



Perspektive pädagogischer Fachkräfte auf Sprachförderung in Kitas – Schwerpunkt: Arbeit mit Kindern mit Migrations-/Fluchthintergrund am Anfang des Zweitspracherwerbs*

Perspective of ECEC professionals on language support – focus on children with a migrant/refugee background and German as a second language

Janina Dott, Christine Beckerle, Nadine Minnerup

Zusammenfassung

Hintergrund: Viele Kinder mit Migrations-/Fluchthintergrund und Deutsch als Zweitsprache stehen beim Kita-Eintritt am Anfang des Zweitspracherwerbs (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022). Insgesamt sind diese Kinder häufiger als andere von Risikolagen betroffen, wodurch sie besonders auf Sprachförderung angewiesen sind (Lengyel, 2017). Dabei spielen neben dem Handeln von pädagogischen Fachkräften auch ihre handlungsleitenden Orientierungen eine Rolle (Nentwig-Gesemann et al., 2011).

Fragestellung/Ziele: Da der Forschungsstand zur Perspektive von Fachkräften auf die Sprachförderung dieser Kindergruppe limitiert ist, wird sowohl ihr Handeln im Kontext Sprachförderung als auch ihre Offenheit und Wertschätzung gegenüber sprachlicher Diversität (als zentrale Facette handlungsleitender Orientierungen) untersucht.

Methode: Im Projekt NiKK-Fachkräfte wurden 32 Interviews mit Fachkräften zu den Themen *Sprachförderung im Kita-Alltag*, *Umgang mit Mehrsprachigkeit* und *Elternkooperation* geführt. Die Fachkraft-Äußerungen wurden mit einem neuen quantitativen Auswertungssystem inhaltlich kategorisiert und hinsichtlich ihrer Offenheit und Wertschätzung gerated.

Ergebnisse: Die Fachkräfte sprachen von verschiedenen Settings, Materialien und Methoden im Kontext Sprachförderung und zeigten insgesamt eine große Offenheit und Wertschätzung gegenüber sprachlicher Diversität. Allerdings offenbarte sich noch Innovationspotenzial bezüglich ihres Handelns. Ebenso gab es einige kritische Stimmen, insbesondere in Bezug auf den Umgang mit Mehrsprachigkeit und Elternkooperation. Die Ergebnisse werden auf methodischer Ebene und in Hinblick auf Praxisimplikationen, insbesondere zur Professionalisierung von Fachkräften, diskutiert.

Schlüsselwörter

Deutsch als Zweitsprache, frühkindliche Bildung, Sprachförderung, Migration/Flucht, handlungsleitende Orientierungen

* Dieser Beitrag hat das Peer-Review-Verfahren durchlaufen.

Abstract

Background: Many children with a migrant/refugee background and German as a second language are at the beginning of second language acquisition when entering early childhood education and care (ECEC) (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022). They are more often affected by risk factors than others, which increases their need for language support (Lengyel, 2017). In addition to the actions of ECEC professionals, their orientations also play a role here (Nentwig-Gesemann et al., 2011).

Aims: As the state of research on the perspective of ECEC professionals on language support for this group of children is limited, their actions as well as openness and appreciation towards linguistic diversity (as a central part of orientations) are explored.

Methods: 32 interviews with ECEC professionals on the topics of *language support in ECEC*, *dealing with multilingualism*, and *parental involvement* were conducted. Their statements were categorized and rated regarding openness and appreciation using a new analytic approach.

Results: The ECEC professionals described different settings, materials, and methods concerning language support and overall showed a great openness and appreciation towards linguistic diversity. However, there was potential for innovation with regard to their actions. There were also critical voices, especially in terms of dealing with multilingualism and parental involvement. The results are discussed on a methodological level and regarding practical implications.

Keywords

German as a second language, early childhood education and care, language support, migration/refugees, orientations

1 Einleitung

In den vergangenen Jahren erhöhte sich die sprachliche Diversität in deutschen Kindertagesstätten (Kitas) stetig, u. a. bedingt durch hohe Zuwanderungszahlen. Im Jahr 2021 sprachen 21 % aller drei- bis sechsjährigen Kita-Kinder zuhause vorrangig eine andere Sprache als Deutsch und erwarben Deutsch als Zweitsprache (DaZ; Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022). 2022 wurden bisher etwa 25 % aller Asylersanträge für Kinder unter sechs Jahren gestellt (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2022). Allerdings ist die Gruppe der Kinder mit Migrations-/Fluchthintergrund¹ und DaZ keineswegs homogen hinsichtlich ihrer Sprachkompetenzen: Die Qualität und Quantität ihres Deutschkontakts sind individuell unterschiedlich; einige Kinder fangen erst mit dem Eintritt in die Kita an, Deutsch zu erwerben, und stehen somit am Anfang des Zweitspracherwerbs, wohingegen andere Kinder seit ihrer Geburt Deutsch lernen und entsprechend gut beherrschen (Chilla & Niebuhr-Siebert, 2017). Mehrsprachige Kinder sind genauso häufig von Sprachentwicklungsstörungen betroffen wie einsprachige Kinder (Paradis, 2016), jedoch ist eine eindeutige Diagnose durch typische Auffälligkeiten im Zweitspracherwerb und unterschiedlich ausgeprägte Kompetenzen in den gesprochenen Sprachen oftmals schwierig (Chilla & Niebuhr-Siebert, 2017; Kohnert, 2010; Paradis, 2016). Zudem treten bei Kindern mit Migrations-/Fluchthintergrund und DaZ spezifische Entwicklungsbedingungen gehäuft auf, die das Risiko erhöhen, keine ausreichenden Sprachkompetenzen zu erwerben, z. B. belastende Erfahrungen durch eine Flucht oder eine geringe sprachliche Anregungsqualität in der Familie (Busch, Kohl & Leyendecker, 2018; Egert, Sachse & Groth, 2019; Vernon-Feagans & Bratsch-Hines, 2013). Empirischen Befunden zufolge sind Kinder mit Migrations-/Fluchthintergrund und DaZ sowie konfundierenden Merkmalen eher gefährdet, im deutschen Bildungssystem, in der die deutsche Sprache das zentrale Medium ist (Gogolin, 2008), schlechter abzuschneiden (Kempert, Edele, Rauch, Wolf, Paetsch, Darsow, Maluch & Stanat, 2016). Daher ist speziell für sie die Sprachförderung in Kitas, die sowohl eine primär als auch sekundär präventive Funktion haben kann, von großer Bedeutung (Lengyel, 2017). Dabei kann das Einholen von sprachheilpädagogischer/-therapeutischer Expertise besonders gewinnbringend sein (z. B. in Form von interdisziplinären Teams oder Kooperationen zwischen Kitas und Praxen) (Sallat, Hofbauer & Jurleta, 2017).

Grundsätzlich hat das gesamte pädagogische Personal in Kitas (unabhängig vom Ausbildungshintergrund, also z. B. Erzieher*innen, Sozialassistent*innen, (Sprach-)Heilpädagog*innen und Sprachtherapeut*innen; im Folgenden: Fachkräfte) die Aufgabe, alle Kinder im Kita-Alltag individuell in ihrem Spracherwerb zu fördern (Becker-Mrotzek & Roth, 2017). Aufgrund der sprachlichen Diversität und dem großen Anteil an Kindern mit Migrations-/Fluchthintergrund und

¹ Entweder ist das Kind selbst oder mindestens ein Elternteil nach Deutschland migriert/geflohen (Statistisches Bundesamt, 2022).

DaZ stellt sich die Herausforderung, sehr heterogene Sprachkompetenzen und weitere (z. B. kulturbedingte) Lernvoraussetzungen von Kindern zu berücksichtigen, um passgenau für die Adressat:innen handeln zu können, was unter dem Stichwort Adaptivität als zentrale Gelingensbedingung von Sprachförderung diskutiert wird (Beckerle, Linck & Bernecker, 2021; Hardy, Decristan & Klieme, 2019). Neben der adaptiven Gestaltung der *Sprachförderung im Kita-Alltag* sind in diesem Kontext zwei weitere Themen von hoher Relevanz (Busch et al., 2018; Chilla & Niebuhr-Siebert, 2017; Dott, 2020; Minnerup, 2021): zum einen ein *reflektierter Umgang mit der Mehrsprachigkeit* von Kindern mit Migrations-/Fluchthintergrund und DaZ, da ihre Erstsprachen eine „Grundlage für die Aneignung der Zweitsprache im Vorschulalter“ (Harr, Liedke & Riehl, 2018, S. 158) darstellen und deren Berücksichtigung sowohl Kindern als auch Eltern Wertschätzung gegenüber ihrer mehrsprachigen Identität vermitteln kann (Dintsioudi & Krankenhagen, 2020); zum anderen eine sensitiv gestaltete *Elternkooperation*, da diese als wichtigste erwachsene Bezugspersonen im Sinne einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft in die Förderung von Kindern einbezogen werden sollten (Fröhlich-Gildhoff, 2013), was speziell bei Kindern mit Migrations-/Fluchthintergrund für „eine dauerhafte und gelingende Integration in die Kita“ (Riedel & Lüders, 2016, S. 140) von Bedeutung ist.

2 Theoretischer Hintergrund und Forschungsstand

2.1 Handeln von Fachkräften im Kontext Sprachförderung

Da Fachkräfte die Verantwortung für die Umsetzung von Sprachförderung in Kitas tragen, ist ihr Handeln von großer Bedeutung (Fried, 2008; Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Pietsch, 2011). Im viel rezipierten pädagogischen Kompetenzmodell von Fröhlich-Gildhoff et al. (2011)² wird das Handeln in konkreten Situationen als „Performanz“ bezeichnet (Fröhlich-Gildhoff et al., 2011, S. 17), basiert auf der Disposition (siehe 2.2) und setzt eine situative Handlungsplanung und -bereitschaft voraus. Dabei wird betont, dass Situationen im pädagogischen Alltag durch eine hohe Komplexität und fehlende Standardisierbarkeit gekennzeichnet sind, weshalb sie ein individuell angepasstes Handeln erfordern (Nentwig-Gesemann, Fröhlich-Gildhoff, Harms & Richter, 2011). Eine umfassende empirische Datenlage bestätigt, dass das Handeln von Fachkräften im Kontext Sprachförderung Effekte auf den kindlichen Spracherwerb hat und Kinder je nach Qualität des Fachkraft-Handelns ihre Sprachkompetenzen unterschiedlich gut ausbauen (Überblick: Beckerle, 2022; Geyer, 2018).

In der Forschung zum Fachkraft-Handeln überwiegt dabei bislang das erste der eingangs herausgestellten Themen: Es gibt zahlreiche Studien, die die Gestaltung von Sprachförderung im Kita-Alltag untersuchten; aufgrund unterschiedlicher methodischer Designs (u. a. Erhebungs- und Auswertungsinstrumente, Stichproben) sind die ermittelten Ergebnisse unterschiedlich zu deuten (Überblick: Beckerle, 2022; Geyer, 2018). Insgesamt besteht noch großer Forschungsbedarf, speziell zur Sprachförderung von Kindern mit Migrations-/Fluchterfahrung und DaZ (Engfer, Goltsev & Wagner, 2017; Syczewska, Licandro, Beckerle & Schulz, 2020). Zu den beiden anderen Themen, also dem Fachkraft-Handeln in Bezug auf den Umgang mit Mehrsprachigkeit und die Elternkooperation, ist die Datenlage weniger umfangreich, insbesondere hinsichtlich der benannten Gruppe (Barbarics, 2019; Jahreis, Ertanir, Sachse & Kratzmann, 2018; Stitzinger, 2019; Vomhof, 2017).

Gestaltung von Sprachförderung im Kita-Alltag

Zusammengefasst zeigten Beobachtungsstudien (Fremdeinschätzungen), dass Fachkräften eine sprachförderliche Interaktionsgestaltung mit Kindern im Kita-Alltag in Ansätzen grundsätzlich gelingt, jedoch ein spezifischerer Einsatz sprachförderlicher Prinzipien und Strategien wünschenswert wäre und vor allem die Adaptivität noch ausbaufähig ist, gerade in Hinblick auf Kinder mit Migrations-/Fluchthintergrund und DaZ (Beckerle, 2022; Beckerle & Mackowiak, 2019; Hormann & Skowronek, 2019; Müller, Geyer & Smits, 2016). Befragungen (Selbsteinschätzungen) ergaben, dass Fachkräfte sich in der Förderung eher an konkreten Materialien oder Aktivitäten statt an theoretischen Entwicklungsmodellen oder individuellen Merkmalen von Kindern orientieren (Kappeler Suter, Kannengieser, Tovote & Ursprung, 2016). Zudem wurde festgestellt, dass sie zur Sprachförderung insbesondere alltagsintegrierte (z. B. handlungsbegleitendes Sprechen, korrekatives Feedback) und spielerische Methoden (z. B. Vorlesen, Singen) anwenden,

2 Eine zusammenfassende Beschreibung des Modells ist z. B. bei Wadepohl (2015) zu finden.

jedoch seltener anspruchsvollere Methoden wie Sustained Shared Thinking (d. h. gemeinsame Denkprozesse in Fachkraft-Kind-Dialogen bspw. zum Problemlösen) und auf das jeweilige Kind angepasste Lebensweltbezüge (Kappeler Suter et al., 2016; Viernickel, Nentwig-Gesemann, Nicolai, Schwarz & Zenker, 2013).

Umgang mit Mehrsprachigkeit

Zum Umgang mit Mehrsprachigkeit liegen bislang kaum Beobachtungsstudien (Fremdeinschätzungen) vor (Tolkemitt, 2022). In mehreren Befragungen sprachen Fachkräfte an, dass sie sich bezüglich dieses Themas einem „Umsetzungsdilemma“ (Viernickel et al., 2013, S. 118) ausgesetzt fühlen, d. h., dass sie im Alltag nur begrenzt entsprechend ihrer Orientierungen handeln können, vor allem aufgrund fehlender Ressourcen und Konzepte (Kappeler Suter et al., 2016; Kratzmann, Jahreiß, Frank, Ertanir & Sachse, 2017a). Sie berichteten, dass Mehrsprachigkeit oft eine Herausforderung darstellt und trotz ihrer Anerkennung im Kita-Alltag kein systematischer Einbezug der Erstsprachen von Kindern mit DaZ stattfindet (Braband, 2019; Viernickel et al., 2013). So gaben nur einzelne Fachkräfte an, Wörter in den Erstsprachen sowie zweisprachige Bilderbücher und Lieder zu nutzen (Viernickel et al., 2013). Daher ziehen auch einige Autor:innen (z. B. Braband, 2019; Viernickel, 2013) den Schluss, dass die pädagogische Praxis weiterhin meist monolingual ausgerichtet ist.

Elternkooperation

Zu diesem Fazit kommen verschiedene Autor:innen (z. B. Braband, 2019; Vomhof, 2017) auch in Bezug auf die Kooperation mit Eltern von Kindern mit Migrations-/Fluchthintergrund und DaZ. Befragungen (Selbsteinschätzungen) weisen darauf hin, dass der Austausch zwischen Fachkräften und Eltern größtenteils in Erst- bzw. Eingewöhnungsgesprächen, Tür- und Angelgesprächen, Entwicklungsgesprächen und bei Elternabenden stattfindet (Barbarics, 2019; Fröhlich-Gildhoff, 2013; Viernickel et al., 2013). Zwar erläuterten Fachkräfte, dass teilweise Dolmetscher:innen herangezogen werden, dennoch Sprachbarrieren die größte (anfängliche) Herausforderung in der Zusammenarbeit darstellen (Barbarics, 2019; Riedel & Lüders, 2016). Attestiert wurde, dass vielfältige und zielgruppenspezifische Kooperationsmöglichkeiten, wie niedrigschwellige Elterncafés oder eine mehrsprachige und kultursensible Informationsvermittlung, selten eingesetzt werden; auch hier sahen Fachkräfte ein Umsetzungsdilemma (Fröhlich-Gildhoff, 2013; Viernickel et al., 2013).

2.2 Offenheit und Wertschätzung von Fachkräften gegenüber sprachlicher Diversität

Das Handeln von Fachkräften (siehe 2.1) wird maßgeblich durch „Handlungsgrundlagen“, die sogenannte „Disposition“ beeinflusst (Fröhlich-Gildhoff et al., 2011, S. 17). Je nach Autor:innen werden dabei unterschiedliche Facetten benannt und fokussiert, insbesondere werden die Haltung und/oder Einstellungen bzw. Orientierungen sowie theoretisches Wissen, Motivation und praktische Erfahrungen von Fachkräften beschrieben (Kratzmann, Sawatzky & Sachse, 2020; Nentwig-Gesemann et al., 2011; Schwer & Solzbacher, 2014). Nentwig-Gesemann et al. (2011) betonen für die frühkindliche Bildung die Relevanz handlungsleitender Orientierungen, die als Teil der professionellen Haltung im Kompetenzmodell von Fröhlich-Gildhoff et al. (2011) als „Grundlage für die Gestaltung von Praxis und Beziehungen“ (Nentwig-Gesemann et al., 2011, S. 10) betrachtet werden und das Denken und Handeln von Fachkräften maßgeblich prägen. Handlungsleitende Orientierungen basieren auf individuellen Biografien und Lebenswelten, familiären, beruflichen und gesellschaftlichen Werten und Normen sowie Erfahrungen (Nentwig-Gesemann et al., 2011). Zusammenhänge zwischen handlungsleitenden Orientierungen und dem Handeln sind für die pädagogische Arbeit allgemein (Charlesworth, Hart, Burts, Mosley & Fleege, 1993; Kluczniok, Anders & Ebert, 2011) und auch spezifisch für die Sprachförderung belegt (Kratzmann et al., 2017a; Tietze, Roßbach & Grenner, 2005). Beispielsweise stellten Kratzmann et al. (2017a) in ihrer Untersuchung mit 127 Fachkräften heraus, dass ihre positiven bzw. kritischen Einstellungen zu Mehrsprachigkeit mit einem stärkeren bzw. schwächeren Einbezug sprachlicher Vielfalt im Kita-Alltag einhergehen. Entsprechend können handlungsleitende Orientierungen über das Fachkraft-Handeln auf die kindliche Entwicklung einwirken, wobei der Forschungsstand dahingehend (noch) heterogen bzw. widersprüchlich ist (Überblick: Kluczniok et al., 2011).

Mit Blick auf die Sprachförderung von Kindern mit Migrations-/Fluchthintergrund und DaZ bildet die Offenheit und Wertschätzung gegenüber sprachlicher Diversität³ eine entscheidende Facette handlungsleitender Orientierungen (Nentwig-Gesemann et al., 2011). Dazu gehören die Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit neuen Situationen bzw. anderen Meinungen sowie die Reflexion eigener Denk- und Handlungsmuster, Vorurteile und praktischer Erfahrungen; sie äußern sich u. a. in Form von Toleranz, Akzeptanz und Respekt (Nentwig-Gesemann et al., 2011; Rammstedt, Kemper, Klein, Beierlein & Kovaleva, 2013; Tretter, 2016). Erste Studien fokussierten diese Facette in Bezug auf einzelne der eingangs herausgestellten Themen. Obgleich unterschiedliche Vorgehensweisen zur Erfassung der Orientierungen von Fachkräften (z. B. Fragebogen, Interviews) Einsatz fanden, spielt der Einfluss von sozialer Erwünschtheit in allen Studien eine große Rolle.

Gestaltung von Sprachförderung im Kita-Alltag

Empirischen Befunden zufolge erachten Fachkräfte eine alltagsintegrierte Sprachförderung von ein- und mehrsprachigen Kindern im Kita-Alltag als wichtig und sind sich ihrer Rolle als Sprachvorbild bewusst (Kämpfe, Betz, Kucharz & Rezagholinia, 2019; Kappeler Suter et al., 2016; Viernickel et al., 2013). Sprachförderung stellt für sie laut Befragungen ein weder besonders positiv noch negativ besetztes Thema, sondern einen selbstverständlichen Teil des Kita-Alltags dar (Viernickel et al., 2013).

Umgang mit Mehrsprachigkeit

Befragungen belegten, dass Fachkräfte unterschiedliche Auffassungen zum Umgang mit Mehrsprachigkeit haben: Einerseits erleben sie Mehrsprachigkeit als Bereicherung, äußern sich prinzipiell wertschätzend gegenüber sprachlicher Diversität und sehen die Erstsprachen von Kindern als wichtig für den Deutscherwerb an (Barbarics, 2019; Kurucz, Hachfeld, Groeneveld, Roßbach & Anders, 2020; Stitzinger, 2019; Viernickel et al., 2013); andererseits beschreiben sie sprachlich diverse Gruppen bzw. die Förderung mehrsprachiger Kinder als Herausforderung (Kappeler Suter et al., 2016; Viernickel et al., 2013). Kratzmann et al. (2017a) teilten in ihrer Fragebogenstudie Fachkräfte hinsichtlich ihrer Einstellungen zu Mehrsprachigkeit in drei Typen ein: Während Fachkräfte mit „multilingual-pädagogischen“ Einstellungen Mehrsprachigkeit als Normalfall und Kompetenz betrachten, wird bei „kompensatorischen“ Einstellungen ein Kompetenzausgleich zwischen ein- und mehrsprachigen Kindern angestrebt, bei „assimilatorischen“ Einstellungen eine Anpassung mehrsprachiger Kinder an die deutsche Sprache (Kratzmann et al., 2017a, S. 245).

Elternkooperation

Selbstauskünfte von Fachkräften zeigten, dass sie der Kooperation mit Eltern von Kindern mit Migrations-/Fluchthintergrund und DaZ meist aufgeschlossen gegenüberstehen, die Zusammenarbeit allerdings oft als anstrengend oder belastend erleben (Barbarics, 2019; Viernickel et al., 2013). Als zentrale Gelingensbedingung nannten Fachkräfte eine offene, akzeptierende und anerkennende Haltung, die sie sowohl sich als auch den Eltern in der Regel zuschrieben (Fröhlich-Gildhoff 2013; Vomhof, 2017). Als eine Hürde wiesen Fachkräfte auf unterschiedliche Erwartungen an Kitas hin (z. B. hinsichtlich der Schulvorbereitung; Westphal & Kämpfe, 2012).

3 Zielsetzung des Beitrags

Zwar liegen erste empirische Erkenntnisse zum Handeln und zu den handlungsleitenden Orientierungen von Fachkräften im Kontext Sprachförderung vor, jedoch ist aktuell noch zu „wenig über die Perspektive [...] bei der Arbeit mit Kindern mit [Migrations-/] Fluchthintergrund bekannt“ (Barbarics, 2019, S. 64). Daher wird in diesem Beitrag ebendiese Perspektive anhand von Interviews fokussiert.

Folgende Forschungsdesiderata stehen im Mittelpunkt: Es fehlt an Studien zur spezifischen Zielgruppe der Kinder mit Migrations-/Fluchthintergrund am Anfang des Zweitspracherwerbs. Bislang wurden Fachkräfte zur Sprachförderung allgemein befragt (Viernickel et al., 2013; Vomhof, 2017) oder spezifisch zu mehrsprachigen Kindern (Kappeler Suter et al., 2016; Kratzmann et al., 2017a) bzw. mehrsprachigen Kindern mit Migrationshintergrund (Braband, 2019; Kurucz

3 Neben sprachlicher Diversität spielt auch kulturelle Diversität und die diesbezügliche Offenheit und Wertschätzung von Fachkräften eine Rolle (Kramsch, 2014); der Fokus dieses Beitrags liegt aber auf der Sprachförderung.

et al., 2020). Allerdings wurde meist nicht spezifiziert, ob Deutsch die Erst- oder Zweitsprache ist, seit wann sie Deutsch erwerben und ob sie selbst Migrations-/Fluchterfahrungen haben. Aufgrund der vielfältigen Spracherwerbsbedingungen und -kompetenzen der Zielgruppe und daraus folgenden individuellen Sprachförderbedarfen stellen diese Merkmale aber möglicherweise Einflussfaktoren hinsichtlich des Handelns und der Orientierungen von Fachkräften dar. Handlungsleitenden Orientierungen generell und besonders der Facette der Offenheit und Wertschätzung gegenüber sprachlicher Diversität wurde in bisherigen Studien noch zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt (Dott, 2020; Minnerup, 2021; Nentwig-Gesemann et al., 2011). Wünschenswert wäre eine umfassende Betrachtung von Sprachförderung, die die Themen Sprachförderung im Kita-Alltag, Umgang mit Mehrsprachigkeit und Elternkooperation beinhaltet. In bisherigen Studien fand meist nur ein Aspekt Berücksichtigung (Kämpfe et al., 2019; Kappeler Suter et al., 2016; Kratzmann et al., 2017a; Vomhof, 2017), teilweise wurden zwei genauer betrachtet (Barbarics, 2019; Kurucz et al., 2020; Viernickel et al., 2013). Zudem wäre es gewinnbringend, wenn handlungsleitende Orientierungen von Fachkräften nicht über Fragen erhoben werden, bei denen ersichtlich ist, dass diese im Mittelpunkt stehen; würden sie aus Berichten zum eigenen Handeln und subjektiven Erleben im Kita-Alltag abgeleitet werden, könnte der sozialen Erwünschtheit etwas entgegengewirkt werden (Döring & Bortz, 2016; Viernickel et al., 2013). In vorhandenen Studien waren die Fragen jedoch mehrheitlich so gestellt, dass es ‚gute/angemessene‘ und ‚schlechte/unangemessene‘ Antworten gab (z. B. „Die Zweisprachigkeit der zweisprachigen Kinder sollte als eine besondere Kompetenz anerkannt werden“, Kratzmann, Jahreis, Frank, Ertanir & Sachse, 2017b, S. 136).

Daher wird in diesem Beitrag folgende Fragestellung bearbeitet:

Welche Perspektive haben Fachkräfte auf die Sprachförderung von Kindern mit Migrations-/Fluchthintergrund am Anfang des Zweitspracherwerbs in Kitas?

- Wie beschreiben Fachkräfte ihr eigenes Handeln bezüglich der Sprachförderung im Kita-Alltag, des Umgangs mit Mehrsprachigkeit und der Elternkooperation?
- Wie offen und wertschätzend äußern sich Fachkräfte gegenüber sprachlicher Diversität?

4 Methode

4.1 Stichprobe

Die Stichprobe entstammt dem Projekt „Neu immigrierte Kinder in der Kita – Alltagsintegrierte Unterstützung der kindlichen Sprachentwicklung durch pädagogische Fachkräfte“ (NiKK-Fachkräfte) (Beckerle, 2020; Syczewska et al., 2020). Ziel des Projekts war, zu untersuchen, wie Fachkräfte die Sprachförderung von Kindern mit Migrations-/Fluchthintergrund am Anfang des Zweitspracherwerbs im Kita-Alltag gestalten. Daher wurden Kitas in Niedersachsen rekrutiert, in denen sich einzelne Fachkräfte freiwillig zur Projektteilnahme bereit erklärten und auch Kinder mit Migrations-/Fluchthintergrund am Anfang des Zweitspracherwerbs vertreten waren.⁴ Im Beitrag wird die gesamte Stichprobe der Fachkräfte herangezogen (N=32). Ein positives Ethikvotum zur Projektdurchführung lag vor.

Die 30 Frauen und zwei Männer waren durchschnittlich 40.16 Jahre alt (SD=11.70) und hatten eine Berufserfahrung von 13.72 Jahren (SD=11.91). Über die Hälfte (61.29 %) hat eine Erzieher:innen-Ausbildung absolviert, etwa ein Viertel (25.81 %) eine andere Berufsausbildung (u. a. Heilerziehungspflege, Sozialassistentin) und einzelne (12.90 %) ein pädagogisches Hochschulstudium. Während knapp ein Viertel (22.58 %) angab, mehrsprachig zu sein, äußerten nur wenige, einen Migrationshintergrund zu haben (12.90 %) und/oder Deutsch als Zweitsprache zu sprechen (13.79 %).

4.2 Datenerhebung und -aufbereitung

Grundlage für diesen Beitrag sind Leitfadeninterviews, die im Projekt NiKK-Fachkräfte in den Jahren 2018 bis 2020 im Einzelsetting durchgeführt wurden.

Der Interviewleitfaden umfasste fünf Hauptfragen, die sich auf die Perspektive der Fachkräfte auf die Sprachförderung von Kindern mit Migrations-/Fluchthintergrund am Anfang des Zweitspracherwerbs bezogen. Dabei fanden die drei Themen *Sprachförderung im Kita-Alltag* (Thema SF), *Umgang mit Mehrsprachigkeit* (Thema MS) sowie *Elternkooperation* (Thema EK) Berücksich-

⁴ Ausführliche Erläuterungen zur Stichprobenrekrutierung und zum Projekt befinden sich in Syczewska et al. (2020).

tigung (siehe Tab. 1). Die Fachkräfte wurden bei allen Fragen dazu angeregt, mehrere Aspekte zu nennen und ihre Perspektive möglichst umfassend zu erläutern.

Tab. 1: Interviewfragen im Projekt NiKK-Fachkräfte

Thema SF	Thema MS	Thema EK
1. Ich kenne Ihre Videos ja nicht – wenn Sie an diese beiden Situationen nochmal denken, haben Sie da etwas unterschiedlich oder alles ähnlich gemacht? Und warum? ^A 2. Wenn Sie an die Unterstützung der Sprachentwicklung dieser Kinder ^B im Kita-Alltag denken: Wovon profitieren diese Kinder Ihrer Meinung nach, was unterstützt ihre Sprachentwicklung besonders? 3. Wenn Sie an die Unterstützung der Sprachentwicklung dieser Kinder im Kita-Alltag denken: Welche Hürden sehen Sie für die Unterstützung der Sprachentwicklung dieser Kinder?	4. Beschreiben Sie Situationen, in denen die Herkunftssprachen dieser Kinder eine Rolle im Kita-Alltag spielen.	5. Beschreiben Sie den Austausch und die Kommunikation mit den Eltern (und anderen Bezugspersonen) dieser Kinder. Was gelingt gut und was ist schwierig?

A Die Fachkräfte wurden vorab in Sprachfördersituationen gefilmt, die den Schwerpunkt in anderen Veröffentlichungen bilden (Beckerle, 2020).

B In den Interviews wurde die Zielgruppe immer als „Kinder mit Migrations-/Fluchthintergrund am Anfang des Zweitspracherwerbs“ benannt; die Formulierung „diese Kinder“ wird nur in dieser Tabelle verwendet.

Die Interviews dauerten zwischen 11:51 und 38:12 Minuten und wurden per Audioaufnahme aufgezeichnet. Im Anschluss wurden sie anonymisiert und nach inhaltlich-semantischen Regeln transkribiert (Dresing & Pehl, 2018).

4.3 Datenauswertung

Für die Interviewauswertung wurde ein zweischrittiges quantitatives Auswertungsvorgehen umgesetzt (Dott, 2020; Minnerup, 2021). Der erste Schritt basiert auf einem Kategoriensystem, mit dem alle Interviews von zwei Kodiererinnen gemeinsam kodiert wurden. Dieses wurde induktiv entwickelt, indem zunächst pro Interview alle Fachkraft-Äußerungen identifiziert wurden, die Informationen über die Sprachförderung der Zielgruppe enthalten, und im Anschluss den Themen SF, MS oder EK zugeordnet wurden. Aus den kodierten Äußerungen wurden 39 Unterkategorien extrahiert, die in Oberkategorien gebündelt wurden. Diese sind aufgrund inhaltlicher Überschneidungen für alle Themen identisch: allgemeine Perspektive, Settings, Materialien und Methoden (siehe Tab. 2).

Tab. 2: Kategoriensystem zur Interviewauswertung mit jeweils einer beispielhaften Äußerung (kursiv)

Oberkategorien	Beispielhafte Äußerungen
Äußerungen, welche die allgemeine Perspektive widerspiegeln	„Am meisten denke ich werden die Kinder unterstützt in der alltagsintegrierten Sprachförderung.“ (Facho101)
Beschreibung konkreter Settings zur praktischen Umsetzung	„Ich rede mit den Eltern jeden Morgen in der Bringsituation, auch jeden Nachmittag bei der Abholsituation.“ (Facho203)
Beschreibung konkreter Materialien zur praktischen Umsetzung	„Wir haben Bilderbücher auch inzwischen in unterschiedlichen Sprachen.“ (Fach1101)
Beschreibung konkreter Methoden zur praktischen Umsetzung	„Aber da findet man so seine Wege und Mittel mit Mimik, Gestik und Bildern das zu machen.“ (Facho601)

Im *zweiten Schritt* wurden in jedem Interview die kodierten Fachkraft-Äußerungen zu den Themen SF, MS und EK einzeln betrachtet und bezüglich der darin gezeigten Offenheit und Wertschätzung gegenüber sprachlicher Diversität bewertet; jede Fachkraft erhielt drei Ratings. Hierzu wurde ein dreistufiges Ratingsystem entwickelt (siehe Tab. 3): große Offenheit und Wertschätzung (Stufe 2), ambivalente Perspektive (Stufe 1), geringe Offenheit und Wertschätzung (Stufe 0). Für das Rating wurde zum einen eingeschätzt, ob die jeweiligen Äußerungen eher positiv oder kritisch sind, d. h. eine große oder geringe Offenheit und Wertschätzung hinsichtlich des jeweiligen Themas widerspiegeln; zum anderen wurde die Aussagekraft der Äußerungen im Sinne von

Häufigkeit sowie Intensität der genannten Inhalte berücksichtigt (bspw. kann eine sehr positive Äußerung bedeutender für das Rating sein als mehrere kritische Äußerungen kleinerer Aussagekraft).

Alle Interviews wurden von zwei Kodiererinnen unabhängig voneinander ausgewertet. Die prozentuale Beurteilerübereinstimmung für das Rating lag über alle Interviews hinweg bei 80.21 %, was für ein hoch-inferentes System als zufriedenstellender Wert angesehen werden kann (Dott, 2020; Minnerup, 2021). Zur Absicherung fand eine Konsensvalidierung statt.

Tab. 3: Dreistufige Ratingskala mit beispielhaften Äußerungen (kursiv)

Stufe	Definition	Beispielhafte Äußerungen
2) Große Offenheit und Wertschätzung	Überwiegende Anzahl der Äußerungen lässt sich als positiv bewerten und vermittelt eher große Offenheit und Wertschätzung gegenüber sprachlicher Diversität	<i>„Wir versuchen Sprache überall einfließen zu lassen, die Familiensprachen, wo es möglich ist eben.“ (Facho401)</i>
1) Ambivalente Perspektive	Äußerungen lassen sich zu ähnlichen Anteilen als positiv und kritisch bewerten und vermitteln weder eindeutig hohe noch eindeutig geringe Offenheit und Wertschätzung gegenüber sprachlicher Diversität	
0) Geringe Offenheit und Wertschätzung	Überwiegende Anzahl der Äußerungen lässt sich als kritisch bewerten bzw. vermittelt eher geringe Offenheit und Wertschätzung gegenüber sprachlicher Diversität	<i>„Nein, also von meiner Seite nicht. Ich würde es nicht thematisieren, die Muttersprache der Kinder im Kita-Alltag.“ (Facho203)</i>

5 Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Interviewauswertung zur Perspektive der Fachkräfte auf die Sprachförderung von Kindern mit Migrations-/Fluchthintergrund am Anfang des Zweitspracherwerbs vorgestellt. Zur Beantwortung der ersten Unterfrage wird auf die Beschreibung des eigenen Handelns der Fachkräfte eingegangen. Zur Beantwortung der zweiten Unterfrage wird ihre Offenheit und Wertschätzung als zentrale Facette handlungsleitender Orientierungen eingeschätzt.

5.1 Beschreibung des eigenen Handelns im Kontext Sprachförderung

Hinsichtlich ihres Handelns beschrieben die Fachkräfte vielfältige Aspekte ihrer alltäglichen Arbeit im Kontext Sprachförderung. In Tab. 4 sind alle Unterkategorien aufgeteilt nach den vier Oberkategorien und drei Themen dargestellt, jeweils mit der Anzahl der Fachkräfte, die die Unterkategorie ansprechen. Dies schafft einen komprimierten und zugleich differenzierten Überblick über die Daten.

Tab. 4: Inhalte der Fachkraft-Äußerungen zu den Themen SF, MS und EK (mit Häufigkeitsangaben)

	Thema SF	Thema MS	Thema EK
Allgemeine Perspektive	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Orientierung an individuellen Interessen/Bedürfnissen/ Sprachkompetenzen (n=9) ▪ Alltagsintegrierte Sprachförderung (n=8) ▪ Intuitives Handeln (n=4) ▪ Sprachförderprogramme (n=2) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Beschreibung/Akzeptanz des Gebrauchs der Erstsprachen durch Kinder im Kita-Alltag (n=16) ▪ Wertschätzung der Erstsprachen/ Bedeutung der Erstsprachen für Sprachenwerb (n=12) ▪ Kein mehrsprachiges Konzept/keine Integration der Erstsprachen (n=10) ▪ Mehrsprachigkeit als selbstverständlicher Teil des Kita-Alltags (n=5) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Allgemein guter Austausch/ Kontakt (n=15) ▪ Interessierte/bemühte Eltern (n=9) ▪ Bedeutung eines vertrauensvollen/ offenen Umgangs (n=8) ▪ Unterschiedlich guter Kontakt mit Familien (n=7) ▪ Mit der Zeit verbesserte Kooperation (n=5) ▪ Probleme in der Elternkooperation (n=4)
Settings	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dyadische Situationen(n=7) ▪ Kleingruppen (n=3) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Angebote zu verschiedenen Sprachen (n=7) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tür- und Angelgespräche (n=10) ▪ Regelmäßige Elterngespräche (n=3) ▪ Einbezug bei Festen/Projekten (n=3)
Materialien	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Singen/Reimen (n=7) ▪ Bilder/Piktogramme (n=4) ▪ Spiele/Bücher (n=2) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mehrsprachige Lieder (n=11) ▪ Mehrsprachige Bücher (n=10) ▪ Materialien zu vielfältigen Sprachen (n=7) ▪ Karten mit Begriffen (n=3) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Elternbriefe in verschiedenen Sprachen (n=18)
Methoden	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Handlungsbegleitendes Sprechen/ Benennen von Gegenständen (n=14) ▪ Kombination von Sprache und Bewegung (n=12) ▪ Sprachvorbild (n=8) ▪ Wiederholungen (n=7) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Erlernen/Nutzen von Wörtern in Erstsprachen (n=13) ▪ Kommunikation mit Gestik/ Mimik (n=3) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kommunikation mit Gestik/ Mimik (n=19) ▪ Kommunikation vorrangig auf Deutsch (n=6) ▪ Kommunikation auf Englisch (n=5) ▪ Schriftliche Informationen (n=5) ▪ Vereinfachter Sprachgebrauch (n=4)

Thema SF

Viele Fachkraft-Äußerungen spiegelten ihre allgemeine Perspektive auf die Gestaltung der Sprachförderung von Kindern mit Migrations-/Fluchthintergrund am Anfang des Zweitspracherwerbs wider. Mehr als ein Viertel der Fachkräfte erläuterte, dass sie sich an den individuellen Lernvoraussetzungen, Bedürfnissen oder Sprachkompetenzen der Kinder orientieren und ein Viertel gab an, die Sprachförderung integriert im Kita-Alltag umzusetzen. Einzelne Fachkräfte berichteten von einem intuitiven Vorgehen oder dem Einsatz von Programmen im Sinne aditiver Sprachförderung.

Bezüglich des konkreten Vorgehens überwogen Fachkraft-Äußerungen zu Methoden; weniger berichtet wurde von Settings und Materialien. Als Methoden wurden von knapp der Hälfte handlungsbegleitendes Sprechen bzw. das Benennen von Gegenständen aufgezählt; unwesentlich weniger Fachkräfte erwähnten die Kombination von Sprache und Bewegung und ein Viertel beschrieb das Sprachvorbild-Dasein und den Einsatz von Wiederholungen. Als Settings nannte gut ein Fünftel dyadische Situationen; Situationen in Kleingruppen wurden selten eingebracht. Als Materialien fanden gemeinsames Singen bzw. Reimen⁵, der Einsatz von Bildern bzw. Piktogrammen sowie von Spielen bzw. Büchern in der Sprachförderung Erwähnung.

Thema MS

Auch zum Umgang mit Mehrsprachigkeit im Kontext Sprachförderung wurde in vielen Fachkraft-Äußerungen ihre allgemeine Perspektive deutlich. Die Hälfte der Fachkräfte beschrieb, dass die Kinder ihre Erstsprache im Kita-Alltag nutzen, was akzeptiert wird. Einzelne erklärten, Mehrsprachigkeit als selbstverständlichen Teil des Kita-Alltags anzusehen. Mehr als ein Drittel betonte die Wertschätzung und Bedeutung der Erstsprachen für den kindlichen Spracherwerb. Laut knapp einem Drittel lag aber kein mehrsprachiges Konzept in der Einrichtung vor bzw. die Erstsprachen wurden nicht in den Kita-Alltag integriert.

Zu den konkreten Vorgehensweisen, wie mit Mehrsprachigkeit umgegangen wird, wurden am häufigsten Materialien angesprochen, am zweithäufigsten Methoden und am dritthäufigsten Settings. Mehrsprachige Lieder und Bücher wurden von jeweils etwa einem Drittel als Materialien beschrieben; weniger Fachkräfte nannten Materialien in verschiedenen Sprachen und nur ein-

5 Das Singen und Reimen wurde den Materialien zugeordnet, da bestimmte Lied-/Reimtexte die Grundlage bilden und so Parallelen zu Büchern vorhanden sind.

zelne nannten Karten, die bspw. mit Begriffen in mehreren Sprachen beschriftet sind. Als einzige Settings wurden von gut einem Fünftel Angebote zu verschiedenen Sprachen eingebracht.

Thema EK

Die Fachkraft-Äußerungen zu ihrer allgemeinen Perspektive bezogen sich größtenteils auf das subjektive Erleben der Kooperation mit den Eltern von Kindern der Zielgruppe. Dabei überwogen positive Bewertungen, die den guten Austausch bzw. Kontakt, die mit der Zeit verbesserte Kooperation oder das Engagement der Eltern positiv hervorhoben. Ein Viertel der Fachkräfte erklärte, dass ein vertrauensvoller bzw. offener Umgang miteinander die Basis für eine gelingende Kooperation ist. Während knapp ein Viertel erläuterte, dass der Kontakt mit den Familien unterschiedlich gut ist, sprachen einzelne Fachkräfte von grundsätzlichen Problemen in der Elternkooperation.

In Bezug auf das konkrete Vorgehen betrafen die meisten Fachkraft-Äußerungen Methoden, gefolgt von Settings und zuletzt Materialien. Unterschiedliche Möglichkeiten zur Kommunikation mit den Eltern wurden als Methoden eingebracht, wobei Dreifünftel auf nonverbale Kommunikation Bezug nahm und weniger Fachkräfte vom Gebrauch des Deutschen, schriftlicher Informationen, des Englischen oder eines vereinfachten Sprachgebrauchs berichteten. Als Settings der Elternkooperation wurden von Zweifünftel regelmäßige Elterngespräche und von knapp einem Drittel Tür- und Angelgespräche erwähnt; nur einzelne sprachen vom Einbezug der Eltern bei Festen oder Projekten. Als Materialien wurden einzig, aber von über der Hälfte, Elternbriefe in verschiedenen Sprachen beschrieben.

5.2 Rating der Offenheit und Wertschätzung gegenüber sprachlicher Diversität

In vielen Fachkraft-Äußerungen spiegelten sich handlungsleitende Orientierungen wider. Abb. 1 zeigt die Ergebnisse des Ratings hinsichtlich der Offenheit und Wertschätzung gegenüber sprachlicher Diversität; für jede Fachkraft liegt hinsichtlich der drei Themen SF, MS und EK je ein Rating vor.

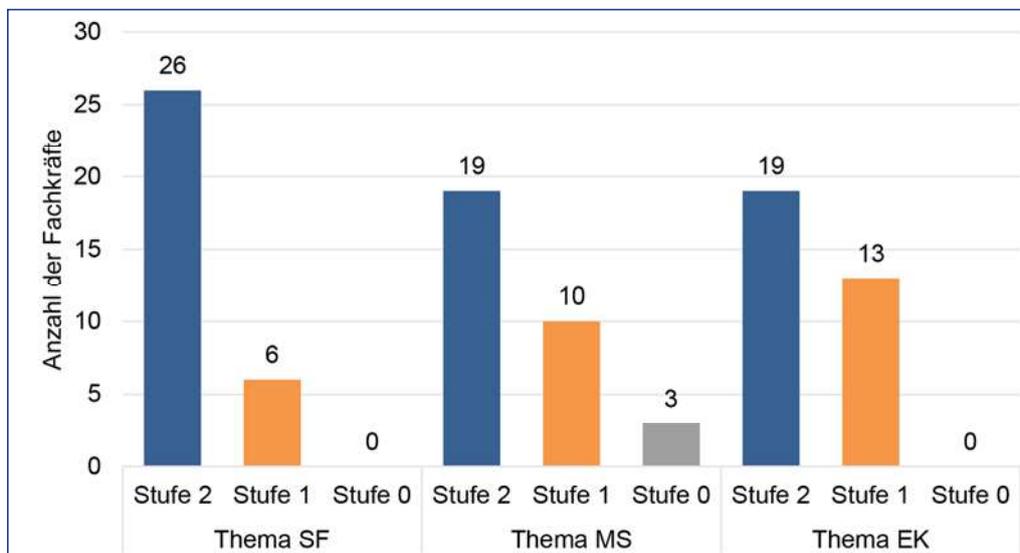


Abb. 1: Häufigkeitsverteilung der Ratings (N=32) bezüglich der Themen SF, MS und EK

Die handlungsleitenden Orientierungen, die in den Interviews ersichtlich wurden, wurden über alle Themen hinweg zum größten Teil der Stufe 2 zugeordnet (66.67%), d. h. die Fachkräfte zeigten überwiegend eine große Offenheit und Wertschätzung. Weniger als halb so oft ergab sich eine ambivalente Perspektive (Stufe 1) (30.21%). Ganz selten äußerten sich die Fachkräfte so kritisch, dass die Stufe 0 vergeben wurde, was auf eine geringe Offenheit und Wertschätzung hindeutete (3.12%).

Die Offenheit und Wertschätzung mit Fokus auf die Gestaltung der Sprachförderung von Kindern der Zielgruppe im Kita-Alltag (Thema SF) kann in der Stichprobe als am höchsten beschrieben werden, da den Fachkräften zu 81.25% Stufe 2, zu 18.75% Stufe 1 und nie die Stufe 0 vergeben wurde.

Bezüglich des Umgangs mit Mehrsprachigkeit (Thema MS) und der Elternkooperation (Thema EK) ergab sich ein in Ansätzen vergleichbares Bild, da jeweils 59.38 % der Fachkräfte eine große Offenheit und Wertschätzung (Stufe 2) beigemessen wurde. Unterschiedlich ist allerdings, dass den übrigen 40.62 % beim Thema EK eine ambivalente Perspektive (Stufe 1) zugeschrieben wurde, was zwar auch auf die Mehrheit beim Thema MS zutrifft, einzelnen Fachkräften hier jedoch auch Stufe 0, weshalb die Offenheit und Wertschätzung beim Thema MS etwas geringer ausfällt als beim Thema EK.

6 Diskussion

6.1 Ergebnisinterpretation

Insgesamt weisen die Ergebnisse in die Richtung, dass Fachkräfte vielfältige Umsetzungsweisen in der Arbeit mit Kindern mit Migrations-/Fluchthintergrund am Anfang des Zweitspracherwerbs sowohl im Kita-Alltag als auch im Austausch mit deren Eltern realisieren und in diesem Zusammenhang überwiegend offen und wertschätzend gegenüber sprachlicher Diversität sind.

Gestaltung von Sprachförderung im Kita-Alltag

Bei den meisten Fachkräften zeigte sich in Bezug auf die Sprachförderung der Zielgruppe eine große Offenheit und Wertschätzung; keine Fachkraft stand dieser gänzlich kritisch gegenüber. Dies spiegelt wider, dass die Fachkräfte sich der Verantwortung zur Sprachförderung dieser Gruppe grundsätzlich angenommen haben (Betz, Koch, Mehlem & Nentwig-Gesemann, 2016). In den Interviews mit den Fachkräften wurde deutlich, dass einzelne ambivalente Äußerungen u. a. auf das benannte Umsetzungsdilemma zurückzuführen sind.

Bezüglich der konkreten Umsetzung überwogen alltagsintegrierte gegenüber additiven Ansätzen; damit folgen die Fachkräfte aktuellen Trends der Sprachförderforschung und -praxis (Becker-Mrotzek & Roth, 2017; Harr et al., 2018). Allerdings wurden nur einzelne und eher klassische Settings (z. B. dyadische Situationen), Materialien (z. B. mehrsprachige Bücher) und Methoden (z. B. handlungsbegleitendes Sprechen) eingebracht (Kappeler Suter et al., 2016; Viernickel et al., 2013), die weder eine große Bandbreite an Möglichkeiten noch eine spezifische Anpassung für die Zielgruppe abbilden (Beckerle, 2020; van Patten & Williams, 2015). Jedoch sprachen die Fachkräfte davon, sich in ihrem Handeln an den Interessen, Kompetenzen und Bedürfnissen der Kinder zu orientieren, was grundlegend als positiv zu bewerten ist, wobei die konkrete Realisierung aber unklar bleibt (Kappeler Suter et al., 2016).

Umgang mit Mehrsprachigkeit

Die Perspektive auf den Umgang mit Mehrsprachigkeit fällt in dieser Stichprobe, wie auch in anderen Studien (Braband, 2019; Kratzmann et al., 2017a), unterschiedlich aus: Erstens verdeutlicht das Rating, dass ein großer Anteil der Fachkräfte eine große Offenheit und Wertschätzung zeigt, ein nicht zu unterschätzender Anteil eine ambivalente Perspektive und ein kleiner Anteil eine geringe Offenheit und Wertschätzung. Zweitens sahen einige Fachkräfte die Integration und Wertschätzung verschiedener Sprachen als Selbstverständlichkeit an, andere wiesen auf eine fehlende (konzeptionell verankerte) Integration hin. Deutlich wird aber insgesamt, dass die beschriebenen Settings, Materialien und Methoden zum Einbezug verschiedener Sprachen zwar als erste Ansätze zu würdigen, jedoch wenig innovativ sind; sie fördern Mehrsprachigkeit nicht gezielt bzw. systematisch und sind nicht an die stetig wachsende sprachliche Diversität in Kitas und die Individualität der kindlichen Lernvoraussetzungen angepasst (Kühn, 2021).

Die mehrheitlich vertretene offene und wertschätzende Perspektive hat vermutlich ihren grundlegenden Ursprung darin, dass pädagogische Professionen ‚positiv‘ mit Individuen umgehen und in ihrer Entwicklung unterstützen wollen (von Balluseck, 2008), Fachkräfte schon immer mit äußerst diversen Kindergruppen in Kitas arbeiten (Prengel, 2014) und es gewohnt sind, viele Dimensionen gesellschaftlichen Wandels (z. B. verstärkte Zuwanderung) direkt mitzutragen (Anders, 2018); diese Eigenschaften von Fachkräften sind als nicht zu verachtende Stärke im Kontext Sprachförderung zu bewerten. Die ebenso vertretene konträre bzw. weniger offene und wertschätzende Perspektive kann sowohl auf den noch immer präsenten monolingualen Habitus (Gogolin, 2008) im deutschen Bildungssystem als auch auf das beschriebene Umsetzungsdilemma hinweisen (Viernickel et al., 2013); in diesem Zusammenhang besteht also großer Handlungsbedarf.

Elternkooperation

Auch in Bezug auf die Kooperation mit Eltern von Kindern der Zielgruppe ist die Perspektive der Stichprobe gespalten: Das Verhältnis von großer Offenheit und Wertschätzung und einer ambivalenten Perspektive ist nahezu ausgewogen. Auffallend ist, dass keine Fachkraft sich ausschließlich kritisch äußerte, was vorhandene empirische Befunde bestätigt (Viernickel et al., 2013; Vomhof, 2017).

Die eingebrachten Settings, Materialien und Methoden entsprechen den Ergebnissen anderer Studien (Barbarics, 2019; Viernickel, 2013). Während die Settings keineswegs zielgruppenspezifisch sind, sondern für alle Eltern genutzt werden (Fröhlich-Gildhoff, 2013), wird deutlich, dass es bei den Materialien und Methoden um eine sprachliche Anpassung geht (im Sinne von Vereinfachung, Übersetzung und Unterstützung durch nonverbale Kommunikation). Dieses Vorgehen ist adressat:innengerecht und weist vermutlich darauf hin, dass Fachkräfte durch die Notwendigkeit der Elternkooperation immer Kommunikationswege finden; hiervon berichteten die Fachkräfte im NiKK-Projekt auch außerhalb der Interviews. Gleichzeitig zeigen die Befunde, dass die Fachkräfte insbesondere Sprachbarrieren als Herausforderung in der Zusammenarbeit mit Eltern von Kindern mit Migrations-/Fluchthintergrund und DaZ erleben.

6.2 Methodendiskussion

Durch die Analyse des selbstbeschriebenen Handelns sowie der damit verbundenen handlungsleitenden Orientierungen der 32 Fachkräfte konnte ein umfassender Einblick in ihre Perspektive bezüglich der Themen SF, MS und EK im Zusammenhang mit der Arbeit mit Kindern mit Migrations-/Fluchthintergrund am Anfang des Zweitspracherwerbs erzielt werden, der in der bisherigen Forschung zu kurz kam.

Die Aussagekraft der Ergebnisse wird durch die eher kleine Stichprobengröße etwas geschmälert; da die Stichprobenrekrutierung der (Kinder-)Zielgruppe äußerst herausfordernd war (ausführliche Erläuterung: Syczewska et al., 2020), ist diese aber als durchaus zufriedenstellend zu bewerten.

Die gewählte Erhebungsmethode der Interviews bietet Vorteile gegenüber der Erfassung des Handelns und der zugrundeliegenden handlungsleitenden Orientierungen mittels Beobachtungen bzw. Fragebögen, die in einer Vielzahl bisheriger Studien zum Einsatz kamen (Überblick: Dott, 2020; Minnerup, 2021). So konnten auch Aspekte berücksichtigt werden, die nicht direkt beobachtbar sind (z. B. vergangenes Handeln, subjektives Erleben), und den Teilnehmenden war es möglich, ihre Perspektive ausführlich zu erläutern (z. B. Begründungen für ihr Handeln zu geben) (Döring & Bortz, 2016; Viernickel et al., 2013). Auch der bei Befragungen fast immer kritisch zu reflektierenden sozialen Erwünschtheit der Antworten konnte etwas entgegengewirkt werden, da die Fachkräfte nicht explizit zu ihren handlungsleitenden Orientierungen befragt (Renner & Jacob, 2020), sondern die Orientierungen implizit aus den Beschreibungen des eigenen Handelns und subjektiven Erlebens im Kita-Alltag abgeleitet wurden.

Mit dem quantitativen Kategorien- und Ratingsystem wurde eine neue Möglichkeit zur Interviewauswertung entwickelt (wie z. B. auch bei Mackowiak, Küssbauer, Budnik & Mai, 2022), die eine Alternative zu bestehenden qualitativen Methoden darstellt (Renner & Jacob, 2020). Diese Auswertungsmethode ist weniger kleinschrittig als bspw. die Qualitative Inhaltsanalyse (Mayring, 1994), wodurch größere Anzahlen von längeren Interviews verhältnismäßig ökonomisch analysiert werden können (Döring & Bortz, 2016). Die Ergebnisse der Kodierung und des Ratings bieten einerseits einen differenzierten Einblick in ihr Handeln im Kontext Sprachförderung, zum anderen eine globale Einschätzung ihrer Offenheit und Wertschätzung gegenüber sprachlicher Diversität. Als Limitation lässt sich anführen, dass das Ratingsystem mit einer größeren Stufenanzahl zu noch differenzierteren Befunden hätte führen können, was zugunsten einer höheren Beurteiler:innenüberstimmung nicht umgesetzt wurde (Wirtz & Caspar, 2002). Zudem wurden die non- und paraverbale Ebene der Fachkraft-Äußerungen nicht analysiert, die jedoch weitere Anhaltspunkte für deren Deutung liefern könnten (Renner & Jacob, 2020).

In Folgestudien wären eine qualitative Analyse einzelner Interviews oder die Triangulierung mit Videoanalysen des Fachkraft-Handelns möglich, um weitere Aussagen über die Perspektive der Fachkräfte treffen zu können.

7 Implikationen

Als wesentliche Implikation für die Praxis und Forschung ergibt sich, dass der Sprachförderung von Kindern mit Migrations-/Fluchthintergrund am Anfang des Zweitspracherwerbs auch künftig weitere Aufmerksamkeit geschenkt werden sollte. Diese Zielgruppe ist besonders darauf angewiesen, eine bestmögliche Sprachförderung in Kitas zu erhalten. Insbesondere die Adaptivität sollte dabei fokussiert werden (z. B. Beckerle & Mackowiak, 2021). Eine weitere – wissenschaftlich fundierte – Professionalisierung von Fachkräften könnte dazu beitragen, dass sie ihre Sprachförderkompetenzen ausbauen, was weiterhin vielfach gefordert wird (z. B. Beckerle, 2022; Müller & Geyer, 2022). Dabei könnten folgende Schwerpunkte gesetzt werden: Es wäre gewinnbringend, wenn neben dem Handeln auch handlungsleitende Orientierungen als Teil der Disposition und Einflussfaktoren ihres Handelns in der Aus- und Weiterbildung von Fachkräften sowie in Studien Berücksichtigung fänden. Dabei könnte die Reflexion des eigenen Handelns, der eigenen Erfahrungen, sowie der (berufs-)biografischen Prägung und professionellen Haltung eine große Rolle spielen (Nentwig-Gesemann et al., 2011); besonders eignen würden sich hierzu Coachings bzw. Prozessbegleitungen (Geyer & Lemmer, 2018). Zudem wäre es vorteilhaft, das spezifische Wissen von Fachkräften auszubauen, damit sie weitere zielgruppenspezifische Settings, Materialien und Methoden kennenlernen; dies wurde auch von den in dieser Untersuchung befragten Fachkräften als Wunsch eingebracht. So könnte vielleicht der Praxis bzw. Einstellung von Fachkräften entgegengewirkt werden, Sprache intuitiv zu fördern – dies kam auch in der vorliegenden Untersuchung auf, steht allerdings der andauernden und intensiven Professionalisierung von Fachkräften im Kontext Sprachförderung entgegen (z. B. Becker-Mrotzek & Roth, 2017).

Aufgrund des mehrfach angesprochenen Umsetzungsdilemmas der Fachkräfte sollten strukturelle Rahmenbedingungen in Kitas reflektiert werden. Dabei müsste herausgearbeitet werden, welche konkreten Unterstützungsbedarfe es durch die steigenden Herausforderungen gibt, die der gesellschaftliche Wandel mit sich bringt; eine Möglichkeit zur Unterstützung im Bereich der Elternkooperation wäre bspw. die Bereitstellung von Dolmetscher:innen. Daran anschließend wäre zu diskutieren, welchen Beitrag die Forschung und Bildungspolitik leisten können, um die pädagogische Arbeit und speziell Sprachförderung in Kitas zu optimieren. Dabei wäre auch über eine (intensivere) Kooperation zwischen Fachkräften und Sprachheilpädagog*innen/-therapeut*innen nachzudenken, um deren wertvolle sprachspezifische Expertise an den für alle Kinder zentralen frühkindlichen Bildungsort zu transferieren, wovon insbesondere Kinder mit Migrations-/Fluchthintergrund am Anfang des Zweitspracherwerbs profitieren könnten.

Literatur

- Anders, Y. (2018). Professionalität und Professionalisierung in der frühkindlichen Bildung. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 11(2), 183-197. doi: 10.1007/s42278-018-0031-3
- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2022). *Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal*. Bielefeld: wbv. doi: 10.3278/6001820hw
- Barbarics, J. (2019). Kinder mit Fluchterfahrung: Ankommen in der Kita. Herausforderungen pädagogischer Fachkräfte bei der Arbeit mit geflüchteten Kindern. *Sozial Extra*, 43(1), 64-68. doi: 10.1007/s12054-018-0140-1
- Becker-Mrotzek, M. & Roth, H.-J. (2017). Sprachliche Bildung – Grundlegende Begriffe und Konzepte. In M. Becker-Mrotzek & H.-J. Roth (Hrsg.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder* (S. 11-36). Münster: Waxmann.
- Beckerle, C. (2022). Gegenwärtiger Stand empirischer Forschung. Professionalisierung: Handeln. In A.-K. Harr & B. Geist (Hrsg.), *Sprachförderung in Kindertagesstätten. Deutschunterricht in Theorie und Praxis* (Band 1, 2. Aufl., S. 263-281). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Beckerle, C. (2020). Sprachförderliche Interaktionsgestaltung von pädagogischen Fachkräften mit Kindern mit Migrations-/Fluchthintergrund am Anfang des Deutscherwerbs – Der Einsatz spezifischer alltagsintegrierter Sprachfördertechniken in dyadischen Bilderbuchbetrachtungen. In D. Weltzien, H. Wadepohl, I. Nentwig-Gesemann & M. Alemzadeh (Hrsg.), *Frühpädagogischen Alltag gestalten und erleben. Forschung in der Frühpädagogik* (S. 115-144). Freiburg: FEL.
- Beckerle, C., Linck, S. & Bernecker, K. S. (2021). Adaptive sprachförderliche Interaktionen im Kita-Alltag. In K. Mackowiak, H. Wadepohl & C. Beckerle (Hrsg.), *Interaktionen im Kita-Alltag gestalten. Grundlagen und Anregungen für die Praxis* (S. 85-101). Stuttgart: Kohlhammer.
- Beckerle, C. & Mackowiak, K. (2021). Sprachförderliche Interaktionsgestaltung im Kita-Alltag – Erkenntnisse aus der BiSS-Initiative. In D. Kucharz, C. Beckerle & K. Mackowiak (Hrsg.), *Wie Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen gelingen kann. Erkenntnisse aus der BiSS-Initiative* (S. 92-120). Weinheim: Beltz Juventa.
- Betz T., Koch K., Mehlem U. & Nentwig-Gesemann I. (2016). Strukturwandel im Elementarbereich. Herausforderungen für pädagogische Fachkräfte und Organisationen am Beispiel des Umgangs mit Sprachförderung und Bildungsplänen. In K. Liebers, B. Landwehr, S. Reinhold, S. Riegler & R. Schmidt (Hrsg.), *Facetten grundschulpädagogischer und -didaktischer Forschung* (S. 115-130). Wiesbaden: Springer VS.
- Braband, J. (2019). *Mehrsprachigkeit in der Frühpädagogik: Subjektive Theorien von Eltern und Kitafachkräften vor dem Hintergrund migrationsgesellschaftlicher Ordnungen*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2022). *Verteilung der Asylbewerber in Deutschland nach Altersgruppen im Jahr 2022*. Abgerufen von <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/452149/umfrage/asylbewerber-in-deutschland-nach-altersgruppen/> [30.09.2022].
- Busch, J., Kohl, K. & Leyendecker, B. (2018). Erziehung und Migration? Unterstützung des Bildungserfolgs neuzugewandelter Kinder in Kita und Grundschule. In P. Genkova & A. Rieken (Hrsg.), *Handbuch Migration und Erfolg* (S. 1-15). Wiesbaden: Springer Reference Psychologie.
- Charlesworth, R., Hart, C. H., Burts, D. C., Mosley, J. & Fleege, P. O. (1993). Measuring the developmental appropriateness of kindergarten teachers' beliefs and practices. *Early Childhood Research Quarterly*, 8(3), 255-276. doi: 10.1016/S0885-2006(05)80067-5

- Chilla, S. & Niebuhr-Siebert, S. (2017). *Mehrsprachigkeit in der KiTa: Grundlagen – Konzepte – Bildung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Dintsiodi, A. & Krankenhagen, J. (2020). *Mehrsprachigkeit in der KiTa von Anfang an gut begleiten. Nifbe-Beiträge zur Professionalisierung*, 12. Osnabrück: Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung e.V.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Aufl.). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Dott, J. (2020). *Handlungsleitende Orientierungen von pädagogischen Fachkräften bezüglich der (Sprachförder-)Arbeit mit Kindern mit Deutsch als Zweitsprache und Migrations-/Fluchthintergrund in der Kita: eine empirische Untersuchung auf der Basis von Interviews*. Leibniz Universität Hannover: unveröffentlichte Masterarbeit.
- Dresing, T. & Pehl, T. (2018). *Interview, Transkription, Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (8. Aufl.). Marburg: Eigenverlag.
- Egert, F., Sachse, S. & Groth, K. (2019). Einfluss familiärer und außerfamiliärer Bedingungen auf den Zweitspracherwerb von drei- und vierjährigen mehrsprachigen Kindern. *Sprache, Stimme, Gehör*, 43(2), 100-108. doi: 10.1005/a-0851-9087
- Engfer H., Goltsev, E. & Wagner, K. (2017). Sprachförderkonzepte für neu zugewanderte Kinder in der Kita: Herausforderungen und Chancen. In A. Middeke, A. Eichstaedt, M. Jung & G. Kniffka (Hrsg.), *Wie schaffen wir das? Materialien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (Band 97, S. 106-116). Göttingen: Universitätsverlag Göttingen.
- Fried, L. (2008). Professionalisierung von Erzieherinnen am Beispiel der Sprachförderkompetenz – Forschungsansätze und erste Ergebnisse. In H. von Balluseck (Hrsg.), *Professionalisierung der Frühpädagogik* (S. 265-277). Opladen: Barbara Budrich.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I. & Pietsch, S. (2011). *Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen*, 19. München: DJI.
- Fröhlich-Gildhoff, K. (2013). Die Zusammenarbeit von pädagogischen Fachkräften und Eltern im Feld der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung. *Bildungsforschung*, 10(1), 11-25. doi: 10.25539/bildungsforschun.v1i0.159
- Hardy, I., Decristan, J. & Klieme, E. (2019). Adaptive teaching as a core construct of instruction. *Journal for Educational Research Online*, 11(2), 169-191. doi: 10.25656/01:18004
- Harr, A.-K., Liedke, M. & Riehl, C. M. (2018). *Deutsch als Zweitsprache. Migration – Spracherwerb – Unterricht*. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Hormann, O. & Skowronek, M. (2019). Wie adaptiv ist der Einsatz von Sprachlehrstrategien in Kitas? Ergebnisse einer Videoanalyse. *Frühe Bildung*, 8(4), 194-199. doi: 10.1026/2191-9186/a000444
- Geyer, S. (2018). *Sprachförderkompetenz im U3-Bereich: Eine empirische Untersuchung aus linguistischer Perspektive*. Stuttgart: Metzler.
- Geyer, S. & Lemmer, R. (2018). „Man wird hellhörig und merkt: Was sagt man eigentlich so den ganzen Tag?“ – Coachings in der Sprachförderung. *Sprache im Beruf*, 1, 113-124. doi: 10.25656/01:16626
- Gogolin, I. (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule* (2. Aufl.). Münster: Waxmann.
- Jahreiß, S., Ertanir, B., Sachse, S. & Kratzmann, J. (2018). Sprachliche Interaktionen in Kindertageseinrichtungen mit hohem Anteil an mehrsprachigen Kindern. *Forschung Sprache*, 2(2018), 32-41. Abgerufen von https://www.forschung-sprache.eu/fileadmin/user_upload/Dateien/Heftausgaben/2018-2/Forschung_Sprache_2_2018_Jahreiss_Ertanir_Sachse_Kratzmann_3.pdf [20.07.2022].
- Kämpfe, K., Betz, T., Kucharz, D. & Rezagholinia, S. (2019). Gemeinsame Sprachförderung am Übergang Kita-Grundschule: Handlungsorientierungen und Sprachförderkompetenzen von Fach- und Lehrkräften. *Frühe Bildung*, 8(4), 206-211. doi: 10.1026/2191-9186/a000447
- Kappeler Suter, S., Kannengieser, S., Tovote, K. & Ursprung, A. (2016). Alltagsintegrierte Sprachförderung in Spielgruppen und Kindertageseinrichtungen in der Schweiz. Was gelingt, was kommt zu kurz? *Frühe Bildung*, 5(2), 99-105. doi: 10.1026/2191-9186/a000244
- Kempert, S., Edele, A., Rauch, D., Wolf, K. M., Paetsch, J., Darsow, A., Maluch, J. & Stanat, P. (2016). Die Rolle der Sprache für zugewanderungsbezogene Ungleichheiten im Bildungserfolg. In C. Diehl, C. Hunker & C. Kristen (Hrsg.), *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf. Mechanismen, Befunde, Debatten* (S. 157-241). Wiesbaden: Springer VS. doi: 10.1007/978-3-658-04322-3
- 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*, 0, 13-21. doi: 10.1026/2191-9186/a000002
- Kohnert, K. (2010). Bilingual children with primary language impairment: issues, evidence and implications for clinical actions. *Journal of Communication Disorders*, 43(6), 456-473. doi: 10.1016/j.jcomdis.2010.02.002
- Kramsch, C. (2014). Language and Culture. *AILA Review*, 27(1), 30-55. doi: 10.1075/aila.27.02kra
- Kratzmann, J., Jahreiß, S., Frank, M., Ertanir, B. & Sachse, S. (2017a). Einstellungen pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen zur Mehrsprachigkeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20(2), 237-258. doi: 10.1007/s11618-017-0741-7
- 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), 133-140. doi: 10.1026/2191-9186/a000329
- Kratzmann, J., Sawatzky, A. & Sachse, S. (2020). Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. Über das Zusammenspiel von Wissen, Einstellungen und Handeln. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23, 539-564. doi: 10.1007/s11618-020-00946-w
- Kühn, S. (2021). *Frühe Mehrsprachigkeit im Kita-Alltag begleiten. Kita-Fachtexte*. Abgerufen von https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/user_upload/2021_02_KitaFachtexte_Kuehn.pdf [21.07.2022].
- Kurucz, C., Hachfeld, A., Groeneveld, I., Roßbach, H.-G. & Anders, Y. (2020). Überzeugungen und Selbstwirksamkeitserwartungen im Umgang mit kultureller Diversität in ihrem Zusammenspiel mit sprachpädagogischen Förderstrategien. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23(4), 709-738. doi: 10.1007/s11618-020-00954-w
- Lengyel, D. (2017). Stichwort: Mehrsprachigkeitsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20(2), 153-174. doi: 10.1007/s11618-017-0734-6
- Mackowiak, K., Küssbauer, C., Budnik, L. & Mai, M. (2022). Bildungsverständnis von pädagogischen Fachkräften in Kitas. Ergebnisse aus dem KoAkiK-Projekt. *Frühe Bildung*, 11(3), 140-147. doi: 10.1026/2191-9186/a000575
- Mayring, P. (1994). Qualitative Inhaltsanalyse. In A. Boehm, A. Mengel & T. Muhr (Hrsg.), *Texte verstehen: Konzepte, Methoden, Werkzeuge* (S. 159-175). Konstanz: UVK.
- Minnerup, N. (2021). *Elternkooperation in der Kindertagesstätte. Eine Analyse von Interviews zur Offenheit pädagogischer Fachkräfte gegenüber Eltern mit Deutsch als Zweitsprache sowie Migrations-/Fluchthintergrund*. Leibniz Universität Hannover: unveröffentlichte Bachelorarbeit.
- Müller, A. & Geyer, S. (2022). Professionelles Wissen über Sprachförderung – Modellierung und Forschungsstand. In A.-K. Harr & B. Geist (Hrsg.), *Sprachförderung in Kindertagesstätten. Deutschunterricht in Theorie und Praxis* (Band 1, 2. Aufl., 235-262). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Müller, A., Geyer, S. & Smits, K. (2016). Die Sprache der Sprachförderung – ist das sprachliche Handeln an die Förderbedarfe von DaZ-Kindern angepasst? *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 11(1), 81-98. doi: 10.3224/diskurs.v11i1.22250
- Nentwig-Gesemann, I., Fröhlich-Gildhoff, K., Harms, H. & Richter, S. (2011). *Professionelle Haltung – Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren*. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, 24. München: DJI.
- Paradis, J. (2016). The development of english as a second language with and without specific language impairment: clinical implications. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 59(1), 171-182. doi: 10.1044/2015_JSLHR-L-15-0008
- Prengel, A. (2014). *Inklusion in der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen*. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, 5 (2. Aufl.). München: DJI.
- Rammstedt, B., Kemper, C. J., Klein, M. C., Beierlein, C. & Kovaleva, A. (2013). Eine kurze Skala zur Messung der fünf Dimensionen der Persönlichkeit. 10 Item Big Five Inventory (BFI-10). *methoden, daten, analysen*, 7(2), 233-249. doi: 10.12758/mda.2013.013
- Renner, K.-H. & Jacob, N.-C. (2020). *Das Interview: Grundlagen und Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften*. Berlin: Springer. doi: 10.1007/978-3-662-60441-0

- Riedel, B. & Lüders, K. (2016). Flüchtlingskinder in der Kita – Zugänge gestalten, Kooperation stützen! *KJug*, 61(4), 138-142. Abgerufen von <https://www.kjug-zeitschrift.de/de/Ausgabe/2016-4> [19.10.2022].
- Sallat, S., Hofbauer, C. & Jurleta, R. (2017). *Inklusion an den Schnittstellen von sprachlicher Bildung, Sprachförderung und Sprachtherapie*. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, 50. München: DJI.
- Schwer, C. & Solzbacher, C. (2014). *Professionelle pädagogische Haltung: historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Statistisches Bundesamt (2022). *Migrationshintergrund*. Abgerufen von <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Glossar/migrationshintergrund.html> [24.10.2022].
- Stitzinger, U. (2019). *Vom Potenzial zur Ressource: Pädagogische Fachkräfte im Kontext sprachlich-kultureller Diversität am Beispiel der Sprachbeobachtung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Syczewska, A., Licandro, U., Beckerle, C. & Schulz, W. (2020). Sprachlich-kommunikative Kompetenzen von Kindern mit Migrations- oder Fluchthintergrund und frühpädagogischen Fachkräften – Methodische Zugänge im NiKK-Projekt. In B. Bloch, L. Kluge, H. M. Tran & K. Zehbe (Hrsg.), *Pädagogik der frühen Kindheit im Wandel. Gegenwärtige Herausforderungen und Wirklichkeiten in frühpädagogischen Handlungsfeldern* (S. 148-168). Weinheim: Beltz.
- Tietze, W., Roßbach, H.-G. & Grenner, K. (2005). *Kinder von 4 bis 8 Jahren. Zur Qualität der Erziehung und Bildung in Kindergarten, Grundschule und Familie*. Weinheim: Beltz.
- Tolkemitt, L. (2022). *Die Berücksichtigung mehrsprachiger Kompetenzen durch Fachkräfte in der KiTa – eine videobasierte Analyse*. Leibniz Universität Hannover: unveröffentlichte Masterarbeit.
- Tretter, S. A. (2016). Offenheit. In D. Frey (Hrsg.), *Psychologie der Werte. Von Achtsamkeit bis Zivilcourage – Basiswissen aus Psychologie und Philosophie* (S. 125-135). Berlin: Springer.
- van Patten, B. & Williams, J. (2015) (Hrsg.). *Theories in second language acquisition. An introduction* (2. Aufl.). New York: Routledge.
- Vernon-Feagans, L. & Bratsch-Hines, M. E. (2013). Caregiver-child verbal interactions in child care: A buffer against poor language outcomes when maternal language input is less. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(4), 858-873. doi: 10.1016/j.ecresq.2013.08.002
- Viernickel, S., Nentwig-Gesemann, I., Nicolai, K., Schwarz, S. & Zenker, L. (2013). *Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung – Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen*. Berlin: Der Paritätische Gesamtverband, Diakonie Deutschland & Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.
- Vomhof, B. (2017). Handlungsleitende Orientierungen frühpädagogischer Fachkräfte in der Zusammenarbeit mit Eltern: Eine empirische Studie zur Kooperation im Rahmen von Sprachfördermaßnahmen. *Frühe Bildung*, 6(1), 10-15. doi: 10.1026/2191-9186/a000296
- von Balluseck, H. (2008). Frühpädagogik als Beruf und Profession. In H. von Balluseck (Hrsg.), *Professionalisierung der Frühpädagogik* (S. 15-36). Opladen: Barbara Budrich.
- Wadepohl, H. (2015). *Professionelles Handeln von frühpädagogischen Fachkräften. Kita-Fachtexte*. Abgerufen von https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_Wadepohl_2015.pdf [10.10.2022].
- Westphal, M. & Kämpfe, K. (2012). Elternarbeit im Bereich Kita: Empirische Forschungsergebnisse. In W. Stange, R. Krüger, A. Henschel, C. Schmitt & Leuphana-Universität Lüneburg (Hrsg.), *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften: Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit* (S. 244-254). Wiesbaden: Springer VS.
- Wirtz, M. & Caspar, F. (2002). *Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität. Methoden zur Bestimmung und Verbesserung der Zuverlässigkeit von Einschätzungen mittels Kategoriensystemen und Ratingskalen*. Göttingen: Hogrefe.

Zu den Autorinnen

Janina Dott (M.A.) ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Fachgruppe Heterogenität und Diversität unter besonderer Berücksichtigung inklusiver Bildungsprozesse am Institut für Sonder- und Rehabilitationspädagogik der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Sie promoviert zur Partizipation von Kindern in inklusiven frühpädagogischen Einrichtungen.

Dr. Christine Beckerle ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung Sonderpädagogische Psychologie des Instituts für Sonderpädagogik der Leibniz Universität Hannover. Ihr Forschungsschwerpunkt liegt auf der Gestaltung von alltagsintegrierter Sprachförderung. Hierzu bietet sie auch Fortbildungen und Coachings für Pädagog:innen an.

Nadine Minnerup ist Sonderpädagogin (B.A.) und arbeitet aktuell in einer integrativen Kindertagesstätte.

Korrespondenzadresse

Janina Dott
 Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Institut für Sonder- und Rehabilitationspädagogik,
 Fachgruppe Heterogenität und Diversität unter besonderer Berücksichtigung inklusiver Bildungsprozesse
 Ammerländer Heerstraße 114-118, 26129 Oldenburg
 E-Mail: janina.dott@uni-oldenburg.de