

Entwicklung von Dispositionen pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen durch eine In-House-Weiterbildung

Jens Kratzmann, Steffi Sachse

Zusammenfassung

Dieser Beitrag betrachtet die Entwicklung von Dispositionen pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen zum Umgang mit Mehrsprachigkeit im Laufe einer Weiterbildungsmaßnahme. Datengrundlage bildet das Projekt „Effekte einer aktiven Förderung von Mehrsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen“ (IMKi) mit rund 130 pädagogischen Fachkräften in 19 Kindertageseinrichtungen. Erfasst wurden zu drei Messzeitpunkten Einstellungen und Wissen zum Umgang mit Mehrsprachigkeit, biographische und ausbildungsbiographische Merkmale der Fachkräfte sowie strukturelle Bedingungen der Einrichtungen. Wissen und Einstellungen wurden mit latenten Wachstumsmodellen in Beziehung zur Weiterbildungsmaßnahme und den (ausbildungs-)biographischen und strukturellen Merkmalen gebracht. Die Ergebnisse zeigen eine Wissenserweiterung bei den Fachkräften durch die Weiterbildungsmaßnahme. Einstellungen erweisen sich dagegen als stabil.

Schlagwörter: Qualität, Mehrsprachigkeit, Kindertageseinrichtungen, Weiterbildung

Development of dispositions of educational professionals in preschools by an in-house-training

Abstract

This contribution considers preschool teachers' development of dispositions to deal with multilingualism during an in-house-training. Data is taken from the project "Effects of actively Integrating Multilingualism in Preschools" with around 130 teachers in 19 preschools in Germany. Attitudes and knowledge to deal with multilingualism, teachers' (training-)biographical characteristics as well as structural characteristics of the institutions were collected at three measurement points. Knowledge and attitudes were associated with latent growth models in relation to the training course and the (training-)biographical as well as structural characteristics. The results indicate an expansion of teachers' knowledge through the training. Attitudes, however, prove stable.

Keywords: educational quality, multilingualism, preschool, training

1 Einleitung und Fragestellung

Die Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen ist mittlerweile seit vielen Jahren ein Thema, das sowohl auf wissenschaftlicher als auch auf politischer Ebene diskutiert wird. Zu unterscheiden ist dabei eine Qualitätsentwicklung, die sich vorwiegend auf

struktureller Ebene abspielt, indem beispielsweise der Fachkraft-Kind-Schlüssel verbessert werden soll, und eine Qualitätsentwicklung, die an Prozessen ansetzt und dabei insbesondere die Aus- und Weiterbildung der pädagogischen Fachkräfte, aber auch die Entwicklung der Organisation als Ganzes in den Blick nimmt. Hierzu existieren zwischenzeitlich verschiedene Ansätze, die beispielsweise Entwicklungsprozesse auf Ebene der einzelnen Fachkraft, auf Ebene des Teams oder auch auf Ebene der gesamten Organisationseinheit anstoßen sollen (vgl. dazu beispielsweise die Übersicht bei *Klug/Kratzmann* 2018). Daneben liegen Erkenntnisse aus der Forschung vor, die Zusammenhänge zwischen Qualitätsmerkmalen und kindlicher Entwicklung, vor allem in Bezug auf die sprachlich-kognitive Entwicklung von Kindern, aufzeigen (*Anders* 2013).

Dieser Beitrag greift hieraus ein Thema auf und befasst sich mit der Qualitätsentwicklung im Umgang mit Mehrsprachigkeit. Hierfür werden Zwischenergebnisse aus einem Interventionsprojekt zur Integration von Mehrsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen (IMKi) vorgestellt. Es wird die Entwicklung von Dispositionen pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen mit einem hohen Anteil – mindestens 50 Prozent – mehrsprachiger Kinder zum Umgang mit Mehrsprachigkeit betrachtet. Gefragt wird nach der Wirkung einer Weiterbildungsmaßnahme auf die Dispositionen Wissen und Einstellungen der Fachkräfte.

2 Mehrsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen

Nach wie vor besteht Uneinigkeit über die Berücksichtigung der Herkunftssprache in Kindertageseinrichtungen für die (mehr-)sprachliche Kompetenzentwicklung der Kinder (*Hindman/Wasik* 2015; *Jackson/Schatschneider/Leacox* 2014; *Maier/Bohlmann/Palacios* 2016; *Pendergast/Bingham/Patton-Terry* 2015; *Winsler/Kim/Richard* 2014). Unter der Annahme eines möglichen Zusammenwirkens der Sprachen und des pädagogischen Umgangs damit wird die These formuliert, der Einbezug der Herkunftssprache der Kinder bei Instruktionen könne hilfreich für die Erweiterung der Kompetenzen in der Instruktionssprache sein (*Hindman/Wasik* 2015; *Jackson/Schatschneider/Leacox* 2014; *Pendergast/Bingham/Patton-Terry* 2015). *García* (2018) stellt heraus, dass die Nutzung bilingualer Kontexte die Instruktionssprache verbessern kann, ohne sich nachteilig auf die Herkunftssprache auszuwirken. Vor allem beim Eintritt in die Institution wird die Verwendung der Herkunftssprache als hilfreich angesehen, um Instruktionen zu verdeutlichen. *Winsler* u.a. (2014) vertreten diese Position insbesondere bei einem niedrigen Leistungsniveau der Kinder in der Instruktionssprache. Unterstützungsbedarf für die Fachkräfte wird vor allem bei Strategien der Nutzung der Herkunftssprache zur Verbesserung der Instruktionssprache gesehen. Problematisch bleibt dabei jedoch, dass bilinguale Modelle, die zur Unterstützung der Entwicklung zu kompetenter Zweisprachigkeit sinnvoll sind (*Collins* 2014), in Gruppen mit vielen Herkunftssprachen kaum umsetzbar sind.

Mögliche Strategien zum Einbezug der Herkunftssprachen wurden von *Oliveira, Gilmetdinova* und *Pelaez-Morales* (2016) sowie von *Palmer* u.a. (2014) anhand ethnographischer Beobachtungsstudien herausgearbeitet. Nach *Oliveira, Gilmetdinova* und *Pelaez-Morales* (2016) soll die Fachkraft als Modell für den Transfer von sprachlichen, kognitiven und sozialen Fähigkeiten zwischen Sprachen fungieren, indem sie unter Verwendung der Herkunftssprache auf die Herstellung von Bedeutung zielt. *Palmer* u.a. (2014) stellen

eher die Wertschätzung der Familiensprachen der Kinder durch die Fachkraft heraus. Hier steht eher die Modellierung eines dynamischen Bilingualismus über einen wechselnden Sprachgebrauch der Fachkraft und die Positionierung der Kinder als bilingual kompetent im Vordergrund. Beide Studien sehen diese Strategien auch durch eine monolinguale Fachkraft leistbar, die sich als Lernende der Sprachen der Kinder begreift, und versucht, Grundkenntnisse in den Familiensprachen der Kinder zu erlangen. Diese Gedanken entsprechen wohl dem derzeit diskutierten Translanguaging-Ansatz, der ein mehr- und quersprachiges Handeln der Fachkräfte zur Förderung des kindlichen Lernens vorsieht (García/Wei 2014; Panagiotopoulou 2016).

Dass der Einsatz verschiedener Strategien der sprachlichen Förderung und Unterstützung von mehreren Sprachen (am Beispiel von Spanisch und Englisch) im Kontext von früher Bildung gelingen und die Qualität von Kindertageseinrichtungen verbessern, aber auch die Entwicklung von Kindern unterstützen kann, zeigen Daten von Castro u.a. (2017). Innerhalb des hier realisierten Ansatzes wurden pädagogische Fachkräfte engmaschig begleitet, um sehr spezifische und vorab definierte Strategien (wie ein enges Monitoring sprachlicher Fähigkeiten, zusätzliche Kleingruppenförderungen, expliziter Fokus auf Wortschatz und Bildungssprache, eine besondere Beachtung der sozio-emotionalen Entwicklung und der Peer-Kontakte) im Kitaalltag umzusetzen. Dabei stand hier kein explizit bilingualer Ansatz im Vordergrund, gleichwohl war über teilweise Spanisch sprechendes Fachpersonal eine enge Anbindung an die Herkunftssprache (im weitesten Sinne im Rahmen eines Translanguaging-Ansatzes) gegeben.

Im Zuge einer interkulturellen Öffnung von Kindertageseinrichtungen wird daher derzeit die Idee diskutiert, mehr mehrsprachige Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen einzubinden (Gereke u.a. 2014). Dadurch würde sich die Möglichkeit des Kontakts zu nichtdeutschen Sprachen auf ersstsprachlichem Niveau ergeben. Positive Effekte durch das Vorhandensein einer mehrsprachigen Fachkraft auf den kognitiven und sozial-emotionalen Kompetenzstand, die Entwicklung des rezeptiven und expressiven Wortschatzes in der Herkunftssprache sowie die Kontakthäufigkeiten zwischen Fachkräften und Eltern und die Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit konnten jedoch bisher nicht belegt werden (Neugebauer/Klein 2016, Maier/Bohlmann/Palacios 2016; Kratzmann u.a. 2017a). Denkbar wären jedoch Auswirkungen einer mehrsprachigen Fachkraft, die in den herangezogenen Studien nicht berücksichtigt werden, wie beispielsweise das Wohlbefinden der Kinder. So gibt es etwa Hinweise darauf, dass die gelegentliche Verwendung der Herkunftssprachen durch die Fachkraft die Fachkraft-Kind Beziehung verbessert (Halle u.a. 2014).

In Deutschland besteht zudem die besondere Herausforderung einer starken Heterogenität der Sprachen in den Kindertageseinrichtungen. Eine Entscheidung über den Einbezug einzelner Sprachen durch eine mehrsprachige Fachkraft impliziert ebenso eine Entscheidung gegen andere vorhandene Sprachen. Es würde eine Unterscheidung in gewünschte und nicht gewünschte Sprachen getroffen werden. Insofern beschränkt sich die Möglichkeit eines Einbezugs von Herkunftssprachen in sprachlich heterogenen Gruppen auf eine grundsätzliche Wertschätzung der Herkunftssprachen, die sich beispielsweise in der Erlaubnis, die Herkunftssprache zu sprechen, oder der Bereitstellung von mehrsprachigen Medien ausdrückt (Apeltauer/Selimi/Rychener 2015).

Eine weitere Möglichkeit ist eine Stärkung der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern. Sie sind als Hauptressource für die Entwicklung von Kompetenzen der Kinder in der Herkunftssprache zu sehen. Die Verwendung der Herkunftssprache in der

Familie steht nach Ergebnissen aus dem anglo-amerikanischen Sprachraum in einem positiven Zusammenhang mit der Kompetenzentwicklung in der Herkunftssprache, ohne dabei die Kompetenzentwicklung in der Instruktionssprache zu gefährden, vorausgesetzt die Instruktionssprache wird in einem anderen Rahmen gefördert (*Collins* 2014; *Hoff* u.a. 2014; *Lewis* u.a. 2016; *Verdon/McLeod/Winsler* 2014). Weiter zeigen Studien, dass das gemeinsame Singen, Bücher lesen, Geschichten erzählen und die Ausstattung mit Büchern in der Familie einen großen Teil der Unterschiede der Lesefähigkeit im Kindergartenalter zwischen bilingualen und monolingualen Kindern erklären (*Feng/Gai/Chen* 2014; *Lewis* u.a. 2016). Die verwendete Sprache ist dabei nicht relevant, da es um einen generellen Aufbau sprachlicher Kompetenzen geht, der auf andere Sprachen transferiert werden kann.

Gleichwohl vor dem Hintergrund einer hohen sprachlichen Vielfalt Uneinigkeit bezüglich heranzuziehender Konzepte und Strategien besteht, gilt der Einbezug von Mehrsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen heute als ein pädagogischer Auftrag, was sich beispielsweise in den Bildungsplänen der Länder ausdrückt (*Viernickel/Schwarz* 2009). Eine positive und wertschätzende Integration von Mehrsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen ist dennoch überwiegend nicht gegeben (*Jahreiß* u.a. 2017; *Neumann/Seele* 2014; *Verdon/McLeod/Winsler* 2014). Es bedarf demnach weiterer Forschung, wie pädagogische Fachkräfte darauf vorbereitet werden sollen, mit der sprachlichen Heterogenität umzugehen.

Ein Anknüpfungspunkt dafür besteht im Professionalisierungsmodell von *Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann* und *Pietsch* (2014). Pädagogisches Handeln in der Situation wird darin als das Ergebnis von Dispositionen gefasst, die von den Komponenten Wissen (wissenschaftlich-theoretisches Wissen und implizites Erfahrungswissen), Situationswahrnehmung und -analyse, Motivation und Handlungspotentialen bestimmt sind. Diese Komponenten bilden die Grundlage für die Handlungsplanung und -bereitschaft, die dann wiederum in das Handeln in der Situation mündet. In diesem Modell werden Einstellungen als eine Dimension gefasst, die das Denken und Handeln von Menschen wesentlich prägen und in einem individuell-biographischen Prozess entstehen. Sie wirken im Hintergrund der Ebene der Dispositionen auf die pädagogische Performanz ein. Abgeleitet aus diesem Modell werden die Komponenten wissenschaftlich-theoretisches Wissen und sich aus implizitem Erfahrungswissen entwickelnde Einstellungen als Ansatzpunkt für die Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte ins Zentrum dieses Beitrags gestellt.

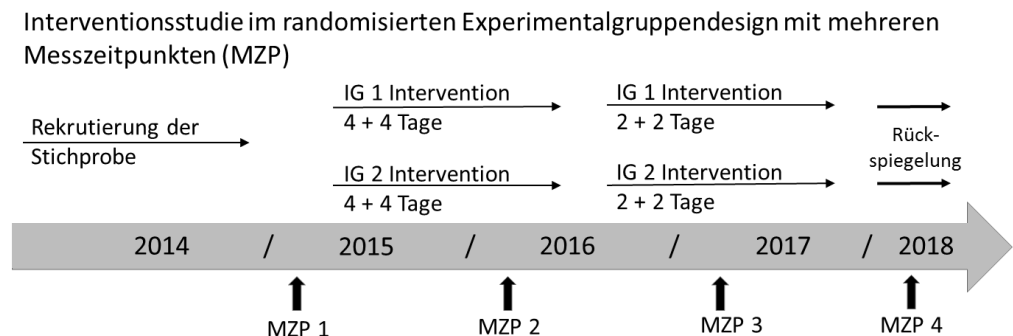
Zwischen dem Handeln in pädagogischen Kontexten im Kindergartenalltag wird eine Verbindung mit dem Wissen sowie den Einstellungen der Fachkräfte gesehen. Dieser Zusammenhang hat sich in jüngster Zeit auf verschiedenen Ebenen auch empirisch gezeigt. Auf allgemeiner Ebene finden sich Zusammenhänge zwischen Fördereinstellungen und Prozessqualität (*Kluczniok/Anders/Ebert* 2011). Bereichsspezifisch auf die Lerndomäne „Sprache“ konzentriert zeigen sich ebenso Zusammenhänge von Einstellungen sowie sprachförderrelevantem Wissen mit der Handlungsplanung und dem Handeln pädagogischer Fachkräfte (*Kratzmann* u.a. 2017a; *Ofner/Thoma* 2014). Zur Veränderung von Einstellungen und Wissen identifiziert eine Metaanalyse von *Fukkink* und *Lont* (2007) ein feststehendes Curriculum einer Weiterbildung und die Durchführung an einem festen Standort als notwendige Komponenten. Evaluationen zur Effektivität solch intensiver Weiterbildungsmaßnahmen in verschiedenen Lerndomänen lieferten in jüngster Vergangenheit Hinweise auf eine moderate Veränderbarkeit von Einstellungen und Wissen der Fachkräfte (*Eichen/Bruns* 2017; *Roth/Hopp/Thoma* 2015). Inwieweit diese Ergebnisse auf das Thema Mehrsprachigkeit übertragbar sind, ist jedoch bisher offen.

Anknüpfend an das Professionalisierungsmodell von *Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann und Pietsch* (2014) und die bisherigen Erkenntnisse der Forschung wird hier daher die Frage gestellt, ob durch eine intensive In-House-Weiterbildung mit reflexiven Elementen zum Thema Mehrsprachigkeit eine Veränderung des Wissens und der Einstellungen der Fachkräfte zur Mehrsprachigkeit erreicht werden kann. Erwartet wird eine Wissenserweiterung (Hypothese 1) sowie eine positivere Einstellung der Fachkräfte zur Mehrsprachigkeit der Kinder (Hypothese 2). Da sich Einstellungen und Wissen entsprechend des Modells in einem individuell-biographischen Prozess entwickeln, sind dabei individuell-biographische Merkmale zu berücksichtigen. Professionalität lässt sich jedoch nicht alleine an der Fachkraft selbst festmachen. Es sind darüber hinaus organisatorische und strukturelle Ebenen mit zu betrachten, die an der Hervorbringung von Professionalität ebenso beteiligt sind (*Cloos* 2013; *Neuß* 2014; *Thole* 2010).

3 Das Projekt IMKi

Datengrundlage der folgenden Analysen bildet das Projekt „Effekte einer aktiven Integration von Mehrsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen (IMKi). Bei diesem Projekt handelt es sich um eine auf drei Jahre angelegte experimentelle Interventionsstudie mit drei Messzeitpunkten in zwei süddeutschen Großstädten. Es wurden hierzu zwei Interventionsgruppen gebildet. Die Interventionsgruppe 1 erhielt eine strukturierte zweijährige In-House-Weiterbildungsmaßnahme zur Integration von Mehrsprachigkeit, während die Interventionsgruppe 2 im Sinne einer Kontrolleinrichtung fungiert (siehe Abbildung 1). Für beide Interventionsgruppen waren in gleichem Umfang von 60 Stunden eine Weiterbildung durch qualifizierte, externe Referent_innen vorgesehen. Im ersten Kita-Jahr 2015/16 wurden in beiden Gruppen vier In-House-Weiterbildungen und vier weitere prozessbegleitende Termine umgesetzt. Im zweiten Kita-Jahr 2016/17 wurden nochmal zwei In-House-Weiterbildungen und zwei weitere prozessbegleitende Termine durchgeführt (siehe Abbildung 1).

Abbildung 1: Untersuchungsdesign



Die Intervention zielte auf eine Integration von Mehrsprachigkeit, die sich in erster Linie in einem positiven, wertschätzenden Umgang mit den Sprachen der Kinder zeigen sollte. Anknüpfend an das Modell von *Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann und Pietsch* (2014)

wurde aus bestehenden Konzepten (z.B. *Deutsches Jugendinstitut* 2013, *Griebel* u.a. 2013) eine Weiterbildungsmaßnahme in mehreren Modulen konzipiert, die einerseits durch Wissensvermittlung und Reflexion der während der Biographie erworbenen Dispositionen ansetzt und andererseits die Umsetzung in die Praxis durch eine individuelle Begleitung unterstützt. Die theoretische und fachliche Grundlage für die Intervention in Gruppe 1 liefert das von der „Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte“ (WiFF) erarbeitete Kompetenzprofil „Sprachliche Bildung unter Bedingungen von Mehrsprachigkeit gestalten“ (*Deutsches Jugendinstitut* 2013, S. 142f.). Die darin beschriebenen Handlungsanforderungen für eine kompetenzorientierte Weiterbildung wurden in vier Module gegliedert: (1) Sprachliche Entwicklung von mehrsprachigen Kindern verstehen; (2) Kooperation mit Eltern von mehrsprachigen Kindern; (3) Sprachsensiblen Umgang mit mehrsprachigen Kindern gestalten; (4) Unterstützung der kindlichen Mehrsprachigkeit im Kita-Alltag. Das Modul zur Kooperation mit Eltern von mehrsprachigen Kindern beinhaltet zusätzlich einen Eltern-Workshop (*Buschmann* 2016), welcher in Kooperation mit einer Referentin vom Zentrum für Entwicklung und Lernen (ZEL) in Heidelberg in den Einrichtungen realisiert wurde. Die didaktische Konzeption der Weiterbildung ist in einem Weiterbildungsmanual für die Referent_innen verschriftlicht und im zweiten Kita-Jahr an die aktuellen Erfordernisse angepasst worden. Zur Unterstützung des Umsetzungsprozesses haben die Referent_innen weitere Praxismethoden insbesondere zur Zusammenarbeit mit Eltern und zur Identifikation gelungener (Peer-)Interaktionen im Kita-Alltag erhalten.

Die Referent_innen der Vergleichsgruppe (IG 2) arbeiteten im gleichen Stundenumfang mit dem aus der Qualitäts- und Organisationsentwicklung bekannten Plan-Do-Check-Act-Zyklus (*Deming* 1986). Hier wurden mit den Referent_innen unterschiedliche Inhalte aufgegriffen und umgesetzt. Hierzu gehörte die Weiterentwicklung der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit den Eltern, die Reflexion der pädagogischen Haltungen im Umgang mit zugewanderten Eltern, die Beobachtung und Dokumentation von Bildungsprozessen etc. Aufgrund des nicht vorgegebenen Weiterbildungskonzeptes in der Vergleichsgruppe (IG 2) wurden sehr vielfältige Themen anhand des Plan-Do-Check-Act-Zyklus bearbeitet. Somit ist davon auszugehen, dass die zweite vergleichende Interventionsgruppe auch weiterhin als Kontrollgruppe gelten kann.

4 Beschreibung der Stichprobe

Die Beschreibung der Stichprobe beschränkt sich hier aus inhaltlichen Gründen auf die Einrichtungsebene (ausführlich in *Frank* u.a. 2016). Am Projekt nehmen 19 Kindergärten mit insgesamt 54 Gruppen, die einen Anteil von mindestens 50 Prozent an mehrsprachig aufwachsenden Kindern (im Mittel 83 Prozent) aufweisen, teil. Pro Gruppe sind im Mittel acht verschiedene nichtdeutsche Herkunftssprachen vertreten. Die größten Sprechergruppen sind Türkisch, Russisch, Albanisch und Rumänisch. Die Kindergärten wurden per Zufallsverfahren zwei Interventionsgruppen zugeteilt, von denen eine als Kontrollgruppe dient. Es wurden 10 Einrichtungen mit 28 Gruppen der Interventionsgruppe 1 und neun Einrichtungen mit 26 Gruppen der Interventionsgruppe 2 zugeordnet. Tabelle 1 zeigt die Entwicklung der Stichprobe über drei Messzeitpunkte in den beiden Interventionsgruppen.

Tabelle 1: Entwicklung der Stichprobe über die drei Messzeitpunkte

	MZIP 1		MZIP 2		MZIP 3	
	IG 1	IG 2	IG 1	IG 2	IG 1	IG 2
Anzahl Einrichtungen	10	9	10	9	10	9
Anzahl Gruppen	28	26	28	26	28	26
Anzahl Fachkräfte gesamt	131		144		129	
Anzahl/Anteil Fachkräfte in IG ½	78/59,5%	53/40,5%	83/57,6%	61/42,4%	76/58,9%	53/41,1%

Zum Messzeitpunkt 1 nahmen insgesamt 131 pädagogische Fachkräfte am Projekt teil. Im Zuge der Zufallsverteilung der 19 Einrichtungen auf die beiden Interventionsgruppen waren 78 (59,5%) der Fachkräfte auf Interventionsgruppe 1 und 53 (40,5%) der Fachkräfte auf Interventionsgruppe 2 verteilt. Prozentual blieb die Verteilung auf die beiden Interventionsgruppen zu MZIP 2 und MZIP 3 weitestgehend gleich. Die Mehrheit des Personals gibt an, in Deutschland geboren zu sein (76,6%). 23 Prozent der befragten pädagogischen Fachkräfte haben einen Migrationshintergrund.

5 Untersuchungsvariablen

Zur Prüfung von Veränderungen, die sich auf die Intervention zurückführen lassen, wurden jährlich Erhebungen durchgeführt. Zur Erhebung des Wissens über Mehrsprachigkeit erhielten die pädagogischen Fachkräfte Wissensfragen zur Sprachentwicklung und zum fachdidaktischen Wissen in Bezug auf mehrsprachige Kinder. Hierin waren Aussagen formuliert, die die Fachkräfte auf ihre Korrektheit hin einschätzen mussten. Enthalten waren zwölf Aussagen zur sprachlich-kognitiven Entwicklung mehrsprachiger Kinder (Beispielaussage: „Wenn mehrsprachige Kinder beim Sprechen die verschiedenen Sprachen mischen, ist das völlig normal.“) sowie sechs Aussagen zur notwendigen Beschaffenheit des sprachlichen Angebots zum Erwerb der Struktur der deutschen Sprache. Es wurde ein Summenwert korrekter Antworten aus allen Fragen gebildet, der als Indikator für das Wissen der Fachkräfte in die Analyse eingeht. Bei den Wissensfragen können maximal 14 Punkte erreicht werden. Für die Analysen werden die Ergebnisse z-standardisiert.

Die Einstellungen der pädagogischen Fachkräfte zur Mehrsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen wurden in einer modifizierten Form der von Reich (2007) entwickelten Skala erfasst (Kratzmann u.a. 2017b). Die Fachkräfte konnten den Grad ihrer Zustimmung zu den darin formulierten Aussagen auf einer fünfstufigen Likert-Skala angeben. Die modifizierte Version besteht aus drei Einstellungsdimensionen, die im Folgenden mit multilingual-pädagogischer, assimilatorischer und kompensatorischer Einstellung bezeichnet werden. Die Dimension „Multilingual-pädagogisch“ repräsentiert die Auffassung der Fachkräfte, Zweisprachigkeit als besondere Kompetenz, von der auch einsprachig deutsche Kinder profitieren, als positiv bzw. als Normalfall anzusehen (Beispielitem: Die Zweisprachigkeit der zweisprachigen Kinder sollte als eine besondere Kompetenz anerkannt werden.). Die Dimension „Assimilatorisch“ repräsentiert, inwieweit die Fachkräfte für eine Anpassung der mehrsprachig aufwachsenden Kinder an die deutsche Sprache plädieren (Beispielitem: Auf lange Sicht sollte die Zweisprachigkeit zu Gunsten der

Kommunikation in der gemeinsamen Sprache Deutsch überwunden werden). Die Dimension „Kompensatorisch“ steht für die Einstellung der Fachkräfte, einen Ausgleich von Unterschieden zwischen einsprachig und mehrsprachig aufwachsenden Kindern herbeizuführen (Beispielitem: Ziel der Sprachförderung im Elementarbereich ist es, dass die Kinder, wenn sie in die Grundschule kommen, dem Unterricht ohne sprachliche Probleme folgen können.). Für die Analysen werden die Skalen aus den Mittelwerten der Einzelitems gebildet und z-standardisiert.

Als Kontrollvariablen werden *biographische und ausbildungsbiographische Merkmale* der pädagogischen Fachkräfte sowie *strukturelle Bedingungen* der Gruppe zur Analyse hinzugezogen. Dies sind auf Ebene der Fachkräfte das Alter (im Jahr 2017) als Indikator für den historischen Kontext, in dem die Fachkräfte aufgewachsen sind, und der berufliche Bildungsabschluss (Kinderpflegerin [1], Erzieherin [2], (Fach-)Hochschulabschluss [3]) als Indikatoren für die Bildungslaufbahn der Fachkräfte. Weiter wurden die Fachkräfte um eine Selbsteinschätzung ihrer Sprachkenntnisse in Türkisch, Kurdisch und Russisch gebeten, die sie als kaum vorhanden, mittel, gut oder sehr gut einschätzen konnten. Da rund 75 Prozent der Fachkräfte über keine weiteren Sprachkenntnisse in diesen Sprachen verfügen, wird eine dichotome Variable gebildet, die den Wert 1 erhält, wenn Kenntnisse in einer der Sprachen vorhanden sind, ansonsten wird der Wert 0 vergeben. Für die Analysen wurden das Alter und das Niveau des Bildungsabschlusses am Mittelwert zentriert. Auf Gruppenebene wurden die Anzahl der Kinder sowie die Anzahl der Kinder mit mehrsprachigem Hintergrund, woraus ein Anteilswert gebildet wurde, erfasst. Weiter wurden die vorhandenen Sprachen in der Gruppe erfragt und daraus eine Gesamtzahl der vorhandenen Sprachen gebildet. Für die Analysen wurden beide Merkmale auf Gruppenebene am Gruppenmittelwert zentriert.

6 Auswertungsverfahren

Das Wissen und die Einstellungen der Fachkräfte wurden zu drei Messzeitpunkten im jährlichen Abstand, jeweils im Frühjahr 2015, 2016 und 2017, erfasst. Daraus ergibt sich die Möglichkeit, eine längsschnittliche Analyse von Veränderungen über die Zeit darzustellen. Es werden hierfür latente Wachstumsmodelle mit Mplus 7,4 (Muthén/Muthén 1998-2015) berechnet. Für die Analysen wird die Mehrebenenstruktur der Daten auf Gruppenebene der Einrichtungen berücksichtigt. Als Vorhersagevariablen werden die Zugehörigkeit zur Interventionsgruppe 1 als dichotome Variable, das Alter der Fachkräfte, das Vorhandensein von Sprachkenntnissen in Türkisch, Kurdisch oder Russisch sowie das Niveau der Berufsausbildung verwendet. Diese Merkmale wurden jeweils bei Neuaufnahme der Fachkräfte in die Studie per Fragebogen erhoben. Auf Gruppenebene wurden die Anzahl der Sprachen sowie der Anteil mehrsprachiger Kinder in der Gruppe zum Zeitpunkt der Ausgangserhebung verwendet. Fehlende Werte werden in den Analysen anhand des Full-Information-Maximum-Likelihood-(FIML)-Schätzverfahren (vgl. Enders 2010) ersetzt. Fälle, in denen zu allen drei Messzeitpunkten keine Werte vorliegen, werden aus den Analysen ausgeschlossen.

7 Ergebnisse

Die Ergebnisse der Analyse sind in Tabelle 2 aufgeführt. Berichtet werden jeweils Einflüsse der Intervention (IG 1) auf den Ausgangswert (Intercept) sowie auf die Veränderung im Laufe der drei Messzeitpunkte (Slope). Zum Zeitpunkt der dritten Erhebung (MZP 3) waren im Mittel 39 der geplanten 60 Weiterbildungsstunden durchgeführt. Die Intervention war damit noch nicht abgeschlossen. Die hier berichteten Ergebnisse sind daher als Zwischenergebnisse zu verstehen.

Zunächst zeigen die Ergebnisse, dass die Randomisierung der Kindertageseinrichtungen in Bezug auf das Wissen und die Einstellungen der Fachkräfte gelungen ist. Zum Zeitpunkt der Ausgangserhebung bestanden keine signifikanten Unterschiede zwischen den Fachkräften der Interventions- und Kontrollgruppe. Signifikante Veränderungen zwischen den Gruppen gab es im Laufe der drei Messzeitpunkte auf Ebene des Wissens und der kompensatorischen Einstellungen. Die Intervention hat einen positiven Einfluss auf die Entwicklung des Wissens und einen negativen Einfluss auf kompensatorische Einstellungen. Die multilingual-pädagogische und assimilatorische Einstellungsdimensionen verändern sich im Laufe der Intervention nicht systematisch zwischen den beiden Gruppen.

Es bestehen zur Ausgangserhebung und im weiteren Verlauf der zwei Jahre weitere Zusammenhänge mit biographischen und ausbildungsbiographischen Merkmalen der Fachkräfte sowie strukturellen Merkmale der Einrichtungen. Bezüglich des Wissens der Fachkräfte über Mehrsprachigkeit lassen sich zur Ausgangserhebung keine signifikanten Unterschiede in den erhobenen Merkmalen auf Fachkräfteebene feststellen. Es besteht jedoch ein signifikanter positiver Zusammenhang zum Anteil an mehrsprachigen Kindern in der Gruppe, nicht jedoch mit der Anzahl vorhandener Sprachen. Die Veränderung des Wissens über die drei Messzeitpunkte steht in keinem weiteren Zusammenhang mit den hinzugezogenen Merkmalen auf Fachkraft- und Gruppenebene.

Die multilingual-pädagogische Einstellung steht lediglich zur Ausgangserhebung in einem tendenziell signifikant positiven Zusammenhang mit dem Alter der Fachkräfte. Weitere Zusammenhänge mit den hinzugezogenen Merkmalen bestehen weder zur Ausgangserhebung noch zum weiteren Verlauf der Einstellungen.

Deutlichere Zusammenhänge zeigen sich mit der assimilatorischen Einstellungsdimension. Zur Ausgangserhebung besteht auf Fachkräfteebene ein signifikant positiver Zusammenhang zu den Sprachkenntnissen der Fachkräfte in einer anderen Sprache sowie zum Niveau der Berufsausbildung. Auf Gruppenebene besteht ein signifikant negativer Zusammenhang zur Anzahl verschiedener Sprachen in der Gruppe. Die Veränderung der assimilatorischen Einstellungsdimension steht in einem tendenziell signifikant positiven Zusammenhang mit dem Niveau der Berufsausbildung der Fachkräfte. Weiter besteht auf Gruppenebene ein signifikant positiver Zusammenhang mit der Anzahl verschiedener Sprachen in der Gruppe.

In der kompensatorischen Einstellungsdimension zeigen sich in der Ausgangserhebung signifikante Zusammenhänge auf Fachkräfteebene. Das Alter der Fachkräfte steht in einem signifikant positiven und die Sprachkenntnisse in einer anderen Sprache in einem tendenziell signifikant positiven Zusammenhang mit der kompensatorischen Einstellungsdimension. Der weitere Verlauf der Einstellungsdimension steht in keinem Zusammenhang mit den hinzugezogenen biographischen und ausbildungsbiographischen Merk-

malen auf Fachkräftebene. Auf Gruppenebene bestehen weder Zusammenhänge mit der Ausgangserhebung noch mit dem weiteren Verlauf der Einstellungsdimension.

Tabelle 2: Veränderungen von Wissen und Einstellungen der Fachkräfte, latente Mehrebenenwachstumsmodelle

	Wissen				Multilingual-pädagogisch				Assimilatorisch				Kompensatorisch			
	Intercept		Slope		Intercept		Slope		Intercept		Slope		Intercept		Slope	
	Est.	SE	Est.	SE	Est.	SE	Est.	SE	Est.	SE	Est.	SE	Est.	SE	Est.	SE
Fachkräftebene																
Interventionsgruppe 1	-0,09	0,18	0,29*	0,12	0,09	0,20	-0,03	0,12	0,16	0,16	-0,01	0,11	0,05	0,20	-0,26+	0,15
Alter/10 (zentriert)	0,10	0,08	0,03	0,05	0,13+	0,07	0,01	0,05	-0,07	0,08	-0,00	0,05	0,21*	0,09	-0,01	0,06
Sprachkenntnisse (binär)	0,06	0,22	-0,06	0,14	0,01	0,21	-0,08	0,11	0,41*	0,16	-0,07	0,10	0,32+	0,19	-0,09	0,13
Berufsausbildung (zentriert)	0,31	0,19	-0,00	0,12	0,06	0,18	0,01	0,12	-0,52**	0,16	0,17+	0,10	-0,32	0,24	0,10	0,16
S with I	0,04	0,09			-0,01	0,09			0,09	0,07			-0,23	0,15		
Gruppenebene																
Anzahl an Sprachen (zentriert)	-0,01	0,04	-0,01	0,03	-0,02	0,05	-0,03	0,03	-0,09*	0,04	0,07**	0,02	-0,00	0,04	0,03	0,03
Anteil mehrsprachiger Kinder (zentriert)	1,07	0,59+	-0,30	0,30	1,00	0,68	-0,31	0,44	0,56	0,51	0,11	0,37	-0,89	0,57	0,42	0,46
S with I	-0,02	0,04			-0,07	0,05			-0,01	0,05			-0,02	0,06		
N (Fachkräfte/Gruppen)																
CFI / RMSEA																

**p<0,01 *p<0,05 +p<0,1

8 Fazit und Ausblick

Der vorliegende Beitrag befasste sich mit dem Transfer wissenschaftlicher Modelle und Erkenntnisse anhand von Weiterbildungsmaßnahmen in die Praxis. Hierfür wurde als Beispiel die Integration von Konzepten zum Umgang mit Mehrsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen gewählt. Es wurde dabei, anknüpfend an aktuelle Diskussionen um die Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte, einem Weiterbildungsansatz gefolgt, der eine mehrstündige Weiterbildung in den Einrichtungen vor Ort vorsieht, dabei Reflexionsmöglichkeiten für die Fachkräfte lässt und eine individuelle Begleitung bei der Umsetzung in die Praxis ermöglicht. Berichtet wurden Zwischenergebnisse aus der Interventionsstudie IMKi (Effekte einer aktiven Integration von Mehrsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen). Die hier berichteten Ergebnisse beziehen sich auf die Dispositionsebene der Fachkräfte. Nach einem Durchschnittswert von 39 Stunden Intervention zeigen sich vereinzelt Effekte der Weiterbildung. Es ist gelungen, durch die Intervention eine Wissenserweiterung bei den Fachkräften über Mehrsprachigkeit zu erzielen. Hypothese 1 kann damit bestätigt werden. Einstellungen erweisen sich dagegen als stabil. Hypothese 2 kann damit nicht bestätigt werden. Lediglich die Einstellung, durch die Kita eine Kompensation von Nachteilen im Bereich Sprache erreichen zu wollen, wurde im Laufe der Intervention im Vergleich zur Kontrollgruppe reduziert. Insofern muss hier in Frage gestellt werden, ob die Erweiterung von Wissen kombiniert mit der Reflexion von Einstellungen in einem fest stehenden Curriculum ein tragbarer Ansatz der Professionalisierung in Bezug auf Mehrsprachigkeit darstellt.

Einschränkungen müssen bezüglich der Erhebung der Einstellungen gegenüber mehrsprachig aufwachsenden Kindern gemacht werden. Bei der Erhebung normativer Daten in Form eines Fragebogens ist immer mit sozial erwünschten Antworten zu rechnen, die möglicherweise zu einer Verzerrung geführt haben. Insbesondere die starke Zustimmung zu multilingual-pädagogischen Einstellungsmerkmalen könnte dadurch überschätzt sein. Eine genauere Abschätzung des Ausmaßes der Verzerrung durch soziale Erwünschtheit ist mit dem vorliegenden Datensatz nicht möglich.

Offen bleibt an dieser Stelle, ob sich die Erweiterung des Wissens in einer Veränderung der Praxis niederschlägt. Möglicherweise zeigt sich die in anderen Studien berichtete Problematik des Wissenstransfers in die Praxis (*Simon/Sachse* 2013; *Ofner* 2014) auch in diesem Projekt. Insbesondere wird in jüngster Zeit auf die Notwendigkeit verwiesen, den Transfer von Wissen in die Praxis in den Weiterbildungen, beispielsweise durch Modellierungs- und Feedbackstrategien, zu berücksichtigen (*Egert* 2015; *Zaslow* u.a. 2010). *Nentwig-Gesemann* und *Fröhlich-Gildhoff* (2015) betonen dabei die Einbindung in die eigene Lebensgeschichte und deren Reflexion als bedeutsame Komponente. In einem narrativen Review stellen *Egert, Eckhardt* und *Fukkink* (2017) eine hohe Bedeutung individualisierter Unterstützungsmaßnahmen vor Ort heraus, beispielsweise in Form von Videofeedbackverfahren oder performanzbezogener Handlungsanweisungen. Darüber hinaus sei auch eine finanzielle Unterstützung hilfreich für die Qualitätsverbesserung. Erste, hier nicht berichtete Analysen aus dem Projekt „Effekte einer aktiven Integration von Mehrsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen“ (IMKi) deuten lediglich auf eine Veränderung der Praxis im Hinblick auf die Peer-Kommunikation in anderen Sprachen hin, in der sich eine offenerere, wertschätzendere Einstellung gegenüber den Herkunftssprachen der Kinder ausdrücken könnte. Weitere Veränderungen, die sich auf die Intervention zurückführen lassen, konnten nach 39 Stunden Weiterbildung bisher nicht erreicht werden. Anknüpfend an das narrative Review von *Egert, Eckhardt* und *Fukkink* (2017) könnte eine zusätzliche Bereitstellung finanzieller Ressourcen hilfreich sein, wenn es beispielsweise um die Ausstattung mit mehrsprachigen Medien geht, was im weiteren Verlauf des Projekts erfolgen wird. Gründe für bisher nicht aufgetretene Effekte könnten jedoch auch in der Anlage der Intervention liegen. Während die ersten beiden Module der Intervention stärker auf den Aufbau von Wissen und die Reflexion von Einstellungen zielten, waren die Module 3 und 4 eher an der Umsetzung in der Praxis orientiert. Zum Zeitpunkt der dritten Erhebung waren in einigen Einrichtungen jedoch nur die ersten beiden Module durchgeführt worden. Möglicherweise lassen sich daher Effekte auf Ebene der Institutionen erst zum vierten Messzeitpunkt nachweisen, nachdem eine Reflexion der Praxis stattgefunden hat. Dies wird künftig weiter zu prüfen sein.

Im weiteren Verlauf des Projekts wird es daher darum gehen, den angestoßenen Transferprozess in die Praxis weiter zu stärken und zu begleiten. Parallel dazu wird das Interventionsdesign fortgeführt, um die langfristigen Auswirkungen der Maßnahmen auf Ebene der Einrichtungen, der Eltern sowie der Kinder zu evaluieren. Dadurch werden Aussagen über die Nachhaltigkeit der Maßnahmen möglich. Die angestoßene Gestaltung einer mehrsprachigkeitsunterstützenden Lernumgebung (gezielte Begleitung von mehrsprachigen Peer-Interaktionen, „Einsatz“ der angeschafften Materialien, Verankerung der Materialien in den Räumen, sprachsensibler Umgang mit den Kindern, Wertschätzung und Förderung der Mehrsprachigkeit über wertschätzende und die Mehrsprachigkeit thematisierende Interaktionen zwischen Fachkräften und Kindern, Schaffung unterschiedlicher „Sprachinseln“ in der Kita, etc.) soll weitergeführt werden. Weiter wird eine intensi-

ve Begleitung bei der Umsetzung unterschiedlicher Aspekte der Zusammenarbeit mit Eltern bei der Durchführung von Elternworkshops, themenzentrierten Elternabenden/-workshops, Gestaltung von Aufnahme- und Entwicklungsgesprächen stattfinden. Dieser Themenschwerpunkt erscheint zentral für die Realisierung mehrsprachigkeitsunterstützender Lernumgebungen in sprachlich sehr heterogenen Gruppen.

Literatur

- Anders, Y. (2013): Stichwort: Auswirkungen frühkindlicher institutioneller Betreuung und Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16, S. 237-275. <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0357-5>
- Apeltauer, E./Selimi, N./Rychener, I. (2015): Mehrsprachig. 4 bis 8 (4), S. 25-31.
- Buschmann, A. (2016): Elternworkshop „Mehrsprachigkeit als Chance“. – Heidelberg.
- Castro, D. C./Gillanders, C./Franco, X./Bryant, D. M./Zepeda, M./Méndez, L. I. (2017): Early education of dual language learners: An efficacy study of the Nuestros Niños School Readiness professional development program. *Early Childhood Research Quarterly*, 40, S. 188-203. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.03.002>
- Cloos, P. (2013): Kindheitspädagogische Professionalität im Spiegel vergleichender Forschung. Über mögliche Unterschiede zwischen fachschul- und hochschulausgebildeten Fachkräften. In: Berth, F./Diller, A./Nürnberg, C./Rauschenbach T. (Hrsg.): Gleich und doch nicht gleich. Der Deutsche Qualifikationsrahmen und seine Folgen für frühpädagogische Ausbildungen. – München, S. 39-62.
- Collins, B. A. (2014): Dual language development of Latino children: Effect of instructional program type and the home and school language environment. *Early Childhood Research Quarterly*, 29, 3, S. 389-397. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.04.009>
- Deming, W. E. (1986): Out of the crisis. – Cambridge.
- Deutsches Jugendinstitut (2013): Inklusion – kulturelle Heterogenität in Kindertageseinrichtungen. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. – München.
- Egert, F./Eckhardt, A. G./Fukkink, R. G. (2017): Zentrale Wirkmechanismen von Weiterbildungen zur Qualitätssteigerung in Kindertageseinrichtungen. Ein narratives Review. *Frühe Bildung* 6, 2, S. 58-66. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000309>
- Egert, F. (2015): Meta-analysis on the impact of in-service professional development programs for preschool teachers on quality ratings and child outcomes. Online verfügbar unter: <https://opus4.kobv.de/opus4-bamberg/frontdoor/index/index/docId/45682>, Stand: 26.10.2016.
- Eichen, L./Bruns, J. (2017): Interventionsstudie zur Entwicklung mathematikbezogener Einstellungen frühpädagogischer Fachpersonen. *Frühe Bildung* 6, 2, S. 67-73. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000310>
- Enders, C. K. (2010): Applied missing data analysis. – New York.
- Feng, L./Gai, Y./Chen, X. (2014): Family learning environment and early literacy: A comparison of bilingual and monolingual children. *Economics of Education Review*, 39, S. 110-130. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2013.12.005>
- 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: 23.12.2016.
- Fröhlich-Gildhoff, K./Nentwig-Gesemann, I./Pietsch, S. (2014): Kompetenzen einschätzen und Feedback kompetenzorientiert formulieren. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildungen. Grundlagen für die Frühpädagogik. – München, S. 128-153.
- Fukkink, R. G./Lont, A. (2007): Does training matter? A meta-analysis and review of care-giver training studies. *Early Childhood Research Quarterly*, 22, S. 294-311. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.04.005>
- García, E. B. (2018): The classroom language context and English and Spanish vocabulary development among dual language learners attending Head Start. *Early Childhood Research Quarterly*, 42, S. 148-157. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.09.005>
- García, O./Wei, L. (2014): Translanguaging: Language, bilingualism and education. – London.
- Gereke, I./Akbas, B./Leiprecht, R./Brokmann-Nooren, C. (2014): Pädagogische Fachkräfte mit Migrationshintergrund in Kindertagesstätten: Ressourcen – Potenziale – Bedarfe. – Oldenburg.

- Griebel, W./Heinisch, R./Kieferle, C./Röbe, E./Seifert, A. (Hrsg.) (2013): Übergang in die Schule und Mehrsprachigkeit. Ein Curriculum für pädagogische Fach- und Lehrkräfte = Transition to school and multilingualism. – Hamburg.
- Halle, T. G./Whittaker, J. V./Zepeda, M./Rothenberg, L./Anderson, R./Daneri, P. (2014): The social-emotional development of dual language learners: Looking back at existing research and moving forward with purpose. *Early Childhood Research Quarterly*, 29, 4, S. 734-749. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.12.002>
- 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, S. 19-33. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.12.006>
- 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, S. 433-444. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.04.012>
- Jackson, C. W./Schatschneider, C./Leacock, L. (2014): Longitudinal Analysis of Receptive Vocabulary Growth in Young Spanish English-Speaking Children From Migrant Families. *Language Speech and Hearing Services in Schools*, 45, 1, S. 40-51. https://doi.org/10.1044/2013_LSHSS-12-0104
- Jahreiß, S./Ertanir, B./Frank, M./Sachse, S./Kratzmann, J. (2017): Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit in sprachlich heterogenen Kindertageseinrichtungen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 12, 4, S. 439-453. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v12i4.05>
- Klug, W./Kratzmann, J. (2018): Erfolgreiches Kita-Management. Unternehmens-Handbuch für LeiterInnen und Träger von Kitas. 4. Auflage. – München/Basel.
- Kluczniok, K./Anders, Y./Ebert, S. (2011): Fördereinstellungen von Erzieherinnen. Einflüsse auf die Gestaltung von Lerngelegenheiten im Kindergarten und die kindliche Entwicklung früher numerischer Kompetenzen. *Frühe Bildung*, S. 13-21. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000002>
- Kratzmann, J./Jahreiß, S./Frank, M./Ertanir, B./Sachse, S. (2017a): Einstellungen pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen zur Mehrsprachigkeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20, 2, S. 237-258.
- Kratzmann, J./Jahreiß, S./Frank, M./Ertanir, B./Sachse, S. (2017b): Standardisierte Erfassung von Einstellungen zur Mehrsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen. Dimensionierung eines mehrdimensionalen Konstrukts. *Frühe Bildung*, 6, 3, S. 133-140.
- 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, S. 478-494. <https://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, S. 49-63. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.11.006>
- Muthén, L. K./Muthén, B. O. (1998-2015): Mplus User's Guide. Siebte Auflage. – Los Angeles.
- Nentwig-Gesemann, I./Fröhlich-Gildhoff, K. (2015): Kompetenzorientierung als Fundament der Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte. In: König, A./Leu, H. R./Viernickel, S. (Hrsg.): Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik – Empirische Befunde der AWiFF-Förderlinie. – Weinheim/Basel, S. 48-68.
- Neugebauer, M./Klein, O. (2016): Profitieren Kinder mit Migrationshintergrund von pädagogischen Fachkräften mit Migrationshintergrund? *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 68, 2, S. 259-283.
- Neumann, S./Seele, C. (2014): Von Diversität zu Differenz. Ethnographische Beobachtungen zum Umgang mit Plurilingualität in frühpädagogischen Settings. In: Tervooren, A./Engel, N./Göhlich, Mieth, I./Reh, S. (Hrsg.): Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. – Bielefeld, S. 349-365.
- Neuß, N. (2014): Einführung: Professionalisierung der Frühpädagogik – eine kriteriengeleitete Analyse. In: Fröhlich-Gildhoff K./ Cloos, P./Nentwig-Gesemann, I./Becker-Stoll, F. (Hrsg.): Forschung in der Frühpädagogik. 7: Schwerpunkt: Profession und Professionalisierung. – Freiburg im Breisgau, S. 13-46.
- Ofner, D. (2014): Wie hängen Wissen und Handeln in der Sprachförderung zusammen? Eine explorative Untersuchung der Sprachförderkompetenz frühpädagogischer Fachkräfte. *Empirische Pädagogik*, 28, 4, S. 302-318. <https://doi.org/10.1515/eujal-2014-0001>

- Ofner, D./Thoma, D. (2014): Early childhood educators' knowledge and abilities in planning language learning environments. *European journal of applied Linguistics* 2, 1, S. 121-143.
- Oliveira, L. C. de/Gilmetdinova, A./Pelaez-Morales, C. (2016): The use of Spanish by a monolingual kindergarten teacher to support English language learners. *Language and Education*, 30, 1, S. 22-42. <https://doi.org/10.1080/09500782.2015.1070860>
- Palmer, D. K./Martinez, R. A./Mateus, S. G./Henderson, K. (2014): Reframing the Debate on Language Separation: Toward a Vision for Translanguaging Pedagogies in the Dual Language Classroom. *Modern Language Journal*, 98, 3, S. 757-772. <https://doi.org/10.1111/modl.12121>
- Panagiotopoulou, A. (2016): Mehrsprachigkeit in der Kindheit. Perspektiven für die früh-pädagogische Praxis. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. – München.
- Pendergast, M./Bingham, G./Patton-Terry, N. (2015): Examining the Relationship Between Emergent Literacy Skills and Invented Spelling in Prekindergarten Spanish-Speaking Dual Language Learners. *Early Education and Development*, 26, 2, S. 264-285. <https://doi.org/10.1080/10409289.2015.991083>
- Reich, H. H. (2007): Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts „Sprachentwicklung zweisprachiger Kinder im Elementarbereich“. – Landau.
- Roth, C./Hopp, H./Thoma, D. (2015): Effekte von Fort- und Weiterbildung auf die Sprachförderkompetenz frühpädagogischer Fachkräfte. *Frühe Bildung* 4, 4, S. 218-225. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000230>
- Simon, S./Sachse, S. (2013): Anregung der Sprachentwicklung durch ein Interaktionstraining für Erzieherinnen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 4, S. 379-397.
- Thole, W. (2010): Die pädagogischen MitarbeiterInnen in Kindertageseinrichtungen – Professionalität und Professionalisierung eines pädagogischen Arbeitsfeldes. *Zeitschrift für Pädagogik* 56, 2, S. 206-222.
- 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, S. 168-181. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.12.003>
- Viernickel, S./Schwarz, S. (2009): Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Wissenschaftliche Parameter zur Bestimmung der pädagogischen Fachkraft-Kind-Relation. 2. Auflage. – Berlin.
- Winsler, A./Burchinal, M. R./Tien, H. C./Peisner-Feinberg, E./Espinosa, L./Castro, D. C./De Feyter, J. (2014): Early development among dual language learners: The roles of language use at home, maternal immigration, country of origin, and socio-demographic variables. *Early Childhood Research Quarterly*, 29, 4, S. 750-764. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.02.008>
- Winsler, A./Kim, Y. K./Richard, E. R. (2014): Socio-Emotional Skills, Behavior Problems, and Spanish Competence Predict the Acquisition of English Among English Language Learners in Poverty. *Developmental Psychology*, 50, 9, S. 2242-2254. <https://doi.org/10.1037/a0037161>
- 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. Online verfügbar unter: <http://www2.ed.gov/rschstat/eval/professional-development/literature-review.pdf>, Stand: 01.10.2018.