

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.