Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit in sprachlich heterogenen Kindertageseinrichtungen

Samuel Jahreiß, Beyhan Ertanir, Maren Frank, Steffi Sachse, Jens Kratzmann

Zusammenfassung
Im Zuge von nationalen und internationalen Migrationsbewegungen wächst auch der Anteil der Kinder und deren Familien, die neben dem Deutschen eine nichtdeutsche Herkunftssprache sprechen. Kindertageseinrichtungen sind gefordert, mit dieser Sprachenvielfalt in den Einrichtungen und der Mehrsprachigkeit der Kinder umzugehen. In nahezu allen Bildungsplänen der Bundesländer wird eine Wertschätzung und Förderung dieser nichtdeutschen Sprachen gefordert. In diesem Beitrag werden der familiäre Sprachengebrauch und der Einbezug dieser Sprachen in die Raumgestaltung und Materialauswahl in Kindertageseinrichtungen mit hohem Migrantenanteil (> 50%) beschrieben. Dem zugrunde liegen Daten aus dem Forschungsprojekt „Effekte einer aktiven Integration von Mehrsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen (IMKi)“, welches in 19 Kindertageseinrichtungen in zwei süddeutschen Großstädten durchgeführt wird. Die Befragungen der Eltern verdeutlichen eine hohe Heterogenität der Familien hinsichtlich ihrer Herkunft und des familiären Sprachgebrauchs. Beobachtungen in den Kindertageseinrichtungen (3- bis 6-Jährige) zeigen, dass die gegebene Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit der Familien in Einrichtungen mit einem hohen Migrantenanteil kaum Berücksichtigung in der pädagogisch-didaktischen Raumgestaltung und Materialauswahl findet.

Schlagwörter: Mehrsprachigkeit, Sprachenvielfalt, Kindertageseinrichtungen, Raumgestaltung, Materialauswahl

Linguistic diversity and multilingualism in heterogeneous preschools

Abstract
As a result of national and international migration, the proportion of children and families speaking a non-German language in addition to German is growing. Thus preschools are required to deal with multilingualism and a variety of languages. Almost all federal state guidelines for education demand the appreciation and support of these non-German languages. This article describes the familial use of these languages and their inclusion in preschools with high numbers of immigrants (> 50%) in terms of interior decoration and the selection of material. The analysed data stems from the research project “Effects of an active integration of multilingualism in preschools”. Data was collected at 19 preschools in two southern German cities. Parental questionnaires showed a high heterogeneity concerning familial origin and the familial use of languages. Observations in preschools (3- to 6-year-olds) have also shown that the given language diversity and multilingualism are hardly taken into account in the pedagogic-didactic interior design and material selection.

Keywords: multilingualism, linguistic diversity, preschools, interior design, material selection

1. Einleitung

Die Zahl der Kinder mit Migrationshintergrund in Kindertageseinrichtungen nimmt stetig zu (*Autorengruppe Bildungsberichterstattung* 2016). Gleichzeitig gibt es eine wachsende Zahl von zwei- und mehrsprachig aufwachsenden Kindern. Als zwei- und mehrsprachig können gemäß *Reich* (2010, S. 8) alle Kinder gelten, „…die in ihren ersten Lebensjahren in Interaktionssituationen geraten, in denen mehrere Sprachen in kommunikativ relevanter Weise Verwendung finden." Legt man diese Definition zugrunde, so ist davon auszugehen, dass ein lebensweltlich mehrsprachiges Aufwachsen von Kindern mit Migrationshintergrund im Gegensatz zu Kindern ohne Migrationshintergrund mehrheitlich den Normalfall darstellt (*Gogolin* 2010). Im Bildungsbericht 2016 heißt es dazu, dass 63% der 4- und 5-jährigen Kinder mit Migrationshintergrund, die Kindertageseinrichtungen besuchten, „zu Hause überwiegend eine andere Sprache als Deutsch" sprechen (*Autorengruppe Bildungsberichterstattung* 2016, S. 166). Dazu kommt ein nicht zu beziffernder Anteil an Kindern, die zu Hause zwar nicht überwiegend in einer anderen Sprache als Deutsch sprechen, aber die in der Familie dennoch regelmäßig in Kontakt mit einer anderen Sprache kommen und diese gelegentlich auch verwenden.

In den Bildungsplänen/-programmen der Länder lassen sich zwei sich ergänzende Strategien im Umgang mit der gegebenen sprachlichen Heterogenität der Kinder und deren Familien finden. Zunächst einmal wird auf eine sprachliche Bildung und Förderung der deutschen Sprache gesetzt (DaZ – Deutsch als Zweitsprache). In den meisten Bildungsplänen der Bundesländer gelten alltagsintegrierte sprachanregende Angebote als konsensfähig. Hierzu zählen alle Maßnahmen, die zum Erzählen anregen, eine gezielte Beschäftigung mit Schriftsprache, regelmäßiges Vorlesen und Gesprächsführung mit Einzelnen oder in einer Kleingruppe (*Viernickel/Schwarz* 2009). Darüber hinaus werden in den aktuellen Bildungsplänen gemäß *Viernickel* und *Schwarz* (2009, S. 37) mehrheitlich die „Wertschätzung und Förderung von Zwei- und Mehrsprachigkeit" gefordert. Hierzu sind in den letzten Jahren Ideen entwickelt worden, um nicht nur Fremdsprachen (z.B. Englisch, Französisch), sondern auch die nichtdeutschen Herkunftssprachen der Kinder in den Kita-Alltag zu integrieren (siehe z.B. *Filtzinger* 2013; *Wagner* 2007; *Elsner/Wedewer* 2007). Es wird empfohlen, durch eine wertschätzende Haltung, die Ermöglichung von Peer-Interaktionen in anderen Sprachen als Deutsch und einer sprachförderlichen Raumgestaltung und Materialauswahl die nichtdeutschen Herkunftssprachen der Kinder gezielt in den Kita-Alltag zu integrieren. Anliegen dieses Beitrages ist es aufzuzeigen, wie Kindertageseinrichtungen mit der sprachlichen Heterogenität der Kinder und ihren Familien umgehen.

2. Mehrsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen

Dass Kinder grundsätzlich die Fähigkeit besitzen, mehr als nur eine Sprache zu erlernen, steht heute außer Zweifel (vgl. z.B. *Hammer* u.a. 2014). Unklar ist jedoch, wie viel sprachlicher Input in den einzelnen Sprachen der Kinder innerhalb der Familie und der institutionellen Bildung, Betreuung und Erziehung benötigt wird und wie dieser beschaffen sein muss, damit die Erst- und weitere Sprachen davon profitieren (*Hoff* u.a. 2014). *Reich*

(2010) nennt in diesem Zusammenhang folgende Bedingungen, die gegeben sein müssen: „Die Sprachenkontakte müssten ‚regelmäßig und gleichmäßig' erfolgen, sie müssten ‚angemessen' oder ‚ausreichend' sein" (ebd. S. 14). Es stellt sich die Frage, inwieweit eine Kindertageseinrichtung zu einem ausreichenden Input in der nichtdeutschen Sprache beitragen kann, damit sich die Herkunftssprache weiterentwickeln kann.

Von fachlich-normativer Seite findet sich eine deutliche Forderung nach einem differenzierten Einbezug der nichtdeutschen Herkunftssprachen (*Reich* 2008; *Viernickel/Schwarz* 2009). Vor dem Hintergrund der Sprachenvielfalt in deutschen Kindertageseinrichtungen erscheint diese Empfehlung jedoch kaum umsetzbar. Schließlich kann nicht für jede vorhandene Sprache der Kinder eine entsprechende pädagogische Fachkraft eingestellt werden. In der „Interkulturellen sprachlichen Bildung" (*Filtzinger* 2013), der „Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung" (*Wagner* 2007) oder dem „Begegnungssprachenmodell" (*Elsner/Wedewer* 2007) finden sich dennoch Handlungsstrategien, wie das pädagogische Personal auch ohne vertiefte Sprachkenntnisse in der nichtdeutschen Herkunftssprache der Kinder die gegebene Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit in den Kita-Alltag einbeziehen kann. So wird, neben einer wertschätzenden Haltung gegenüber nichtdeutschen Herkunftssprachen, gefordert, alltägliche Peer-Interaktionsgelegenheiten zu nutzen, durch eine sprachförderliche Gestaltung der Räumlichkeiten und der Materialauswahl die Sprachen der Kinder sichtbar zu machen bzw. in Liedern, Reimen und Spielen zu berücksichtigen und den Einbezug der Eltern in den Kita-Alltag aktiv zu fördern. Ziel dieser Ansätze ist es, durch die Einbindung der nichtdeutschen Herkunftssprachen der Kinder eine sprachliche Brücke zur Familie aufzubauen und dadurch zu einem weiteren Kompetenzerwerb in allen Sprachen des Kindes beizutragen.

Im Nationalen Kriterienkatalog werden im Qualitätsbereich „Kulturelle Vielfalt" Kriterien für räumliche und materielle Bedingungen beschrieben (*Tietze/Viernickel* 2007, S. 194–206)[1]. In dem Leitgesichtspunkt „Räumliche Bedingungen" wird u.a. folgendes Qualitätskriterium genannt: „In der gesamten Einrichtung und auf dem Außengelände sind Elemente aus den Familienkulturen aller Kinder sichtbar und erlebbar" (ebd., S. 195). Im Leitgesichtspunkt „Vielfalt und Nutzung von Material" wird u.a. als Qualitätskriterium genannt: „In der Bücherecke befinden sich zweisprachige Bilder- und Kinderbücher" (ebd., S. 204). In den daraus entstandenen Checklisten zur Selbstevaluation werden diese Kriterien nochmals konkretisiert (*Tietze* 2013, S. 118–214). Bezüglich der räumlichen Bedingungen heißt es hier: „Es gibt im Eingangsbereich der Einrichtung eine Tafel mit Informationen über die vertretenen Kulturen sowie deren Feste und Feiertage" (ebd., S. 208). Bei dem Leitgesichtspunkt „Vielfalt und Nutzung von Material" wird nach dem Vorhandensein von zweisprachigen Bilder-/Kinderbüchern und auditiven Medien gefragt (ebd., S. 212). Zwar können Kindergartenkinder die mehrsprachigen Texte in den Büchern in der Regel nicht eigenständig lesen, dennoch können Inhalt und Sprache durch das gemeinsame Betrachten und Vorlesen mit dem pädagogischen Personal oder mehrsprachigen Eltern erschlossen werden.

Die Raumgestaltung und Materialauswahl in Kitas mit hohem Anteil mehrsprachig aufwachsender Kinder ist bislang noch kaum Gegenstand empirischer Forschung. Inwieweit die nichtdeutschen Herkunftssprachen in einer Einrichtung Berücksichtigung in der Raumgestaltung und Materialauswahl finden, bleibt somit offen. Abgesehen von einzelnen Befragungsergebnissen zu Teilaspekten der Raumgestaltung und Materialauswahl im Kontext von Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit (*Dahlheimer/Thiersch/Faas* 2015; *Viernickel* u.a. 2013; *Fried* 2007) gibt es hierzu keine empirischen Daten.

3. Fragestellung und methodisches Vorgehen

Anliegen der vorliegenden Untersuchung ist es, den Einbezug von Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit in sprachlich heterogenen Kindertageseinrichtungen für Kinder von drei bis sechs Jahren mit einem hohen Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund (> 50%) vor dem familiären Hintergrund der Kinder zu beschreiben. Zunächst wird das familiäre Sprachenumfeld der mehrsprachigen Jungen und Mädchen charakterisiert und darauf aufbauend der Frage nachgegangen, inwieweit sich diese sprachbezogene Heterogenität in der Raumgestaltung und Materialauswahl der untersuchten Kitas mit hohem Migrantenanteil wiederfindet.

Die Fragestellungen sollen anhand von Daten des Projektes „Effekte einer aktiven Integration von Mehrsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen“ (IMKi) beantwortet werden. Dabei handelt es sich um eine durch das BMBF geförderte Studie, die an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt und der Pädagogischen Hochschule Heidelberg durchgeführt wurde (siehe IMKi-Methodenbericht; *Frank* u.a. 2016 für weitere Informationen).

Stichprobe

An der Studie nehmen 19 Kindertageseinrichtungen (54 Gruppen; 3 bis 6 Jahre) in zwei Großstädten in Süddeutschland mit einem Anteil von mindestens 50% Kindern (im Durchschnitt 83%) mit nichtdeutscher Herkunftssprache teil. Zehn Einrichtungen sind in städtischer Trägerschaft, sechs in katholischer und drei in evangelischer Trägerschaft. Die Einrichtungen haben im Durchschnitt 68 Plätze und sind in drei Gruppen organisiert. Alle 131 pädagogischen Fachkräfte der 19 Kindertageseinrichtungen haben der Teilnahme an dem Forschungsprojekt zugestimmt. Die Mehrheit des pädagogischen Personals gibt an, in Deutschland geboren zu sein (76,6%). Über eigene Migrationserfahrungen verfügen somit 23,4% der befragten pädagogischen Fachkräfte. Verglichen mit der Migrationserfahrung des pädagogischen Personals in Westdeutschland ist der Anteil in der IMKi-Studie um etwa 10% über dem Durchschnitt (*Hanssen* u.a. 2014, S. 63). Eine nicht deutsche Herkunftssprache geben nur wenige pädagogische Fachkräfte an (15 von 128; davon $n = 7$ russisch; $n = 6$ türkisch/kurdisch; $n = 2$ sonstige Sprachen). Die Angaben der Gruppenleitungen zu strukturellen Merkmalen der einzelnen Kindergartengruppen sind der nachfolgenden Tabelle zu entnehmen.

Tabelle 1: Deskriptive Stichprobeninformation der Kita-Gruppen

	M (SD)	Min	Max
Anzahl Personal in der Gruppe	2,13 (0,55)	1	3
Anzahl Kinder in der Gruppe	22,20 (4,95)	8	30
Anzahl Kinder beide Eltern ndH in der Gruppe	16,61 (5,00)	7	28
Anzahl Kinder ein Elternteil ndH in der Gruppe	1,59 (1,43)	0	6
Anzahl nichtdeutscher Herkunftssprachen	7,96 (2,15)	4	13
Anzahl Kinder mit türkischer Herkunftssprache	5,20 (2,62)	1	13
Anzahl Kinder mit russischer Herkunftssprache	3,41 (3,57)	0	16

Datenbasis: Angaben der Gruppenleitungen 2015 (N = 54); *Anmerkung:* ndH = nichtdeutschsprachiger Herkunft

Im Mittel werden rund 22 Kinder von zwei pädagogischen Fachkräften[2] betreut. Die Anzahl der Kinder, deren Eltern beide nichtdeutschsprachiger Herkunft[3] sind, ist wesentlich höher als der Anteil der Kinder mit nur einem Elternteil mit nichtdeutschsprachiger Herkunft. Nach Angaben des pädagogischen Personals sind in jeder Gruppe rund acht verschiedene nichtdeutsche Herkunftssprachen[4] vertreten. Die größten Sprachgruppen in den Einrichtungen sind Türkisch und Russisch. Die türkische Sprache kommt nach Angaben des pädagogischen Personals in jeder der 54 Gruppen mindestens einmal vor. Die russische Sprache kommt in 44 von 54 Kita-Gruppen vor. Es gibt aber keine Einrichtung, in der nicht mindestens in einer Gruppe Kinder mit russischer Herkunftssprache vertreten sind.

Mittels einer Elterninformation wurden die mehrsprachigen Familien und ihre Kinder in den 19 teilnehmenden Kindertageseinrichtungen rekrutiert. Von den 871 schriftlich eingeladenen Eltern erteilten 258 (29,6%) ihr Einverständnis. Die Stichprobe der teilnehmenden Kinder reduzierte sich allerdings auf insgesamt 214 Kinder (Jungen n = 102; Mädchen n = 112) mit einem Durchschnittsalter von 53,23 Monaten (SD = 9,24 Monate; Range 36-77). 44 Kinder mussten aufgrund von nicht passendem Alter, verspätetem Eintreffen von Einverständniserklärungen, unregelmäßigen Kindergartenbesuchen und Überschreitung der maximalen Anzahl von 25 Kindern pro Kindertageseinrichtung von der Stichprobe ausgeschlossen werden.

Über schriftliche Befragungen wurden Angaben zum sozioökonomischen Status der Familien, zum Migrationshintergrund und zum Sprachenumfeld erhoben. Die Teilnahme an der Untersuchung war freiwillig und wurde mit einer Aufwandsentschädigung vergolten. Der sozioökonomische Status der Familie wurde anhand von Berufsbezeichnungen und Tätigkeitsbeschreibungen der Eltern erfasst. Diese wurden entsprechend der Klassifikation der Berufe nach der Internationalen Standardklassifikation der Berufe zur Anwendung in der Europäischen Gemeinschaft (ISCO-88 COM, *Statistisches Bundesamt* 2009) kodiert. Anhand eines von der *GESIS – Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften* bereitgestellten Umsteigeschlüssels (*GESIS* o. J.) wurde diese Klassifikation zum International Socio-Economic Index of Occupational Status (ISEI; *Ganzeboom/Treiman* 1996) umkodiert. Von den 201 eingegangenen Fragebögen konnten 167 (83,5%) zur Verschlüsselung des sozioökonomischen Status berücksichtigt werden. Bei differierenden ISEI-Werten der Eltern wird der jeweils höhere gewählt (HISEI). Der mittlere HISEI-Wert der 167 gültigen Antworten liegt bei 39,7 mit einer Standardabweichung von 12,9. Die Spannweite reicht von 16 bis 73. Die sozioökonomischen Ressourcen der Familien der IMKi-Stichprobe sind damit im Vergleich zu den Familien in Deutschland insgesamt deutlich niedriger. In den PISA-Ergebnissen aus dem Jahr 2012 wird beispielsweise ein Mittelwert der PISA-Stichprobe von 50,9 (*Müller/Ehmke* 2013, S. 251) angegeben. Bei Kindern mit Migrationshintergrund liegt der mittlere HISEI-Wert dort bei 43,8 (*Gebhardt* u.a. 2013, S. 294). Der im Mittel vergleichsweise geringe sozioökonomische Status findet sich entsprechend auch in der IMKi-Studie. Die in dieser Studie beteiligten Kindergartenkinder mit Migrationshintergrund sind somit weit häufiger von sozioökonomischen Risikolagen in den Elternhäusern betroffen als Kinder ohne einen Migrationshintergrund.

Der Migrationshintergrund der Kinder wird entsprechend gängiger Definitionen (z.B. *Autorengruppe Bildungsberichterstattung* 2016) anhand des Geburtslandes des Kindes, der Eltern und der Großeltern erfasst. Unterschieden wird zwischen Kindern, die im Ausland geboren wurden (1. Generation), in Deutschland geborenen Kindern, deren Eltern beide im Ausland geboren wurden (2. Generation), in Deutschland geborenen Kindern, von denen ein

Elternteil im Ausland und ein Elternteil in Deutschland geboren wurden (2,5. Generation) und Kindern von in Deutschland geborenen Eltern, aber mindestens zwei im Ausland geborenen Großelternteilen (3. Generation). Für 166 der zum ersten Messzeitpunkt teilnehmenden Kinder konnte die Zuwanderergeneration auf Grundlage der Angaben der Eltern bestimmt werden. Demnach sind 12,7% der Stichprobe Kinder der 1. Generation, 57,2% Kinder der zweiten Generation, 20,5% Kinder mit einem in Deutschland und einem im Ausland geborenen Elternteil (2,5. Generation) und 9,6% Kinder der dritten Generation. Eigenen Berechnungen auf Grundlage des *Bildungsberichts* (*Autorengruppe Bildungsberichterstattung* 2016, S. 320) zufolge waren im Jahr 2013 9,5% der Kinder mit Migrationshintergrund im Alter von 3 bis 6 Jahren Kinder der 1. Generation, 55,4% Kinder der 2. Generation und 34,5% Kinder der 2.5. Generation. Für die 3. Generation werden keine Zahlen berichtet. Schätzungen dazu bewegen sich bei Kindern im Kindergartenalter zwischen 3% und 5% der Gesamtbevölkerung. Ausgehend von einem Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund von einem Drittel der Gesamtbevölkerung würden damit zwischen 9% und 15% der Kinder mit Migrationshintergrund zur 3. Generation zugerechnet werden. Unter Bezugnahme auf diese Vergleichsdaten entspricht die Stichprobe damit weitestgehend der Verteilung der Zuwanderergeneration der Kinder mit Migrationshintergrund im Alter von 3 bis 6 Jahren in der Gesamtbevölkerung Deutschlands.

Erhobene Daten

Für die Beschreibung des familiären Sprachumfeldes konnten 201 eingegangene Elternfragebögen verwendet werden. Der Elternfragebogen wurde in den Sprachen Deutsch, Türkisch und Russisch ausgegeben und umfasst unter anderem Fragen zur Kontaktdauer zu den einzelnen Sprachen des Kindes und zum alltäglichen Sprachgebrauch der Kinder und der einzelnen Familienmitglieder.

Die räumlichen und materiellen Bedingungen in den Kitas wurden mit einem am Nationalen Kriterienkatalog (*Tietze/Viernickel* 2007, S. 193–206) angelehnten *Ratingverfahren zur Erfassung der Sprachenvielfalt in Kindertageseinrichtungen* erfasst (im Folgenden abgekürzt als REVK). In Anlehnung an die darin beschriebenen Merkmale einer guten pädagogischen Qualität wird der Untersuchungsgegenstand in insgesamt neun Items operationalisiert, die zwei Dimensionen bilden: „Sprachenvielfalt in den Räumen der Kindertageseinrichtung“ (5 Items) und „Sprachenvielfalt in den Materialien der Gruppe“ (4 Items).

Tabelle 2: Items der Dimension „Sprachenvielfalt in den Räumen der Kindertageseinrichtung“

1.	Im Eingangsbereich der Einrichtung wird die Sprachenvielfalt der Kinder und ihrer Familienmitgliedern deutlich.
2.	Die verschiedenen Sprachen der Kinder und ihrer Familienmitgliedern sind in der gesamten Einrichtung optisch präsent.
3.	Bei schriftlichen Mitteilungen an Wänden/Pinnwänden/Flächen werden in der gesamten Einrichtung die vertretenen Sprachen berücksichtigt.
4.	In der Einrichtung gibt es für alle gut erkennbar schriftliche Informationen zu den Migrationsgeschichten (auch Binnenmigration), Herkunftsländern, Nationalitäten, Sprachen und Dialekten, die in den Familien der Kinder vertreten sind.
5.	In der Einrichtung liegen Zeitschriften und Informationsmaterialien für Eltern in den vertretenen Sprachen aus.

Bewertet werden diese Items durch eine vierstufige Skalierung: (1) „wird gar nicht berücksichtigt“, (2) „wird kaum berücksichtigt“, (3) „wird überwiegend berücksichtigt“, (4) „wird überall berücksichtigt“. Für jede Skalenstufe wurde eine Beschreibung entwickelt und in der Praxis erprobt. Die Skalenstufe 4 wird beispielsweise immer dann ausgewählt, wenn die Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit durchgängig in allen Bereichen der Kindertageseinrichtung sichtbar und erlebbar wird. Die räumlichen Bedingungen in der Einrichtung sind so angepasst, dass möglichst alle Kinder von den Sprachen der anderen Kinder profitieren können. Für eine einheitliche Bewertung sind Häufigkeitsbezeichnungen definiert. Eine Überprüfung der Interrater-Reliabilität ergab eine prozentuale Übereinstimmung von 80%. Der zufallsbereinigte Cohens-Kappa-Koeffizient beträgt für alle Items $\kappa = .643$. Werte zwischen .600 und .750 gelten laut *Döring* und *Bortz* (2016) als eine gute Konkordanz.

Eine Reliabilitätsanalyse der internen Konsistenz der fünf beobachteten Items mit Cronbach’s Alpha ergab keinen zufriedenstellenden Wert ($\alpha = .546$), was auf die Bandbreite der Indikatoren und auf eine selektive Umsetzung der beobachteten Merkmale zurückzuführen ist. Die einzelnen Werte der Dimension „Sprachenvielfalt in den Räumen der Kindertageseinrichtung“ können deshalb nicht zu einem Gesamtwert zusammengefasst werden.

Zur Kontrolle der Konstruktvalidität wurde ein Item des Ratinginstrumentes „Supports for Early Literacy Assessment“ (SELA) (*Smith/Davidson/Weisenfeld* 2001) unabhängig von der REVK-Beobachtung eingesetzt. Das SELA-Instrument ist ähnlich aufgebaut wie die „Early Childhood Environment Rating Scale“ (*Harms/Clifford/Cryer* 1998). In einer 5-stufigen Likert-Skala wird in dem Item „Teachers promote the maintenance and development of children’s native language” der grundsätzliche Einbezug von Mehrsprachigkeit erfasst. Die Einrichtungen wurden im Mittel mit 2,21 (*SD* = 1,38) auf der 5-stufigen Likert-Skala eingeschätzt (5 = „ideal“, 4 = „good“, 3 = „mediocre“, 2 = „poor“, 1 = „very low“). Die nachfolgende Tabelle 3 zeigt die Rangkorrelation nach Spearman der SELA und REVK-Beobachtung.

Tabelle 3: Konstruktvalidität von REVK

		SELA	**REVK**				
		1	2	3	4	5	6
SELA	1 Grundsätzlicher Umgang	--					
REVK	2 Eingangsbereich	.433**	--				
	3 Gesamteinrichtung	.401*	*n.s.*	--			
	4 Mitteilungen	.627*	.281	.354*	--		
	5 Informationstafeln	.645*	.339*	.795**	.426**	--	
	6 Informationsmaterial	*n.s.*	*n.s.*	*n.s.*	.621**	*n.s.*	--

Datenbasis: REVK und SELA Beobachtung 2015; *Anmerkungen*: $p \geq .05$ *n.s.* = nicht signifikant; * $p < .05$ = signifikant; ** $p < .01$ = sehr signifikant; *** $p < .001$ = höchst signifikant

Die Korrelationsanalyse zeigt, dass vier von fünf der REVK-Items einen signifikanten Zusammenhang mit der SELA-Beobachtung aufweisen ($p = .000$ bis .007). Die Effektstärken sind gemäß *Cohen* (1988) als mittel bis stark zu betrachten ($r_s = .433$ bis .645). Eine angemessene Konstruktvalidität ist somit gegeben. Einzig das fünfte Item bezüglich des Vorhandenseins von Zeitschriften und Informationsmaterialien für Eltern in den vertretenen Sprachen in der Einrichtung zeigt keinen signifikanten Zusammenhang (r_s =

.244, p = .140). Das Item zeigt zudem kaum Zusammenhänge mit den weiteren Items des REVK-Ratings. Die Korrelationsanalyse veranschaulicht außerdem, dass es keinen signifikanten Zusammenhang zwischen der Sprachenvielfalt im Eingangsbereich und in der Gesamteinrichtung gibt.

In der zweiten Dimension wird nach den Materialien in der Gruppe gefragt. Hierzu können vier Items zugerechnet werden.

Tabelle 4: Items der Dimension „Sprachenvielfalt in den Materialien der Gruppe“

1.	Es gibt deutschsprachige Kinder- und Märchenbücher aus den jeweiligen Kultur- und Sprachkreisen der Kinder.
2.	Es gibt Bücher in anderen Sprachen als Deutsch.
3.	Es gibt mehrsprachige Bücher (deutsch und andere Sprache bzw. Sprachen).
4.	Es gibt einen Bereich für die Nutzung von auditiven Medien (CDs, Hörspiele, Musik, Kassetten, sonstige Tonquellen) in den nichtdeutschen Herkunftssprachen der Kinder.

Bei diesen Items geben die Beobachtenden die Anzahl der vorhandenen Materialien an, wie viele davon frei zugänglich sind und in welcher Sprache die Materialien vorliegen. Die Beobachterinnen und Beobachter wurden von Ende April bis Anfang Juni 2015 in einer Präsenzschulung und wöchentlich stattfindenden Online-Seminaren auf die Beobachtung in der Einrichtung vorbereitet. Die Ratings der ersten Prä-Erhebung vor Beginn der Intervention wurden von Juni bis November 2015 jeweils an einem Vormittag in den 19 teilnehmenden Kitas durchgeführt.

4. Ergebnisse

Familiäres Sprachumfeld von Familien mit Migrationshintergrund

Betrachtet man den sprachlichen Hintergrund der Kinder, so fallen die Sprachen Türkisch, Russisch und Albanisch als die am stärksten vertretenen Sprachen der Stichprobe auf. Weitere auftretende Sprachen sind Afrikaans, Arabisch, Bosnisch, Englisch, Französisch, Griechisch, Hindu, Italienisch, Kroatisch, Kurdisch, eine nigerianische Sprache, Polnisch, Portugiesisch, Rumänisch, Serbisch, Thailändisch, Tschechisch und Ungarisch. 80% der Familien geben an, dass eine nichtdeutsche Herkunftssprache die Erstsprache der Kinder darstellt. Den größten Anteil der Kinder mit nichtdeutscher Erstsprache machen demnach mit 33% (n = 71) Kinder mit türkischem Sprachhintergrund aus, gefolgt von Kindern mit Russisch (18%, n = 39), Albanisch (6,5%, n = 14), Kurdisch (n = 12), Kroatisch (n = 7) und Rumänisch (n = 5). Vereinzelt werden Italienisch, Serbisch, Arabisch, Polnisch und weitere nichtdeutsche Sprachen angegeben. Zudem gaben 32% der Eltern an, dass ihre Kinder mit zwei Erstsprachen aufwachsen: Deutsch (n = 54), Türkisch (n = 5), Russisch (n = 2), Kurdisch (n = 2), Arabisch (n = 1), Kroatisch (n = 1) und Griechisch (n = 1) zählen zu den berichteten zweiten Erstsprachen der Kinder.

Bezüglich der Kontaktdauer zur nichtdeutschen Sprache liegen 143 Antworten der Eltern vor. Daraus wird deutlich, dass 93% der Kinder seit der Geburt in regelmäßigem Kontakt zur Herkunftssprache stehen. Auch die restlichen 7% kommen bis spätestens zum 3. Lebensjahr in Berührung mit der Herkunftssprache. Nach Angaben der Eltern kommen

mehr als die Hälfte (55%, 85 von 153) der Kinder gleichzeitig ab der Geburt mit der deutschen Sprache in Kontakt.

Die Anteile der Präsenz der Sprachen innerhalb der Familie, sowie die Antworthäufigkeiten je nach Familienmitglied, sind in der Tabelle 5 dargestellt. Aus dieser geht hervor, dass 40-50% aller Eltern (und anderer Familienmitglieder) im häuslichen Kontext entweder überwiegend oder ausschließlich die Herkunftssprache bevorzugen. Geschwister ausgenommen ist Deutsch bei 16% bis 20% der Familienmitglieder (Eltern und andere Familienmitglieder wie z.B. Großeltern, Tanten etc.) die bevorzugte Sprache. Der gemischte bzw. ausgewogene Sprachgebrauch der deutschen Sprache ist hingegen bei Geschwisterkindern deutlich erkennbar. Knapp die Hälfte (46,6%) dieser nutzen beide Sprachen im gleichen Maße, wobei bei den übrigen 41,5% der Geschwisterkinder im Unterschied zu ihren Eltern oder anderen Familienmitgliedern die deutsche Sprache mehr Verwendung findet.

Tabelle 5: Präsenz der Sprachen im innerfamiliären Kontext

	n	*nur dspr.*	*überwiegend dspr.*	*beide Sprachen*	*überwiegend ndH*	*nur ndH*
Vater	158	11 (6,9%)	16 (10,1%)	52 (32,9%)	41 (25,9%)	38 (24%)
Mutter	165	17 (10,3%)	16 (9,6%)	61 (36,9%)	36 (21,8%)	35 (21,2%)
Geschwister	118	24 (20,3%)	25 (21,2%)	55 (46,6%)	6 (5,1%)	8 (6,7%)
andere Familienmitglieder	138	9 (6,5%)	14 (10,1%)	47 (34%)	31 (22,4%)	37 (26,8%)

Datenbasis: Elternbefragung 2015; *Anmerkung:* dspr. = deutschsprachig, ndH = nichtdeutsche Herkunftssprache

Materielle und räumliche Bedingungen in Kindertageseinrichtungen

Die Raumgestaltung in Bezug auf die Berücksichtigung der Sprachenvielfalt wurde mit dem REVK-Ratingverfahren auf einer Skala von 1 („wird gar nicht berücksichtigt“) bis 4 („wird überall berücksichtigt“) von den Beobachtern in den 19 teilnehmenden Einrichtungen eingeschätzt. Die Ergebnisse aus dieser Bewertung sind in der nachfolgenden Abbildung dargestellt (siehe Abbildung 1).

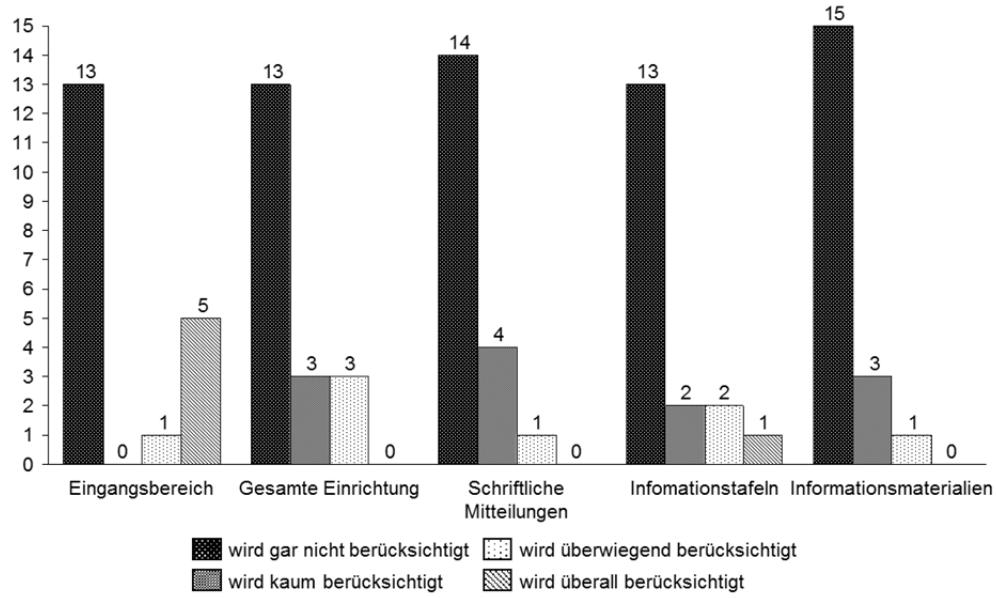


Abbildung 1: Sprachenvielfalt in den Räumen der Kindertageseinrichtung

Im Mittel werden für alle 19 Einrichtungen vier von fünf der beschriebenen räumlichen Bedingungen *gar nicht berücksichtigt* (≤ 1,5). Im Eingangsbereich der Einrichtung wird die Sprachenvielfalt im Mittel *kaum berücksichtigt* (≤ 2,5). Bei der genaueren Betrachtung der einzelnen Items fällt auf, dass besonders das erste Item („Eingangsbereich") etwas aus der Reihe fällt. Die folgenden drei Items beschreiben die Sprachenvielfalt in der Gesamteinrichtung, bei schriftlichen Mitteilungen an Wänden und schriftlichen Informationen zu den Herkunftsländern, Sprachen und Dialekten der Kinder und Familien in der Einrichtung. Im Mittel werden diese beschriebenen Beobachtungsgegenstände *gar nicht berücksichtigt*. Zeitschriften und Informationsmaterialien für Eltern in den vertretenen Sprachen sind ebenfalls im Mittel nicht vorhanden bzw. lagen am Tag der Beobachtung nicht aus. Die Anerkennung der Sprachenvielfalt der Kinder und ihrer Familienmitglieder durch Begrüßungsworte in den vertretenen Sprachen im Eingangsbereich werden in fünf Kitas durchgängig sichtbar und erlebbar. Zwei Drittel der Kitas berücksichtigen jedoch die Sprachenvielfalt der Kinder und ihrer Eltern in keinem der untersuchten Bereiche.

Bei der Prüfung des Vorhandenseins an deutsch- und mehrsprachigen Materialien in den Kita-Gruppen wurde zusätzlich unterschieden, ob das Material *vorhanden*[5] ist, ob es *frei zugänglich*[6] ist und in welcher Sprache (Russisch/Türkisch/Kurdische/Sonstige) es vorliegt. Es wird das Vorhandensein von deutschsprachigen Kinder- und Märchenbüchern, in denen sprachliche und/oder kulturelle Verschiedenartigkeit sichtbar wird, erfasst (1). Es werden nichtdeutsche Bücher (2), zwei- und mehrsprachige Bücher (3) und nichtdeutsche auditive Medien (4) festgehalten. Der Bestand der Materialien wird auf Gruppenebene erhoben. Allerdings haben viele Kitas zusätzlich zu den Materialien in der Gruppe einen weiteren Funktionsraum, in welchem weitere Materialien für die Gesamteinrichtung zur Verfügung stehen. Deshalb erhöht sich die Stichprobengröße auf 65 Gruppen (siehe Tabelle 6).

Tabelle 6: Deskriptive Darstellung der Dimension „Sprachenvielfalt in den Materialien der Kita-Gruppe“

		N	M (SD)	Min	Max	Σ
1	dspr. Kinder-/Märchenbücher	65	1,42 (3,02)	0	14	85
	Davon frei zugänglich	65	0,57 (1,96)	0	13	34
2	Nichtdeutsche Bücher	65	0,20 (0,75)	0	4	13
	Davon frei zugänglich	65	0,17 (0,72)	0	4	11
	in Türkisch/Kurdisch	65	0,08 (0,32)	0	2	5
	in Russisch	65	0,08 (0,37)	0	2	5
	in sonstigen Sprachen	65	0,05 (0,21)	0	1	3
3	Zwei- und mehrsprachige Bücher	65	1,12 (2.71)	0	11	73
	Davon frei zugänglich	65	0,27 (1,19)	0	7	17
	in Deutsch-Türkisch/Kurdisch	65	0,44 (1,60)	0	9	26
	in Deutsch-Russisch	65	0,09 (0,34)	0	2	5
	in Deutsch-sonstige Sprache	65	0,28 (1,09)	0	6	16
4	Nichtdeutsche auditive Medien	65	0,45 (1,69)	0	10	29
	Davon frei zugänglich	65	0,16 (1,01)	0	8	10
	in Türkisch/Kurdisch	65	0,00 (0,00)	0	0	0
	in Russisch	65	0,00 (0,00)	0	0	0
	in sonstigen Sprachen	65	0,16 (1,04)	0	8	10

Datenbasis: REVK Beobachtung 2015.

Anmerkung: dspr. = deutschsprachig; Die Angaben in der Tabelle beziehen sich auf die Gesamtzahl der erfassten Materialien in den 65 Gruppen (inklusive der Funktionsräume).

In den untersuchten Kita-Gruppen findet sich im Mittel etwas mehr als ein Kinder-/Märchenbuch, in dem sprachliche und/oder kulturelle Verschiedenartigkeit sichtbar wird (vgl. Tabelle 6). Mehrheitlich sind diese Bücher frei zugänglich. In fünf Kitas war am Tag der Beobachtung in keiner Gruppe und/oder in keinem Funktionsraum (ein Raum, der von allen Kindern selbstständig genutzt werden kann) ein solches Buch vorhanden. Nichtdeutsche Bücher (vgl. Tabelle 6), die nur in einer fremden Schrift bzw. in einer anderen Sprache als der Deutschen verfasst sind, gibt es kaum in den beobachteten Kitas. Nur zwei Kitas verfügen über solche Bücher. In den beobachteten Kita-Gruppen findet sich im Mittel ein zwei- und mehrsprachiges Buch (vgl. Tabelle 6). Drei Kitas besitzen zehn oder mehr Kinderbücher, in welchen die Geschichten nicht nur im Deutschen, sondern auch in einer oder mehreren anderen Sprachen abgedruckt sind. Frei zugänglich sind diese Bücher jedoch kaum. Die Bücher sind selten in den nichtdeutschen Herkunftssprachen der Kinder und ihrer Eltern verfasst. Für die im Mittel rund fünf Kinder mit einer türkischen/kurdischen Herkunftssprache gibt es nur in jeder zweiten Kita-Gruppe ein deutsch-türkisch/kurdisches Buch. Und für die im Mittel rund drei Kinder mit einer russischen Herkunftssprache wurden insgesamt in allen Kita-Gruppen lediglich fünf deutsch-russische Bücher gefunden. Bei den sonstigen zwei- und mehrsprachigen Büchern finden sich vor allem englische und französische Medien. Auch die wenigen (vgl. Tabelle 6) zwei- und mehrsprachigen auditiven Medien können kaum ohne Erlaubnis des pädagogischen Personals genutzt werden. Mindestens eines dieser Medien wurde in sechs der beobachteten Kitas gefunden.

5. Diskussion und Ausblick

Anliegen dieses Beitrags war es, den Einbezug von Sprachenvielfalt in sprachlich heterogenen Kindertageseinrichtungen für Kinder von drei bis sechs Jahren mit einem hohen Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund vor dem familiären Hintergrund der Kinder zu beschreiben. In der hier betrachteten IMKi-Stichprobe sind die beiden Sprachen Türkisch (33%, $n = 71$) und Russisch (18%, $n = 39$) am weitesten verbreitet. Es folgen viele weitere Sprachen (Albanisch, Kroatisch, Rumänisch u.a.m.), vor allem aus dem osteuropäischen Raum, die im Bildungsbericht (*Autorengruppe Bildungsbericht* 2016) unter sonstige Sprachen gefasst werden. Die Auswertung der Befragungsergebnisse macht eine große Sprachenvielfalt deutlich. Nach Angaben des pädagogischen Personals kommen in den Kita-Gruppen im Mittel rund acht verschiedene nichtdeutsche Herkunftssprachen vor. Die türkische und russische Sprache kommt in allen teilnehmenden Kitas vor. Hinzu kommen je nach Einrichtung verschiedene andere vorwiegend europäische Sprachen.

Bezüglich der Kontaktdauer der Kinder mit Migrationshintergrund zur nichtdeutschen Herkunftssprache zeigen die Befragungsergebnisse, dass 93% der Kinder von Geburt an in regelmäßigem Kontakt zur Herkunftssprache stehen. Die restlichen 7% kommen bis spätestens zum 3. Lebensjahr in Berührung mit der Herkunftssprache. Gleichzeitig kommt mehr als die Hälfte der Kinder aber auch ab der Geburt mit der deutschen Sprache in Kontakt. Somit wird deutlich, dass der Kontakt zur deutschen Sprache in den meisten Familien bereits vor dem Kita-Eintritt besteht.

Betrachtet man den innerfamiliären Sprachgebrauch der Eltern, so fällt auf, dass sie die nichtdeutsche Herkunftssprache und die deutsche Sprache mindestens gleichwertig nutzen, während sich bei den Geschwisterkindern eine deutliche Verschiebung hin zum Deutschen anzeigt. Dieses Ergebnis kann darauf hindeuten, dass Kinder und deren Geschwisterkinder im Umgang miteinander immer weniger die Herkunftssprache bevorzugen und dies in der Tat eine Herausforderung für die Aufrechterhaltung von Herkunftssprachen darstellen kann.

Das Rating der räumlichen und materiellen Bedingungen zeigt auf, dass die gegebene Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit der Kinder und ihren Familienmitgliedern in den 19 untersuchten Einrichtungen kaum sichtbar wird. Das Sichtbarmachen der gegebenen Vielfalt geht mehrheitlich nicht über ein Plakat mit vielsprachigen Willkommensgrüßen im Eingangsbereich hinaus. Die Raumgestaltung und Informationspolitik der beobachteten Kita-Gruppen bleibt trotz vieler zwei- und mehrsprachiger Kinder überwiegend einsprachig.

Auch die Auswahl der sprachförderrelevanten Materialien lässt nicht darauf schließen, dass der überwiegende Teil der betreuten Kinder im familiären Kontext neben dem Deutschen noch mit einer oder mehreren anderen Sprachen aufwächst. Warum mehrsprachige Bücher kaum frei zugänglich sind, kann anhand der Daten nicht beantwortet werden. Eine Möglichkeit, um die Mehrsprachigkeit der Kinder und ihrer Familien zu berücksichtigen, auch ohne über entsprechend vertiefte Sprachkenntnisse in einer nichtdeutschen Herkunftssprache zu verfügen, stellen auditive Medien dar. Allerdings fanden die Beobachterinnen und Beobachter nur wenige CDs oder Kassetten in nichtdeutschen Sprachen. Jedoch kann nicht ausgeschlossen werden, dass das pädagogische Personal mehrsprachige Hörbücher als nicht-physische digitale Medien (z.B. Mp3) besitzt bzw. nach Bedarf einsetzt.

Die Entwicklung eines eigenen Ratingverfahrens zur Erfassung der strukturellen Bedingungen in Bezug auf die Bildung und Förderung der Mehrsprachigkeit ist notwendig,

weil bestehende Beobachtungsverfahren (z.B. KES-R-E-Z; LiSKit) diesen Bildungsbereich nur sehr allgemein berücksichtigen (*Koch/Jüttner/Hormann* 2011, S. 8). Die Testgütekriterien des REVK-Instrumentes sind aufgrund der noch nicht abgeschlossenen IMKi-Studie bislang noch als lückenhaft zu bezeichnen und erlauben damit auch nur vorläufige Schlussfolgerungen. Eine Überprüfung der Interrater-Reliabilität ergab eine gute Konkordanz. Eine Reliabilitätsanalyse der internen Konsistenz der fünf Raummerkmale ergab jedoch keinen zufriedenstellenden Wert. Aufgrund der Bandbreite der Indikatoren war ein geringer Zusammenhang aller fünf Items zu erwarten. Homogenere Items könnten zwar die interne Konsistenz verbessern, würden aber zu Lasten der Inhalts- und Konstruktvalidität gehen. Die Konstruktvalidität, ermittelt über die SELA-Beobachterübereinstimmung, zeigt jedoch, dass vier der fünf REVK-Items einen signifikanten bis sehr signifikanten Zusammenhang mit der SELA-Beobachtung aufweisen. Einzig das fünfte Item bezüglich des Vorhandenseins von Zeitschriften und Informationsmaterialien für Eltern in den vertretenen Sprachen in der Einrichtung zeigt keinen signifikanten Zusammenhang und sollte aus weiteren Analysen ausgeschlossen werden.

Die Materialerfassung ist so konzipiert, dass sämtliche Materialien auf Gruppenebene angegeben werden können. Dies erwies sich in der ersten Erhebungswelle als nicht in allen Einrichtungen umsetzbar. Einrichtungen mit einem offenen Konzept haben in der Regel einen Funktionsraum, in welchem alle Materialien für die gesamte Kita vorrätig sind. Anhand der Daten können deshalb in einzelnen Einrichtungen nur Aussagen zur Materialauswahl in der gesamten Kita, nicht aber zu den einzelnen Gruppen gemacht werden. Die zweite Limitierung der Daten besteht darin, dass anhand der Ergebnisse keine Schlussfolgerungen getroffen werden können, ob die Raumgestaltung und Materialauswahl für die Zielgruppe angemessen ist. Auch kann nicht beurteilt werden, ob die vorhandenen Medien adaptiv verwendet werden.

Abschließend ist festzuhalten, dass mehrheitlich bildungspolitisch ein wertschätzender Umgang und gezielter Einbezug der Sprachen der Kinder gefordert wird. Die vielen unterschiedlichen Herkunftssprachen, welche die Kinder mitbringen, und der heterogene Sprachentwicklungsstand der Kinder mit und ohne Migrationshintergrund im Deutschen erschwert allerdings dieses Bildungsziel. Hinzu kommt, dass nur wenige pädagogische Fachkräfte die nichtdeutschen Sprachen der Kinder und ihrer Eltern sprechen. In den aktuellen Empfehlungen zum Umgang mit Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit wird deshalb neben dem Sichtbarmachen der nichtdeutschen Herkunftssprachen in Raum und Material auf eine verstärkte Zusammenarbeit mit Eltern gesetzt. Es ist jedoch noch empirisch zu prüfen, welche Effekte diese Handlungsstrategien zum Einbezug der verschiedenen Sprachen auf die kindliche Entwicklung haben. Im weiteren Verlauf der IMKi-Studie wird zu prüfen sein, inwieweit die mit dem REVK-Beobachtungsverfahren erhobenen räumlichen und materiellen Merkmale, zusammen mit Struktur-, Orientierungs- und Prozessmerkmalen, auf die kindliche Entwicklung einwirken.

Anmerkungen

1 Inzwischen liegt der Nationale Kriterienkatalog in einer vollständig überarbeiteten und aktualisierten Fassung vor (*Tietze/Viernickel* 2016). Im neuen Qualitätsbereich „Sprache, Mehrsprachigkeit und Bilinguale Erziehung“ wird nun dem Thema Mehrsprachigkeit eine größere Bedeutung eingeräumt. Zu Studienbeginn stand die neue Auflage noch nicht zur Verfügung.

2 Als pädagogische Fachkräfte werden in diesem Beitrag alle pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter gezählt, die nach § 16 Abs. 2 des BayKiBiG als Pädagogisches Personal zusammengefasst werden. Hierzu zählen „pädagogische Fachkräfte", „pädagogische Ergänzungskräfte" und „Erzieherinnen und Erzieher im Anerkennungsjahr" (EAJ).

3 Der Terminus „Eltern beide nichtdeutschsprachiger Herkunft" wird in der Verordnung zur Ausführung des Bayerischen Kinderbildungs- und -betreuungsgesetzes (§ 5 Abs. 2 AVBayKiBiG) für Eltern mit einem Migrationshintergrund verwendet vgl. http://www.stmas.bayern.de/imperia/md/content/stmas/stmas_internet/kinderbetreuung/stmas-baykitag-43.pdf, Stand: 12.5.2017.

4 „Als ‚Herkunftssprachen' (auch Familiensprachen) werden in der deutschsprachigen Diskussion die Sprachen bezeichnet, die Zuwanderer aus ihren Herkunftsregionen mitbringen, die meist in privat-familiären Kontexten weiterhin verwendet und an die nachwachsenden Generationen weitergegeben werden." (*Altmayer* 2009, S. 104)

5 „Vorhanden [...] sind [...] Materialien dann, wenn sie für die Kinder direkt oder indirekt zugänglich sind. Mit dem Vorhandensein von [..] Materialien ist noch keine Aussage darüber getroffen, ob sie frei zugänglich [..] sind" (*Tietze/Viernickel* 2007, S. 268)

6 Frei zugänglich: Frei zugänglich sind Materialien dann, „… wenn Kinder keine Erlaubnis bei der Erzieherin einholen müssen, um diese nutzen zu können, alles selbstständig erreichen können […], Materialien in Sicht- und Greifhöhe aufbewahrt finden…" (*Tietze/Viernickel* 2007, S. 266f).

Literatur

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2016): Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. – Bielefeld.

Altmayer, C. (2009): Mehrsprachigkeit und Schulerfolg – die europäische (deutsche) Perspektive. Stellenbosch Papers in Linguistics PLUS, 38, S. 101-110.

Cohen, J. (1988): Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences (2nd ed.). – Hillsdale.

Dahlheimer, S./Thiersch, R./Faas, S. (2015): Möglichkeiten und Leistungen einer Qualifizierungsmaßnahme für frühpädagogische Fachkräfte im Kontext von Migration. In: *Nentwig-Gesemann, I./Fröhlich-Gildhoff, K./Becker-Stoll, F./Cloos, P.* (Hrsg.): Forschung in der Frühpädagogik VIII. Schwerpunkt: Inklusion. – Freiburg, S. 119-145.

Döring, N./Bortz, J. (2016): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften (5. Aufl.). - Berlin.

Elsner, D./Wedewer, V. (2007): Begegnung mit Fremdsprachen im Rahmen frühpädagogischer Erziehung. Handreichungen zur Entwicklung der Sprach- und Literaturdidaktik im Elementarbereich. Online verfügbar unter: http://www.elementargermanistik.uni-bremen.de/Handreichung_Elsner_Wedewer_Fremdsprachen.pdf, Stand: 12.5.2017.

Filtzinger, O. (2013): Interkulturelle Erziehung und Bildung. In: *Fried, L./Roux, S.* (Hrsg.): Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit. - Berlin, S. 221-229.

Fried, L. (2007): Sprachförderkompetenz von ErzieherInnen. Ergebnisse einer Selbsteinschätzung. Sozial Extra, 31, 5, S. 26-28. https://doi.org/10.1007/s12054-007-0056-7

Frank, M./Jahreiß, S./Ertanir, B./Kratzmann, J./Sachse, S. (2016): Die IMKi-Studie. Bericht zur Stichprobe und Methodik. Online verfügbar unter: http://edoc.ku-eichstaett.de/18789/, Stand: 12.5.2017.

Ganzeboom, H. B. G./Treiman, D. J. (1996): Internationally Comparable Measures of Occupational Status for the 1988 International Standard Classification of Occupations. Social Science Research, 25, 3, S. 201-239. https://doi.org/10.1006/ssre.1996.0010

Gebhardt, M./Rauch, D./Mang, J./Sälzer, C./Stanat, P. (2013): Mathematische Kompetenz von Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungshintergrund. In: *Prenzel, M./Sälzer, C./Klieme, E./Köller, O.* (Hrsg.): PISA 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland. – Münster, S. 275-308.

GESIS (o. J.): Umsteigeschlüssel von ISCO-88 (COM) zum Internationalen Sozioökonomischen Index des beruflichen Status (International Socio-Economic Index of Occupational Status; ISEI). Online verfügbar unter: http://www.gesis.org/missy/files/documents/MZ/isco_isei.pdf, Stand: 12.5.2017.

Gogolin, I. (2010): Stichwort: Mehrsprachigkeit. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 13, 4, S. 529-547. https://doi.org/10.1007/s11618-010-0162-3

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, p. 715-733. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.05.008

Harms, T./Clifford, R. M./Cryer, D. (1998): Early Childhood Environment Rating Scale. Revised edition. – New York.

Hanssen, K./König, A./Nürnberg, C./Rauschenbach, T. (Hrsg.) (2014): Arbeitsplatz Kita. Analysen zum Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2014. – München.

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, p. 433-444. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.04.012

Koch, K./Jüttner, A.-K./Hormann, O. (2011): Strukturen sprachbezogener Förderung von Kindern mit einer anderen Herkunftssprache in Kindertagesstätten. Zeitschrift für Grundschulforschung, Bildung im Elementar- und Primarbereich, 4, 2, S. 7-19.

Müller, K./Ehmke, T. (2013): Soziale Herkunft als Bedingung der Kompetenzentwicklung. In: *Prenzel, M./Sälzer, C./Klieme, E./Köller, O.* (Hrsg.): PISA 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland. – Münster, S. 245-274.

Reich, H. H. (2010): Frühe Mehrsprachigkeit aus linguistischer Perspektive. - München.

Reich, H. H.(2008): Kindertageseinrichtungen als Institutionen sprachlicher Bildung. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 3, 3, S. 249-258.

Smith, S./Davidson, S./Weisenfeld, G. (2001): Supports for Early Literacy Assessment for Early Childhood Programs Serving Preschool-age Children (SELA). – New York.

Statistisches Bundesamt (2009): Klassifikation der Berufe (KldB-92) in der Signierung für den Mikrozensus in Verbindung mit dem Umsteigerschlüssel für die Internationale Standardklassifikation der Berufe zur Anwendung in der Europäischen Gemeinschaft (ISCO-88 COM). Online verfügbar unter: http://www.gesis.org/missy/files/documents/MZ/kldb92_isco88com.pdf, Stand: 12.5.2017.

Tietze, W. (Hrsg.) (2013): Pädagogische Qualität entwickeln. Praktische Anleitung und Methodenbausteine für Bildung, Betreuung und Erziehung in Tageseinrichtungen für Kinder von 0-6 Jahren (3. Aufl.). – Berlin.

Tietze, W./Viernickel, S. (Hrsg.) (2007): Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein nationaler Kriterienkatalog (3. Aufl.). – Berlin.

Tietze, W./Viernickel, S. (Hrsg.) (2016). Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein nationaler Kriterienkatalog. 5. Vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage. – Weinheim.

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.

Viernickel, S./Schwarz, S. (2009): Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Wissenschaftliche Parameter zur Bestimmung der pädagogischen Fachkraft-Kind-Relation. – Berlin.

Wagner, P. (2007): Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung im Kindergarten. In: *Sir Peter Ustinov Institut* (Hrsg.): Vorurteile in der Kindheit. Ursachen und Gegenstrategien. – Wien, S. 125-139.