger und interkultureller Materialien im Katholischen Stang-gassinger Kindergarten

Von den Eltern haben die pädagogischen Fachkräfte die Rückmeldung erhalten, dass diese ihre mehrsprachigkeitsförderliche Arbeit wertschätzen und als Bereicherung ansehen. Das gilt nicht nur für die mehrsprachigen, sondern für alle Eltern.

Um das mehrsprachigkeitsförderliche Alltagshandeln für die Eltern transparent zu gestalten, haben die pädagogischen Fachkräfte ein Jahresrad entworfen, dass für alle gut sichtbar im Gang des Kindergartens aushängt.

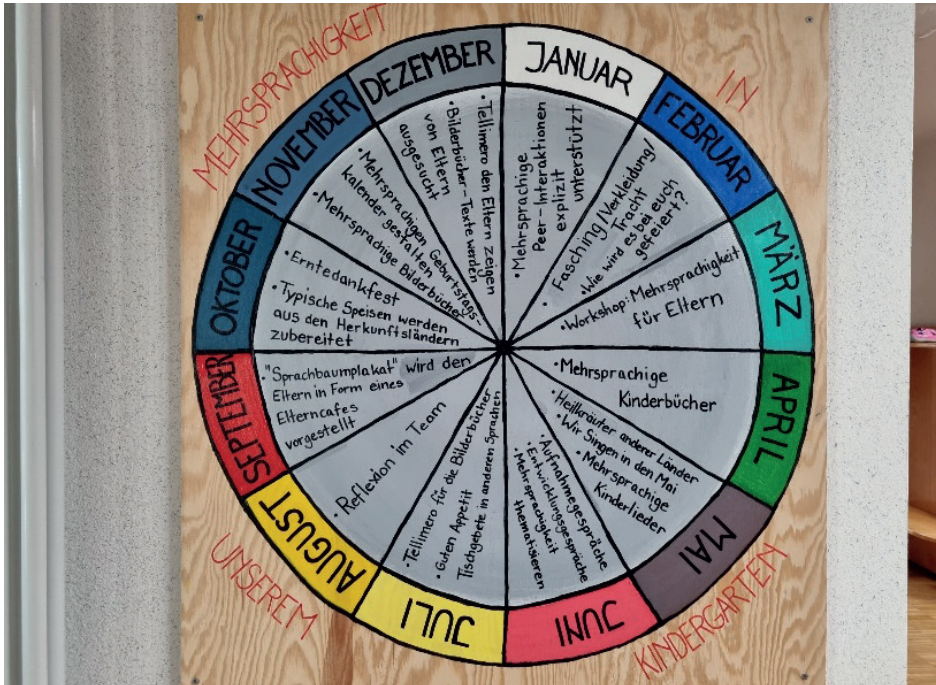


Abb. 12: Das Jahresrad macht für die Eltern des Katholischen Stanggassinger Kindergartens transparent, in welchem Monat welche Schwerpunkte in der Gestaltung einer mehrsprachigkeitsförderlichen Lernumgebung gesetzt werden

In diesem Jahresrad ist dargestellt, welche Schwerpunkte einer mehrsprachigkeitsförderlichen Lernumgebung die pädagogischen Fachkräfte in den einzelnen Monaten auswählen: diese Akzentsetzung soll helfen, die große Bandbreite an mehrsprachigkeitsförderlichen Bausteinen über das Jahr verteilt gut im Blick zu behalten und die Mehrsprachigkeit in allen Bereichen des Kindergartens konstant zu verankern. In manchen Monaten stehen daher Peer-Interaktionen in der Herkunftssprache und Sprechen über verschiedene Sprachen sowie eine kultursensitive Pädagogik (Januar, Februar, Mai, Juni, Juli, Oktober) im Vordergrund, in anderen Monaten wird das Augenmerk besonders auf mehrsprachige Medien (April, Juli, November, Dezember), die Beratung von und den Austausch mit Eltern (März, Juni, September, November, Dezember) und die Reflexion im Team (August) gelegt.

Abgesehen von den im Jahresrad festgelegten Bausteinen der Integration von Mehrsprachigkeit in die verschiedenen Bereiche, ist die Mehrsprachigkeit auch in ganz vielen geplanten und spontanen Momenten über den Tag verteilt sichtbar. Zum Beispiel zählen die Kinder in ihrer Herkunftssprache oder die pädagogischen Fachkräfte fragen nach, wie bestimmte Dinge in ihrer Herkunftssprache heißen. Dabei haben auch die Kinder einer anderen Herkunftssprache großen Spaß und Freude, wenn sie eine fremde Sprache hören und versuchen diese nachzusprechen.

Für Gespräche mit den mehrsprachigen Eltern greifen die pädagogischen Fachkräfte bei Bedarf auch auf digitale Übersetzungs-Apps am Tablet, andere unterstützende Eltern, die der Sprache mächtig sind oder Dolmetscherdienste zurück.

Arbeit im Team

Auch das Team des Katholischen Stanggassinger Kindergartens ist mehrsprachig. Dies ermöglicht ihnen mit manchen Kindern selbst in ihrer Herkunftssprache zu sprechen, wobei sie die Erfahrung machen, dass die Kinder sehr stolz auf ihre Herkunftssprache sind. Die pädagogischen Fachkräfte des Stanggassinger Kindergartens begegnen allen Familien mit einer großen Offenheit und Neugier, in Bezug auf verschiedenen Kulturen und Sprachen der Kinder. Der Weg hin zu dieser offenen, inklusiven Haltung war begleitet durch einen sehr intensiven Austausch im Team.

Den Einbezug der unterschiedlichen Sprachen reflektieren die pädagogischen Fachkräfte in den wöchentlichen Teamsitzungen, in denen auch Zeit ist, neue Methoden oder Materialien vorzustellen.

13.2.3 Multiplikationsangebote

Multiplikationsangebot des Kindergartens Olgastraße

Die Einrichtungsleitung des Kindergartens Olgastraße sowie ihr Team begrüßen interessierte Fachkräfte zu einer Hospitation außerhalb der Öffnungszeiten, d. h. nach 14.00 Uhr. Bei der Hospitation haben interessierte Fachkräfte die Gelegenheit das mehrsprachigkeitsförderliche Konzept im Detail kennen zu lernen sowie die Räumlichkeiten und somit die Sichtbarkeit der Mehrsprachigkeit mit Führung oder alleine zu entdecken. Im Anschluss daran ist Zeit für einen konstruktiven Austausch über das mehrsprachigkeitsförderliche Konzept im pädagogischen Alltag, den Einsatz von (digitalen) Medien, die Zusammenarbeit mit den Eltern und den Einbezug der Mehrsprachigkeit im Team. Gerne können auch offenen Fragen diskutiert und beantwortet werden.

Multiplikationsangebot des Katholischen Stanggassinger Kindergartens

Im Katholischen Stanggassinger Kindergarten sind Hospitationen nach individueller Terminvereinbarung im Rahmen der Öffnungszeiten der Einrichtung, d. h. von 07.15 bis 16.00 Uhr möglich.

Bei der Hospitation haben pädagogische Fachkräfte die Gelegenheit das mehrsprachigkeitsförderliche Konzept im Detail kennen zu lernen. Dazu sind sie zunächst eingeladen im Gruppengeschehen zu hospitieren und so einen Eindruck zu bekommen, wie die Mehrsprachigkeit in das pädagogische Alltagshandeln einbezogen wird. Im Anschluss daran werden die Räumlichkeiten gezeigt, der Ansatz der Sichtbarmachung der Mehrsprachigkeit der Familien und des pädagogischen Personals des

Katholischen Stanggassinger Kindergartens erläutert und dabei das mehrsprachige Jahresrad vorgestellt. Schließlich ist Zeit für einen konstruktiven Austausch über das mehrsprachigkeitsförderliche Konzept im pädagogischen Alltag, den Einsatz von (digitalen) Medien, die Zusammenarbeit mit mehrsprachigen Eltern und den Einbezug der Mehrsprachigkeit im Team sowie die Beantwortung von offenen Fragen.

Gerne berichtet das Team des Katholischen Stanggassinger Kindergartens auch über die Teilnahme am Projekt und von Hürden und Gelingensbedingungen in der Gestaltung einer mehrsprachigkeitsförderlichen Lernumgebung.

Um eine freiwillige Spende für einen Hospitationsbesuch, die sachgebunden für weitere mehrsprachige Materialien eingesetzt wird, wird gebeten.

13.3 Diskussion: Hürden und Gelingensbedingungen

Im Sommer und Herbst 2021 fanden in den Best-Practice-Einrichtungen strukturierte Abschlussgespräche statt. Ziel der Abschlussgespräche war es, unter anderem die Weiterbildung zu evaluieren und Hürden sowie Gelingensbedingungen auf dem Weg hin zu einer mehrsprachigkeitsförderlichen Kindertagesstätte transparent zu machen. Im Kindergarten Olgastraße wurde das strukturierte Interview mit der Kindergartenleitung telefonisch (wobei hier im Vorfeld eine Absprache mit dem Team stattgefunden hatte), im Katholischen Stanggassinger Kindergarten mit dem gesamten Team in Präsenz geführt. Pandemiebedingt hatten wir den Einrichtungen zur Wahl gestellt, in welcher großer Besetzung und, ob in Präsenz oder telefonisch sie das Interview mit uns führen wollen. Die in den Abschlussgesprächen durchgeführten strukturierten Interviews wurden auf Tonband aufgenommen, transkribiert und mit Hilfe von MAXQDA kodiert und qualitativ in Anlehnung an Mayring ausgewertet (Mayring, 2010). Dabei wurden in den Transkripten die Inhalte entsprechend der Fragen des strukturierten Interviews kodiert und anschließend zusammengefasst sowie strukturiert. Für die Auswertungen im Rahmen der hier behandelten Forschungsfrage nach den Gelingensbedingungen und Hindernissen in der Umsetzung der Weiterbildungsinhalte werden nachfolgend die Äußerungen der Kategorien „Hindernisse für die Umsetzung von Mehrsprachigkeitsförderung“ und „Gelingensbedingungen für die Umsetzung von Mehrsprachigkeitsförderung“ zusammengefasst und berichtet.

Hürden

Von pädagogischen Fachkräften beider Einrichtungen, des Kindergartens Olgastraße sowie des Katholischen Stanggassinger Kindergartens wird erläutert, dass eine Hürde für die Umsetzung die begrenzten Ressourcen war. Die Kapazitäten des Personals seien endlich, auch seien nicht immer alle Stellen besetzt gewesen, was es teilweise erschwert hat, vor allem der Elternarbeit die notwendige Zeit zu widmen (AG 1, Z. 474–480, 354). Auch sei der Alltag im Kindergarten, unter anderem durch die Betreuung von Kindern mit höherem Förderbedarf ohnehin fordernd, so dass neue Ideen der Mehrsprachigkeitsförderung nicht immer sofort umgesetzt werden konnten (AG

6, Z. 222–227). Als große Hürde wurden zudem die pandemiebedingten Einschränkungen beschrieben. Der Kontakt zu den Eltern und Familien war zunächst komplett unterbrochen, über lange Zeit war die Distanz zu den Eltern sehr groß und es war schwierig die Arbeit auch während der wieder aufgenommenen Öffnung der Einrichtungen transparent zu machen, da die Eltern die Einrichtungen über einen langen Zeitraum nicht betreten durften und auch den Kindergartenalltag nicht aktiv mitgestalten konnten oder immer noch können (AG 1, Z. 576–582; AG 6, Z. 221).

Des Weiteren wird aufgeführt, dass das pädagogische Personal und die Eltern oftmals unterschiedliche Erwartungen und Ansprüche an die Elternarbeit und die Mitgestaltung haben. Die pädagogischen Fachkräfte beschreiben, dass Eltern wenig Interesse an einer Mitgestaltung des Kindergartenalltags zeigen und Angebote schlecht annehmen. In Gesprächen mit den Eltern würde dann aber deutlich werden, dass die Eltern unsicher seien, welche Erwartungen an sie gerichtet sind oder lediglich keine zeitlichen Ressourcen zur Verfügung stünden (AG 1, Z. 458–464). Zudem sehen es die pädagogischen Fachkräfte kritisch, dass die Eltern zu Hause die Herkunftssprache nicht ausreichend fördern. Sie würden sich wünschen, dass Aspekte der Sprachförderung wie das Vorlesen oder gemeinsame Betrachten von Bilderbüchern, das Erzählen von Geschichten oder das Singen von Liedern auch in der Herkunftssprache von den Eltern aufgegriffen wird (AG 1, Z. 362).

Schließlich werden von Seiten der pädagogischen Fachkräfte auch projektspezifische Hürden genannt. So sei nicht transparent genug gewesen, was genau, von wem, wozu untersucht wird. Auch die häufigen Verlängerungen des Projekts sowie die Personalfuktuation sowohl im Projekt als auch beim Träger hätten dazu beigetragen, dass die Motivation zur Teilnahme immer wieder neu entfacht werden musste und Kontinuität in der Zusammenarbeit gefehlt hätte (AG 1, Z. 376, 396, 429, 496–500).

Gelingensbedingungen

Als wichtigster Baustein bei der Umsetzung der Weiterbildungsinhalte hin zur Best-Practice-Kindertagesstätte nennen pädagogische Fachkräfte beider Einrichtungen das eigene Team. Die Möglichkeit den Weiterbildungsprozess als konstantes Team zu durchlaufen und in den regelmäßigen Weiterbildungen Umsetzungsprozesse zu reflektieren (AG 1, Z. 414–430) sowie als Team gemeinsam hinter der Projektteilnahme und den Weiterbildungsinhalten zu stehen (AG 6, Z. 202–204) seien essentiell für eine gelingende Umsetzung der Weiterbildungsinhalte gewesen.

Zudem wäre die positive Bestätigung durch die Kinder und die Familien sehr hilfreich und motivierend gewesen. Auch der engmaschige Austausch mit der Weiterbildnerin sowie die Auswahl zur Best-Practice-Einrichtung hätte das Team darin bestärkt, dass sich eine Umgestaltung des pädagogischen Alltagshandelns lohne (AG 6, Z. 200, 205–217).

13.4 Fazit und Ausblick

Auf dem Weg hin zur Best-Practice-Kita wurde von den beiden pädagogischen Teams erwartet, sich auf eine lange Projektmitarbeit einzulassen und sich in eine enge Auseinandersetzung bezüglich einer mehrsprachigkeitsförderlichen Lernumgebung und kultursensitiven Pädagogik zu begeben. Allen Mitarbeiter*innen der beiden Kindergärten sei daher an dieser Stelle ein großer Dank ausgesprochen! Nur durch deren Bereitschaft, die Weiterbilderinnen so transparent an ihrem pädagogischen Alltagshandeln teilhaben zu lassen und gemeinsam Fragen zur Haltung, zu Inhalten und Umsetzbarkeiten zu diskutieren, konnte es gelingen, dass beide Kindergärten nun bereit sind, die Inhalte einer interessierten Fachöffentlichkeit zu präsentieren und zu multiplizieren. Seit 2020 war es dabei zusätzlich gefragt, pandemiebedingte Einschränkungen hinzunehmen und neue Formen der digitalen Weiterbildung und Kommunikation zu erproben und zu nutzen.

Dank ihres großen Engagements ist es beiden Einrichtungen trotz der beschriebenen Widrigkeiten gelungen, den Prozess hin zur Best-Practice-Kita erfolgreich abzuschließen. Der Kindergarten Olgastraße und der Katholische Stanggassinger Kindergarten sind nun bereit zur Multiplikation!

Da das Projekt abgeschlossen ist, kann die eigentliche Multiplikation nicht weiter begleitet werden. Daher sind nun die Einrichtungen selbst, sowie trägerinterne und –externe Netzwerke, wie beispielsweise Fachberatungen oder Ausbildungsstätten gefragt, die Multiplikationsangebote zu bewerben und somit dazu beizutragen, dass die Projektinhalte einer möglichst großen interessierten Fachöffentlichkeit zugänglich gemacht werden können. Zudem sind interessierte Leser*innen herzlich eingeladen sich auf der Projekthomepage www.mehrsprachigkeit.eu über die beiden Best-Practice-Einrichtungen weiter zu informieren und mit den Einrichtungen Kontakt aufzunehmen.

Literatur

- Der Sprachbaum unserer Gruppe (Lernposter). Talisa Verlag. <https://talisa-verlag.com/produkt/lernposter-der-sprachenbaum-unserer-gruppe-kita/>
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92052-8_42
- Ritterfeld, U. & Lüke, C. (2011). Mehrsprachen-Kontexte. Erfassung von Inputbedingungen von mehrsprachig aufwachsenden Kindern. <http://www.sk.tu-dortmund.de/media/other/Mehrsprachen-Kontexte.pdf>

Weiterführende Informationen zu den Best-Practice-Einrichtungen sowie zu mehrsprachigkeitsförderlichen Medien und Materialien finden sich auf der Projekthomepage www.mehrsprachigkeit.eu

14. Sprachliche Vielfalt in Kindertageseinrichtungen einbinden

Jens Kaiser-Kratzmann & Steffi Sachse

Der empirisch gestützte positive Blick auf die Mehrsprachigkeit der Kinder und die sich daraus ergebende Notwendigkeit des Einbezugs der bestehenden Sprachenvielfalt in die alltägliche Arbeit in Kindertageseinrichtungen waren Ausgangspunkt der IMKi-Studie. Hierzu wurde eine Interventionsstudie in Kindertageseinrichtungen angelegt, deren grundlegende Ergebnisse in diesem Band dargelegt wurden. Der insgesamt vorhandene positive Blick der Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen auf die sprachliche Vielfalt der Kinder, der jedoch im alltäglichen Handeln nicht erkennbar ist, zeigte sich auch in den teilnehmenden Einrichtungen zu Beginn der IMKi-Studie (Jahreiß, Ertanir, Frank, Sachse & Kratzmann, 2017; Kratzmann, Smidt, Pohlmann-Rother & Kuger, 2013; Seele, 2015; Viernickel, Nentwig-Gesemann, Nicolai, Schwarz & Zenker, 2013). Zwei zentrale Ziele wurden mit der Interventionsstudie verfolgt. Erstens sollten durch In-House-Weiterbildungen eine Weiterentwicklung von Kindertageseinrichtungen zu mehrsprachigkeitsintegrierenden Lernumgebungen angeregt und Auswirkungen auf Einrichtungs-, Eltern- und Kindebene geprüft werden. Zweitens sollte die sprachliche Entwicklung mehrsprachig aufwachsender Kinder im Alter von 3 bis 6 Jahren, unter Berücksichtigung sprachlich-familiärer Bedingungen und der sozial-emotionalen Entwicklung, beschrieben werden. In diesem abschließenden Kapitel wird mit Blick auf die vorliegenden Ergebnisse entlang der Ziele des Projekts bilanziert und ein Fazit gezogen.

14.1 Entwicklung zu mehrsprachigkeitsintegrierenden Lernumgebungen

Die Weiterentwicklung der Einrichtungen stellt sich als ein mühsamer Prozess heraus, der einen hohen Zeitaufwand erfordert. Metaanalysen zu Einflussfaktoren für den Erfolg der Weiterbildungsmaßnahmen heben ein feststehendes Curriculum, die Durchführung an einem festen Standort sowie den Einsatz individualisierter Unterstützungsmaßnahmen wie Modellierungs- oder (Video-)Feedback-Strategien und performanzbezogene Handlungsanweisungen hervor, die jedoch erst nach einer längeren Weiterbildung wirksam werden (Egert, Eckhardt & Fukkink, 2017; Fukkink & Lont, 2007; Zaslow, Tout, Halle, Whittaker & Lavelle, 2010). Trotz Berücksichtigung

dieser Faktoren bei der Konzeption der Weiterbildungsmaßnahmen wurden Ergebnisse in der Praxis erst nach und nach sichtbar. Als Schwierigkeiten wurden die zum Zeitpunkt der Studie allgemein schwierigen strukturellen Bedingungen in Kindertageseinrichtungen, eine hohe Personalfuktuation, für die teilnehmenden Kitas unklare Zuständigkeiten innerhalb des Projekts sowie ein wahrgenommener Druck der Schule, die eine intensive Deutschförderung erwartet, genannt (vgl. Kapitel 3). Weiter führte die Covid-19-Krise zu Einschränkungen bei der Datenerhebung beginnend mit dem 5. Messzeitpunkt im Jahr 2019, besonders stark jedoch zum 6. Messzeitpunkt im Jahr 2020.

Dennoch: durch den langwierigen, mühsamen Prozess konnten Veränderungen in den Einrichtungen bewirkt werden. Diese zeigen sich besonders, wenn die Einrichtungen alle Module des Curriculums vollständig und intensiv in den Weiterbildungseinheiten bearbeitet haben (vgl. Kapitel 12). Schnell und nachhaltig zeigten sich Effekte auf das linguistische und didaktische Wissen der Fachkräfte. Für die Umsetzung in die Praxis war jedoch ein längerer Prozess notwendig. Während einfache Maßnahmen, wie das Singen von Liedern oder die Begrüßung in verschiedenen Sprachen sowie die Kenntnis einzelner Worte, in den Kindertageseinrichtungen am Ende des Projekts gleichermaßen praktiziert werden, liegen die erwirkten Unterschiede zwischen den Interventionsgruppen in tiefergehenden Maßnahmen. Einrichtungen der Interventionsgruppe stellen mehr mehrsprachige Medien bereit, beobachten und dokumentieren die Entwicklung der Kinder intensiver und lassen verstärkt mehrsprachige Kommunikation zwischen den Kindern zu (vgl. Kapitel 4). Weiterhin konnte eine Verbesserung der Kommunikation mit den Eltern erreicht werden. Zwar wird das Vertrauensverhältnis und die partnerschaftliche Fürsorge für die Kinder in Interventions- und Vergleichsgruppe gleichermaßen positiv bewertet und nahezu alle Eltern wurden bei der Aufnahme nach den Herkunftssprachen der Familie gefragt, es zeigt sich jedoch eine intensivere Auseinandersetzung mit der Mehrsprachigkeit in Form der expliziten Thematisierung in Elterngesprächen, der Durchführung eines Elternworkshops zum Thema sowie der allgemeinen Sichtbarkeit in der Einrichtung und der Durchführung mehrsprachiger Angebote in der Interventionsgruppe (vgl. Kapitel 5).

Mit Hilfe eines intensiven Weiterbildungsprozesses in konkreten Einrichtungen kann demnach eine Veränderung von Praxis auf verschiedenen Ebenen erreicht werden. Ausschlaggebend waren darüber hinaus die Einstellungen der Fachkräfte zum pädagogischen Umgang mit sprachlicher Vielfalt. Fachkräfte, die von Beginn an positiver dazu eingestellt waren, veränderten im Laufe des Projekts ihre Praxis stärker hin zu einer mehrsprachigkeitsinterierenden Lernumgebung. Das Wissen der Fachkräfte erweist sich dagegen nicht als bedeutsam (Kratzmann, Sawatzky & Sachse, 2020). Zu beachten ist allerdings die individuelle Ausgangssituation. So gab es im Projekt Einrichtungen, die sprachliche Vielfalt von Beginn an bereits in ihrem Alltag integriert hatten. In solchen Einrichtungen ist wenig hilfreich, die Weiterbildungsinhalte streng entlang des vorgegebenen Curriculums durchzuführen (vgl. Kapitel 12). Vielmehr

können in solchen Einrichtungen einzelne Aspekte genauer auf Verbesserungspotenzial betrachtet werden.

Auf Ebene der Kinder waren in Folge der Intervention keine Effekte auf die Sprachentwicklung nachweisbar. Insgesamt erscheint es naheliegend anzunehmen, dass sich aufgrund der sehr langsamen und langwierigen Veränderungsprozesse auf Ebene der Einrichtung Kompetenzänderungen auf Kindebene nur schwer zeigen können (Kapitel 6). Zudem erfolgte innerhalb des Projekts keine aktive Förderung der Herkunftssprachen (da die Fachkräfte in den Einrichtungen die einzelnen Herkunftssprachen der Kinder nicht sprechen), sondern die Begleitung zielte vorrangig auf die Wertschätzung der kindlichen Sprachen im Alltag, ein metasprachliches Aufgreifen der Herkunftssprachen, ein Zulassen kindlicher Äußerungen in anderen Sprachen sowie eine im Hinblick auf Mehrsprachigkeit fokussierte Zusammenarbeit mit den Eltern. Wichtig erscheint es festzuhalten, dass eine intensive Einbeziehung von Mehrsprachigkeit in den Alltag einer Kindertagesstätte keine negativen Effekte auf die sprachliche Entwicklung in der Umgebungssprache Deutsch zeigt. Entgegen dieser als Befürchtung von Fachkräften und Eltern geäußerten Vorstellung deuten die Erfahrungen der Best-Practice-Kitas (vgl. Kapitel 13) eher darauf hin, dass eine Auseinandersetzung mit der kindlichen Mehrsprachigkeit im Alltag zu mehr und qualitativ hochwertigeren sprachlichen Interaktionen zwischen Kindern und zwischen Fachkraft und Kind führen kann.

14.2 Sprachliche Entwicklung mehrsprachig aufwachsender Kinder

Der Blick auf die sprachlich-familiären Hintergründe der einbezogenen Kinder offenbart, dass diese unter sehr heterogenen Bedingungen aufwachsen. Dabei wird auch deutlich, dass eine pauschale „Abfrage“ einer vorliegenden Mehrsprachigkeit eines Kindes und scheinbar eindeutige Einteilungen in „simultan“ bzw. „früh oder spät sukzessiv mehrsprachig“ oft nicht sinnvoll sind. Damit pädagogische Fachkräfte einen wirklichen Einblick in die sprachliche Lebensumwelt eines Kindes bekommen und somit auch abschätzen können, welche Sprachkenntnisse und Spracherwerbsbedingungen ein Kind in all seinen Sprachen hat und wie die sprachliche Entwicklung in Umgebungs- und Herkunftssprache in Zusammenarbeit mit der Kita optimal gestaltet werden *könnte*, sind fokussierte und intensive Gespräche mit den Eltern notwendig (vgl. Kapitel 7).

Betrachtet man die Entwicklung der mehrsprachig aufwachsenden Kinder über die Kindergartenzeit hinweg, zeigt sich für die Umgebungssprache Deutsch, dass unterschiedliche sprachliche Kompetenzen in den Blick genommen werden sollten: zwar entwickeln sich die Kinder insgesamt im Deutschen deutlich weiter, dies geschieht aber im Bereich des aktiven Wortschatzes deutlich langsamer als im Bereich des Verständnisses. Auf einer individuellen Ebene finden sich höchst unterschiedliche Verläufe für die Entwicklung im Deutschen, insgesamt aber auch hoher sprachlicher Unterstützungsbedarf.

Für die Herkunftssprachen Russisch und Türkisch lässt sich festhalten, dass die Kinder oft mit guten herkunftssprachlichen Kenntnissen starten, sich hier aber auch *über die* Kindergartenzeit hinweg weiterentwickeln und nur selten komplett stagnieren. Allerdings gibt es gravierende Unterschiede zwischen Kindern und betrachtet man die Entwicklung in beiden Sprachen der Kinder gemeinsam, zeigt sich, dass eine gelingende mehrsprachige Entwicklung kein Selbstläufer ist. Manche Sprachkompetenzen, z. B. im Bereich des aktiven Wortschatzes, können in Konkurrenz zueinander stehen. Gleichzeitig finden sich auf individueller Ebene aber auch Kinder, die in beiden Sprachen sehr positive Entwicklungen und Kompetenzen zeigen. Diese gilt es zu intensivieren und zu unterstützen. Eine gelingende mehrsprachige Entwicklung ist dabei auf quantitativ und qualitativ hochwertigen Input in der Umgebungs- und Bildungssprache Deutsch v. a. innerhalb von Kindertagesstätten angewiesen, während die Herkunftssprachen im stetigen Austausch mit den Eltern weiter erhalten und unterstützt werden sollten (vgl. Kapitel 8).

Die sprachliche Entwicklung steht in einem engen Austausch mit anderen Entwicklungsbereichen. So sind höhere sprachliche Leistungen assoziiert mit ausgeprägteren Kompetenzen im sozioemotionalen Bereich. Sozioemotionale Fähigkeiten sagen dabei die weitere Entwicklung im Deutschen vorher (Ertanir, Kratzmann & Sachse, 2020), wahrscheinlich vermittelt darüber, dass Kinder mit gut ausgeprägten sozioemotionalen Fähigkeiten mehr und intensiver in Interaktionen mit anderen Kindern und Fachkräften involviert sind und somit ihre eigene Sprachentwicklung vorantreiben. Hier gilt es Kinder in ihren sozialen und emotionalen Kompetenzen zu stärken und seitens der Fachkräfte für alle Kinder sprachliche Interaktionen im Alltag zu gewährleisten.

Innerhalb der Studie gelang es, die Kinder zum Erhebungszeitpunkt vor Schulbeginn hinsichtlich ihrer Einstellungen zur eigenen Mehrsprachigkeit zu befragen. Die Kinder antworteten sehr differenziert und zeigten überwiegend, aber nicht durchgängig, einen positiven Blick auf die eigene Mehrsprachigkeit. Dabei zeigten sich deutliche Unterschiede zwischen Bewertungen in einzelnen Kitas (vgl. Kapitel 9). Kindern sollte es gelingen, ein positives Selbstbild in Bezug auf ihre eigene Mehrsprachigkeit entwickeln können. Der Umgang mit den Sprachen der Kinder in der Kita kann diese Einstellungen beeinflussen.

14.3 Mehrsprachigkeit in der frühen Bildung

Mit Blick auf die Frage nach Effekten des Einbezugs der sprachlichen Vielfalt in den Alltag der Kindertageseinrichtungen ist abschließend keine Beeinträchtigung der Entwicklung der Umgebungssprache Deutsch durch eine mehrsprachigkeitsintegrierende Lernumgebung erkennbar. Ein in den Analysen deutlich gewordener negativer Effekt auf die Entwicklung expressiver Sprachleistungen erklärt sich durch die Zusammensetzung der Gruppe. Demnach finden sich in Kitas mit einem hohen Anteil an mehrsprachig aufwachsenden Kindern systematisch mehr Kinder mit niedrigeren Ausgangsleistungen und damit systematisch weniger Sprachanlässe in der Umge-

bungssprache Deutsch. In der rezeptiven Sprachleistung in der Umgebungssprache Deutsch beginnt dann zwar ein Aufholprozess, in der expressiven Sprachleistung jedoch nicht (vgl. Kapitel 12). Dies bestätigt erneut vorliegende Befunde zu Segregationseffekte auf die Kompetenzentwicklung von Kindern und erfordert *Überlegungen, welche Maßnahmen sinnvoll sein könnten* (Hogrebe, Pomykaj & Schulder, 2021). Aus unserer Sicht ergibt sich aus dieser Erkenntnis für Einrichtungen mit einem sehr hohen Anteil an mehrsprachig aufwachsenden Kindern die Notwendigkeit, konsequent sprachliche Bildung und Förderung in den Blick zu nehmen, auf ausreichend Sprachanlässe in der Umgebungssprache Deutsch zu achten und dabei z. B. Vernetzungen im Sozialraum mitzudenken. Dies impliziert jedoch nicht die Notwendigkeit die Herkunftssprachen in der Kita auszuschließen. Im Gegenteil bietet der Einbezug der Herkunftssprachen gerade die Möglichkeit, Sprachanlässe zu schaffen. Zudem müssen neben dem Aufbau produktiver Sprachkompetenzen auch weitere Aspekte bedacht werden. So geht es auch um den Aufbau eines positiven Selbstkonzepts, das die Einstellung zur eigenen Mehrsprachigkeit beinhaltet. Die wertschätzende Einbindung der Herkunftssprachen kann hierzu einen Beitrag leisten.

Der Einfluss der Familiensprachen und Sprachverwendungen zeigt sich im Hinblick auf die Ausgangsleistungen in der Umgebungssprache Deutsch, nicht jedoch auf die weitere sprachliche Entwicklung innerhalb der Kindergartenzeit. Die Empfehlung zu Hause nur Deutsch zu sprechen ist demnach auch aufgrund der hier vorgelegten Daten nicht haltbar. Unter Einbezug des Forschungsstandes würde dies auf Kosten der Herkunftssprache gehen (vgl. Kapitel 1). Gleichzeitig kann eine gezielte Förderung herkunftssprachlicher Kompetenzen aufgrund der vorhandenen Sprachenvielfalt nicht in der Kita erfolgen. Vielmehr muss der Aufbau dieser durch die Familie erreicht werden. Aufgabe der Kita ist es, eine Kooperation mit den Eltern zu gestalten, in der eine Kommunikation über den sprachlichen Hintergrund der Familien sowie die Bedeutung, die die Familie der Herkunftssprache beimisst, stattfindet und daraus individuelle Vorgehensweisen für das Kind entwickelt werden. Herkunftssprachen sollen dabei unbedingt wertgeschätzt und Familien darin bestärkt werden, diese zu pflegen, sofern diese für die Familie eine Bedeutung haben. Ebenso ist es aber auch zu respektieren, wenn Herkunftssprachen in der Familie keine Bedeutung mehr haben und ausschließlich die Umgebungssprache Deutsch gepflegt wird. Grundlegende Voraussetzung für eine solche gelingende Zusammenarbeit ist dabei nach aktuellen Erkenntnissen die Transparenz der Vorgehensweise sowie die Herstellung eines Vertrauensverhältnisses und Einvernehmens bezüglich der zu verfolgenden Ziele (Nentwig-Gesemann & Hurmaci, 2020). Das notwendige Vertrauensverhältnis ist bei mehrsprachigen Eltern nach den Ergebnissen des IMKi-Projekts vorhanden. Ausgebaut werden muss dagegen die Transparenz des pädagogischen Umgangs mit der sprachlichen Vielfalt in der Einrichtung insgesamt sowie die individuelle Abstimmung mit den Eltern über die Ziele, die bezüglich der sprachlichen Entwicklung der Kinder verfolgt werden sollen, und über die dafür erforderlichen Maßnahmen in Familie und Kindertageseinrichtung.

Literatur

- Egert, F., Eckhardt, A. G., & Fukkink, R. G. (2017). Zentrale Wirkmechanismen von Weiterbildungen zur Qualitätssteigerung in Kindertageseinrichtungen. Ein narratives Review. *Frühe Bildung* 6 (2), 58–66. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000309>
- Ertanir, B., Kratzmann, J., & Sachse, S. (2020). Long-term interrelations between socio-emotional and language competencies among preschool dual language learners in Germany. *British Journal of Educational Psychology*. DOI: 10.1111/bjep.12391
- Fukkink, R. G., & Lont, A. (2007). Does training matter? A meta-analysis and review of caregiver training studies. *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 294–311. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.04.005>
- Hogrebe, N., Pomykaj, A., Schulder, S. (2021): Segregation in Early Childhood Education and Care in Germany: Insights on Regional Distribution Patterns Using National Educational Studies, *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung/Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research*, 16(1), 36–56. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v16i1.04>
- Jahreiß, S., Ertanir, B., Frank, M., Sachse, S. & Kratzmann, J. (2017). Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit in sprachlich heterogenen Kindertageseinrichtungen. In *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 12, Heft 4, S. 439–453.
- Kratzmann, J., Sawatzky, A. & Sachse, S. (2020). Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen – Über das Zusammenspiel von Wissen, Einstellungen und Handeln. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 23(3), 539–564. DOI 10.1007/s11618-020-00946-w
- Kratzmann, J., Smidt, W., Pohlmann-Rother, S. & Kuger, S. (2013). Interkulturelle Orientierungen und pädagogische Prozesse im Kindergarten. In: Gabriele Faust (Hrsg.): *Einschulung. Ergebnisse aus der Studie „Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter (BiKS)“*. Münster: Waxmann, S. 97–110.
- Nentwig-Gesemann, I. & Hurmaci, A. (2020). *KiTa-Qualität aus der Perspektive von Eltern*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.).
- Seele, C. (2015): Differenzproduktion durch sprachliche Praktiken. Ethnographische Beobachtungen zur Mehrsprachigkeit in luxemburgischen Kinderbetreuungseinrichtungen. In: Anna Schnitzer; Rebecca Mörgen (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit und (Un-)Gesagtes. Sprache als soziale Praxis in der Migrationsgesellschaft*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 153–174.
- Viernickel, S., Nentwig-Gesemann, I., Nicolai, K., Schwarz, S., & Zenker, L. (2013). Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen. Berlin: Der Paritätische Gesamtverband Diakonie GEW.
- Zaslow, M., Tout, K., Halle, T., Whittaker, J. V., & Lavelle, B. (2010). *Towards the identification of features of effective professional development for early childhood educators. Literature review*. <http://www2.ed.gov/rschstat/eval/professional-development/literature-review.pdf>. Zugriffen: 31. Mai 2019.