

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; Relikowski, 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 curriculumsbasiertes 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 kindspezifischen 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 kindspezifischen 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 kindspezifischen 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 kindspezifischen 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 Spannbreite von -0,78 bis 1,49. Der Indikator zur Veränderung der Mehrsprachigkeitsintegration über die Zeit hat einen Mittelwert von -0,05 bei einer Spannbreite von -0,83 bis 1,00. Die Weiterbildungsintensität weist einen Mittelwert von 10,25 bei einer Spannbreite 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

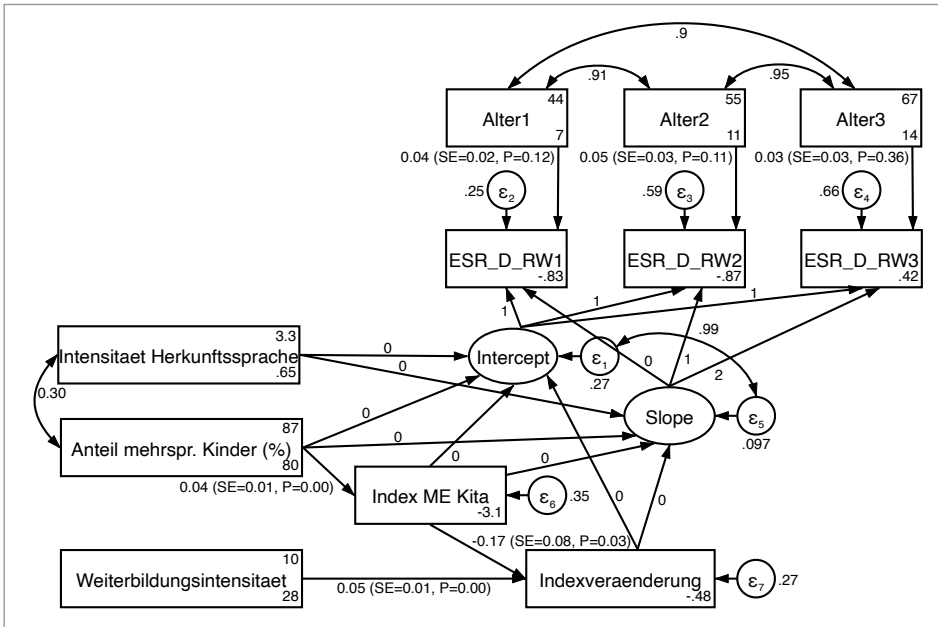


Abb. 1: Spezifikation der latenten Wachstumsmodelle am Beispiel des Enkodierens semantischer Relationen (o-Modell). Anmerkungen. ESR_D_RW: Enkodieren semantischer Relationen Rohwert, Index ME Kita: Index der Mehrsprachigkeitsintegration in der Kita zu Welle 1, Beidseitiger Pfeil: Korrelationen, gerichteter 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 Modellgütewerte 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 Modellgütewerte 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 Modellgütewerte 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 Modellgütewerte 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 Modellgütewerte 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 Modellgütewerte 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 Frhpdagogische 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>