

# 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 verantwortlich 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 (Multhaus & 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 Fachkräfteebene, auf Einrichtungsebene sowie auf die kindliche Entwicklung aufzuzeigen. Es sollte dargestellt werden, welche Veränderungen sich auf Einstellungs- und Wissenssebene 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-, Einrichtungsebene 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](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., Burridge, 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. & Leacock, 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](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>
- Prengel, 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., Bense, 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>