

Sprachbildung im Kindergarten

Institutionelle Sprachbildungsaktivitäten unter Berücksichtigung von Strukturmerkmalen der
Einrichtung

Inaugural-Dissertation
in der Fakultät Humanwissenschaften
der Otto-Friedrich-Universität Bamberg

vorgelegt von

Ina-Sophie Ristau

aus

Marburg/Lahn

Bamberg, den 17. September 2018

Tag der mündlichen Prüfung: 05.02.2019

Dekan: Universitätsprofessor Dr. Jörg Wolstein

Erstgutachter: Universitätsprofessor Dr. Hans-Günther Roßbach

Zweitgutachter: Universitätsprofessor Dr. Frithjof Grell

URN: urn:nbn:de:bvb:473-opus4-548037

DOI: <https://doi.org/10.20378/irbo-54803>

Zusammenfassung

Sprachliche Kompetenzen sind sowohl für die soziale Teilhabe als auch den schulischen Bildungserfolg zentral. Neben der Familie können vor allem frühkindliche Betreuungseinrichtungen den kindlichen Spracherwerb fördern und unterstützen. Deutlich wird dies auch durch den großflächigen Einsatz einer Vielzahl von Diagnoseverfahren zur Feststellung des Sprachstandes, additiven Sprachförderprogrammen und alltagsintegrierten Sprachbildungskonzepten, welche das Ziel haben, Sprache umfassend zu fördern und mangelnde Sprachfähigkeiten frühzeitig auszugleichen. Trotz dieser Vielzahl von Programmen, Ansätzen und Konzepten ist unklar, inwieweit sprachliche Bildung in der Praxis umgesetzt wird und von welchen Rahmenbedingungen das Angebot abhängig ist.

Um sprachliche Bildung im Kindergartenalltag näher zu beschreiben und herauszukristallisieren, welche Strukturen und Merkmale einer Einrichtung in Zusammenhang mit den Sprachbildungsaktivitäten dieser stehen, befasst sich die vorliegende Arbeit mit den drei folgenden zentralen Forschungsfragen: (1) Inwieweit Kindergärten sprachliche Bildung in der Praxis umsetzen. (2) Ob Kindergärten unterschiedliche Sprachbildungsprofile aufweisen anhand derer sie voneinander abgegrenzt werden können. (3) Inwieweit die Sprachbildung innerhalb einer Einrichtung in Zusammenhang mit den Strukturmerkmalen dieser steht.

Zur Untersuchung dieser Forschungsfragen werden Daten des ersten und zweiten Messzeitpunkts der Kindergartenkohorte des Nationalen Bildungspanels verwendet. Die Stichprobe umfasst zum ersten Messzeitpunkt 210 Einrichtungen und zum zweiten Messzeitpunkt 162 Einrichtungen. Zu beiden Messzeitpunkten wird mit Hilfe einer Befragung von Leitungskräften erfasst, wie sich die Sprachbildungspraxis in der jeweiligen Einrichtung gestaltet. Zum einen werden so Aspekte zu additiven Sprachförderprogrammen erhoben, zum anderen weitere Aspekte zur Sprachbildung innerhalb der Einrichtung. Mittels verschiedener Verfahren wie Cluster- und Diskriminanzanalysen werden die drei Forschungsfragen beantwortet.

Die Ergebnisse zeigen, dass sprachliche Bildung in Kindergärten unterschiedlich ausgeprägt ist und demnach verschiedene Schwerpunkte in den Einrichtungen gesetzt werden. Es können drei Sprachbildungsprofile identifiziert werden, die diese unterschiedliche Schwerpunktsetzung bestätigen. Diese Profile zeichnen sich entweder durch (a) eine vielfältige Sprachbildung, (b) eine primär alltagsintegrierte Sprachbildung oder (c) keine zusätzliche Sprachbildung aus.

Einrichtungen mit dem Profil ‚vielfältige Sprachbildung‘ setzen sowohl additive Programme als auch alltagsintegrierte Ansätze um. Demgegenüber nutzen Einrichtungen, die das Profil der ‚primär alltagsintegrierten‘ Förderung aufweisen, eher Alltagssituationen und kaum additive Programme zur Förderung der Sprache. Einrichtungen mit dem Profil ‚keine zusätzliche Sprachbildung‘ zeichnen sich dadurch aus, dass in diesen weder additive Sprachförderung noch Konzepte der alltagsintegrierten Sprachbildung umgesetzt werden. Diese inhaltlichen Profile lassen sich auch nach einem Kindergartenjahr identifizieren. Dabei wird jedoch deutlich, dass nicht alle Einrichtungen dasselbe Profil wie im Vorjahr aufweisen. Etwa 40 % wechseln ihr Sprachbildungsprofil innerhalb eines Kindergartenjahres. Es zeigt sich, dass vor allem die Einrichtungen, welche ‚primär alltagsintegriert‘ fördern, eine starke Wechselbewegung aufweisen. Neben dem systematischen Blick auf Sprachbildungsprofile wird außerdem deutlich, dass Strukturmerkmale einer Einrichtung mit der Ausprägung der sprachlichen Bildung assoziiert sind. Einrichtungen, die Sprache vielfältig fördern, unterscheiden sich hinsichtlich bestimmter Strukturmerkmale eindeutiger von Einrichtungen, die keine zusätzliche Sprachbildung anbieten. Außerdem wird deutlich, dass Einrichtungen, die primär alltagsintegriert Sprache fördern, hinsichtlich dieser Strukturmerkmale vergleichbarer mit den Einrichtungen sind, die Sprache vielseitig fördern. Bedeutende Strukturmerkmale zur Unterscheidung der Gruppen sind die Öffnungszeiten der Einrichtungen, eine positive Einschätzung der Bildungspläne und die Durchführung von Sprachstandsdiagnostik in der Einrichtung. Außerdem nehmen die Anteile von Kindern mit Migrationshintergrund und Sprachstörungen und die Fortbildungstätigkeit der Leitungskraft hinsichtlich der Sprachförderung von Kindern mit Migrationshintergrund Einfluss auf die Sprachbildungspraxis.

Die Befunde zeigen, dass Sprache in Kindergärten in vielerlei Hinsicht gefördert wird. Es wird aber auch deutlich, dass die Einrichtungen sehr heterogen ausgerichtet sind und es kritisch hinterfragt werden kann, woran sich die Ausrichtung der Sprachbildung orientiert. Die wechselnden Sprachbildungsprofile können zum einen auf ein äußerst flexibles Förderprofil hinweisen, jedoch auch ein Indikator für ungerichtete und wenig reflektierte Sprachbildung sein.

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung	i
1 Einleitung	1
2 Theoretischer Hintergrund und Forschungsstand	6
2.1 Spracherwerb im Vorschulalter	6
2.1.1 Erst- und Zweitspracherwerb	7
2.1.2 Sprachaneignung im Kindergartenkontext	11
2.2 Sprachliche Bildung im Kindergarten	15
2.2.1 Definition und Abgrenzung	15
2.2.2 Rahmenbedingungen und Grundlagen	18
2.2.3 Forschungsstand	24
2.2.3.1 Ausgewählte Ergebnisse zur Bedeutsamkeit des Kindergartens und der frühzeitigen institutionellen Förderung sprachlicher Kompetenzen	24
2.2.3.2 Forschungsbefunde im Handlungsfeld der additiven Sprachförderung	28
2.2.3.3 Forschungsbefunde im Handlungsfeld der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung	40
2.3 Sprachliche Bildung und Strukturmerkmale	47
2.3.1 Konzeptuelles Rahmenmodell	47
2.3.2 Strukturmerkmale	53
2.4 Zusammenfassung	78
3 Fragestellungen	84
3.1 Sprachliche Bildung im Kindergartenalltag	85
3.2 Sprachliche Bildung und Strukturmerkmale	89
4 Methodisches Vorgehen	92
4.1 Datengrundlage	92
4.2 Analysestichprobe	95
4.3 Erfassung von Sprachbildung und Strukturmerkmalen	97
4.3.1 Sprachbildungsaktivitäten	97
4.3.2 Strukturmerkmale	101
4.4 Analysestrategie	113
5 Ergebnisse	117
5.1 Sprachbildung im Kindergarten	117
5.2 Sprachbildungsprofile	123
5.2.1 Sprachbildungsgruppen	123
5.2.2 Stabilität der Sprachbildungsgruppen	126
5.3 Sprachbildung und Strukturmerkmale	131
5.3.1 Teilmodelle der Strukturmerkale	131
5.3.2 Gesamtmodell aller Strukturmerkale	139

6 Diskussion und Ausblick	144
6.1 Sprachbildung im Kindergarten	147
6.2 Sprachbildung und Strukturmerkmale	153
6.3 Untersuchungsbegrenzungen	161
6.4 Zusammenfassung und Ausblick	163
Literaturverzeichnis	167
Tabellenverzeichnis	191
Abbildungsverzeichnis	193
Anhang	194

1 Einleitung

Der Kindergarten¹ ist zu einem selbstverständlichen Bestandteil des kindlichen Lebens geworden und neben der Familie ein bedeutsames Sozialisationsumfeld. Die Familie und der Kindergarten, als zwei zentrale Lernumwelten, ergänzen sich im günstigsten Fall und schaffen für das Kind einen in sich stimmigen Erfahrungs- und Erlebnisraum. Als Sozialisationsinstanz hat der Kindergarten für die Mehrheit der Kinder² in Deutschland einen großen Stellenwert in der Phase der frühen Kindheit, welcher für die persönliche Bildungsbiografie sowie den weiteren Lebensweg von Bedeutung ist (Anders 2013; Roßbach 2005; Thole et al. 2008). Im Unterschied zu der Familie, welche nach Liegler (2000, S. 9) die „erste, wichtigste und dauerhafteste Welt des Kindes“ darstellt, zeichnet sich der Kindergarten durch eine vorgefundene Kindergemeinschaft, das berufliche Handeln der Erzieherin³ und einen Bildungsauftrag aus, welcher die familiäre Lebenswelt ergänzen soll. In den Regelungen des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG; § 22) werden dem Kindergarten drei übergreifende Aufgaben zugewiesen: eine Betreuungsfunktion, eine Erziehungsfunktion und eine Bildungsfunktion. Der Schwerpunkt des institutionellen Bildungsauftrages liegt in der „frühzeitigen Stärkung individueller Kompetenzen und Lerndispositionen, der Erweiterung, Unterstützung sowie Herausforderung des kindlichen Forscherdranges, in der Werteerziehung, in der Förderung, das Lernen zu lernen und in der Weltaneignung in sozialen Kontexten“ (KMK und JMK 2004, S. 2). Des Weiteren sieht sich der Kindergarten gegenwärtig, nach einer langen historischen Entwicklung und unterschiedlichen Aufgabenprofilen, der Herausforderung gegenüber, eine qualitativ hochwertige Bildungseinrichtung zu sein beziehungsweise zu werden (Honig 2002). Dies beinhaltet unter dem Dach der gesetzlich verankerten Aufgabentrias, unter anderem Erwartungen wie der Schaffung von Vereinbarkeit von Familie und Beruf, Kompensation von familialer und sozialer Benachteiligung sowie verbesserten Bildungskarrieren durch frühzeitige Förderung von Bildung und Entwicklung gerecht zu werden (Blossfeld und Roßbach 2012; Roßbach und Hasselhorn 2012). Auch in Bereichen der Organisationsentwicklung, des Qualitätsmanagements sowie der Betriebs- und Personalführung stellen sich durch den neu formulierten Bildungsauftrag immer komplexere

¹In der vorliegenden Arbeit werden die Begriffe Kindergarten, Kindertageseinrichtung und Einrichtungen zur Kinderbetreuung synonym verwendet. Im Vordergrund steht die institutionelle Erziehung, Bildung und Betreuung von drei- bis sechsjährigen Kindern.

²Die Bildungsbeteiligung der 3- bis unter 6-Jährigen in Kindertageseinrichtungen und Tagespflege ist in Deutschland sehr hoch: 95 % der 3-5-jährigen Kinder werden institutionell betreut. Bei 3-Jährigen nehmen 90 % der Kinder ein frühkindliches Bildungsangebot in Anspruch und bei den 4- und 5-Jährigen beträgt der Anteil zwischen 96 % und 98 % (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016).

³In der vorliegenden Arbeit werden die Bezeichnung ‚Erzieherin‘ beziehungsweise ‚Erzieherinnen‘ synonym für alle pädagogischen Fachkräfte weiblichen und männlichen Geschlechts verwendet.

Qualifikationserfordernisse (besonders für pädagogische Fachkräfte mit Leitungsfunktion) (Ruppin 2015; Wichtl 2011).

Gerade der Spracherwerb, welcher im Kindergartenalter eine zentrale Lernaufgabe einnimmt und durch den Besuch einer institutionellen Einrichtung gewinnbringend unterstützt werden kann, ist ein wichtiger Förderbereich im Kindergarten. Diese Förderung und Unterstützung ist bereits seit längerem auch politisch gewollt und europaweit festgeschrieben (Kommission der europäischen Gemeinschaften 2003). So wird die Notwendigkeit von frühzeitiger sprachlicher Bildung unter anderem durch die PISA-Ergebnisse und den OECD-Bericht von 2004 zur Politik der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung in Deutschland unterstrichen. Diese verdeutlichen die Bedeutung von sprachlichen und schriftsprachlichen Fähigkeiten für den kindlichen Bildungs- und Entwicklungsprozess und den schulischen Bildungserfolg (Baumert et al. 2001; OECD 2004). Einschränkend ist in diesem Zusammenhang anzumerken, dass die PISA-Ergebnisse keinen direkten Kausalzusammenhang zum frühen Spracherwerb herstellen können, da dort nur eine querschnittliche Untersuchung mit 15-Jährigen umgesetzt wurde. Dennoch können die Ergebnisse als Hinweise gedeutet werden, dass ein erfolgreicher Spracherwerb und die Förderung der Sprache für Teilhabe und Bildungserfolg von Bedeutung sind und ein frühzeitiger Fokus dieser Förderung für die Kinder von Belang ist.

Der ‚Nationale Integrationsplan‘ beschreibt das Zusammenspiel zwischen Familie und Kindergarten in der Sprachbildung folgendermaßen: „Die sprachliche Bildung ist eine durchgängige gemeinsame Aufgabe der an der Erziehung und Bildung beteiligten Personen und Institutionen. Sie beginnt in der Familie und wird ergänzt und fortgeführt in Tageseinrichtungen für Kinder und den nachfolgenden Bildungsinstitutionen“ (Presse- und Informationsamt der Bundesregierung 2007, S. 47). Umfassend betrachtet bietet die frühkindliche außerhäusliche Betreuung eine Möglichkeit, Kinder ergänzend und umfassend zu fördern und damit neben der Familie einen wichtigen Grundstein für den weiteren Lebensweg und Bildungsverlauf zu legen. Dies ist besonders wichtig für Kinder, die in ihrer Familie keine oder nur wenige Möglichkeiten haben, die deutsche Sprache zu erlernen, beziehungsweise wenig Anregungsqualität im familiären Kontext erfahren. Gerade im Zusammenhang mit sprachlichen Fähigkeiten ist diese außerhäusliche sprachliche Förderung eine nicht zu vernachlässigende Chance, da sprachliche Fähigkeiten eine Schlüsselkompetenz darstellen, um im deutschen Bildungssystem erfolgreich zu sein und am gesellschaftlichen und kulturellen Leben teilhaben zu können (Bos et al. 2003; Jampert et al. 2007a). So wird „der Sprachstand von Kindern [...] als prädiktiv für ihre weitere

Bildungskarriere angesehen. Zugleich gilt Sprache als Kernkompetenz, die auch mit anderen Bildungsergebnissen von Kindern in einer engen Beziehung steht“ (Mierau et al. 2008, S. 32). Darauf bezugnehmend ist Sprache nicht nur für die Entwicklung kommunikativer Basisfunktionen relevant, sondern eingebunden in ein Bedingungsgefüge sozialer, emotionaler und kognitiver Entwicklung (Albers 2011).

Da die sprachliche Umwelt, die ein Kind erlebt, einen großen Beitrag zur Entwicklung von Sprachkompetenz leistet, wurde die Förderung dieser Kompetenz als ein wesentliches Handlungsfeld in vorschulischen Einrichtungen etabliert. Deutlich wird dies auch durch den großflächigen Einsatz einer Vielzahl von Diagnoseverfahren zur Feststellung des Sprachstandes, additiven Sprachförderprogrammen und alltagsintegrierten Sprachbildungskonzepten, welche das Ziel haben, ungleiche Bildungschancen, welche unter anderem durch fehlende Sprachfähigkeiten entstehen können, frühzeitig auszugleichen (Becker-Mrotzek und Roth 2017b; Ehlich 2005; Fried 2004; Lengyel 2017; Lisker 2011; Redder et al. 2011). Die Wichtigkeit dieser Aufgabe wird besonders deutlich, blickt man auf die zahlreichen Untersuchungsergebnisse, die zeigen, dass die zu Beginn der Bildungskarriere herrschende Chancenungleichheit innerhalb des deutschen Schulsystems schwer wieder ausgeglichen werden kann (Knapp et al. 2010; Redder et al. 2011; Schulz et al. 2009).

Obwohl in der bildungspolitischen und fachlichen Diskussion Einigkeit darüber herrscht, dass Sprachbildung in Form von additiver Sprachförderung und alltagsintegrierter sprachlicher Bildung ein wichtiger und zentraler Bestandteil der frühkindlichen Bildung ist und Programme und Konzepte zur Sprachbildung im Kindergarten bereits weiträumig etabliert sind, fehlt es bisher an nationalen Bestandsaufnahmen, die auf Grundlage von repräsentativen Stichproben beleuchten, welche Form der sprachlichen Bildung im Kindergarten tatsächlich umgesetzt wird und somit auf welche Art Kinder in Deutschland im institutionellen Kontext sprachlich gefördert werden.

Trotz einer Vielzahl von additiven Sprachförderprogrammen und -ansätzen sowie alltagsintegrierten Konzepten, ist neben der Wirksamkeit dieser unklar, inwieweit sich die Umsetzung in der Praxis gestaltet und von welchen Bedingungen das Angebot und die Auswahl dieser abhängig ist. So ist z. B. nicht automatisch davon auszugehen, dass in jedem einzelnen deutschen Bundesland die in den Bildungsplänen empfohlenen Ansätze der sprachlichen Bildung umgesetzt werden. Bedingt durch individuelle Bedarfe in den jeweiligen

Einrichtungen, ist es vorstellbar, dass das Angebot innerhalb der Einrichtung variiert bezogen auf die jeweiligen Merkmale dieser. So können Strukturmerkmale, wie z. B. Personalengpässe, Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund, oder auch Merkmale der pädagogischen Fachkräfte (z. B. Berufserfahrung, individuelle Fördereinstellungen) eine bestimmte Ausrichtung der Sprachbildung nach sich ziehen. Es ist offen, inwieweit die Umsetzung und Einbettung von sprachlicher Bildung im Kindergarten mit spezifischen Strukturmerkmalen zusammenhängt.

In diesem Zusammenhang werden daher im Rahmen der vorliegenden Arbeit die Maßnahmen zur sprachlichen Bildung in deutschen Kindergärten näher betrachtet, um in einem ersten Schritt zu ergründen, welche Art der Sprachbildung für Kinder im institutionellen Kontext bereitgestellt wird. In einem zweiten Schritt wird die inhaltliche Schwerpunktsetzung dieser Förderbemühungen genauer beleuchtet, um zu ergründen, ob sich Gruppen von Einrichtungen finden lassen, die sich durch eine bestimmte Ausrichtung der in der Praxis umgesetzten Sprachbildung auszeichnen. Darauf aufbauend stellt sich die Frage, welche Strukturmerkmale in Zusammenhang mit der Schwerpunktsetzung im Bereich der sprachlichen Bildung stehen, welches in einem dritten Schritt näher betrachtet wird.

Folgende Forschungsfragen werden somit unter Zuhilfenahme eines repräsentativen Datensatzes des Nationalen Bildungspanels (NEPS) näher beleuchtet:

- (1) Welche Art der Sprachbildung wird in deutschen Kindergärten für Kinder bereitgestellt?*
- (2) Zeigen sich Gruppen von Einrichtungen, die sich hinsichtlich ihrer inhaltlichen Schwerpunktsetzung im Bereich der sprachlichen Bildung unterscheiden?*
- (3) Steht die inhaltliche Schwerpunktsetzung der Einrichtungen im Bereich der sprachlichen Bildung in einem Zusammenhang mit den Strukturmerkmalen dieser?*

Dazu wird in einem ersten Schritt, auf Grundlage der Befragung der pädagogischen Fachkräfte in den teilnehmenden Einrichtungen ($n = 279$), eine Auswertung vorgenommen, die verdeutlicht, in welcher Form diese Einrichtungen die Kinder sprachlich fördern. Nachfolgend werden die Einrichtungen aufgrund ihrer Schwerpunktsetzung im Bereich der sprachlichen Bildung in unterschiedliche Gruppen getrennt und diese Einrichtungstypen inhaltlich näher beschrieben. Anschließend wird genauer analysiert, welche Strukturmerkmale in

Zusammenhang mit der inhaltlichen Schwerpunktsetzung der Einrichtungen im Bereich der sprachlichen Bildung stehen.

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es somit, die Sprachbildung im Kindergarten genauer zu beschreiben und herauszuarbeiten, wie das Angebot der sprachlichen Bildung mit Strukturmerkmalen der Einrichtungen zusammenhängt.

Inhaltlich ist die Arbeit folgendermaßen aufgebaut: In Kapitel 2 werden der theoretische Hintergrund und Forschungsstand näher erläutert. Dies beinhaltet zu Beginn einen kurzen Exkurs in die Spracherwerbsforschung mit Blick auf die Entwicklung im Kindergartenalter (Kapitel 2.1). Im Anschluss daran wird näher auf sprachliche Bildung in deutschen Kindergärten eingegangen und die theoretische Einbettung sowie der Forschungsstand von Sprachbildung aufgezeigt (Kapitel 2.2). Anschließend wird im Kapitel 2.3 ein theoretisches Rahmenmodell abgeleitet, welches einen Rahmen für die darauffolgenden Ausführungen zu den möglichen Zusammenhängen von Strukturmerkmalen einer Einrichtung und der sprachlichen Bildung dieser bildet. Das Kapitel wird mit einer Zusammenfassung abgeschlossen (Kapitel 2.4). In dem darauffolgenden Kapitel 3 werden die konkreten Fragestellungen der Arbeit formuliert. In Kapitel 4 werden das methodische Vorgehen und die Datengrundlage sowie Analysestichproben vorgestellt. Außerdem werden die in die Analysen einfließenden Variablen näher dargestellt und die Analysestrategien erläutert. Das sich anschließende Kapitel 5 zeigt die Ergebnisse der Analysen im Detail auf, welche im darauffolgenden 6. Kapitel diskutiert und kritisch beleuchtet werden. Den Abschluss der Arbeit bildet ein Ausblick auf sich anschließende Forschungsfragen.

2 Theoretischer Hintergrund und Forschungsstand

Das folgende Kapitel stellt den theoretischen Rahmen und den Stand der Forschung beziehungsweise auf Sprache und die Förderung dieser im institutionellen Rahmen dar. Dazu wird zunächst genauer auf den Spracherwerb im Vorschulalter eingegangen (Kapitel 2.1). Darauf aufbauend beleuchtet das Kapitel 2.2 detailliert den theoretischen Hintergrund und Forschungsstand von sprachlicher Bildung im Kindergarten. Anschließend wird auf Grundlage von bereits bestehenden theoretischen Modellen ein Rahmenmodell entwickelt, welches die Zusammenhänge von Strukturmerkmalen und sprachlicher Bildung innerhalb von Einrichtungen darstellt. Darauf aufbauend wird der Forschungsstand zu Strukturmerkmalen und sprachlicher Bildung näher beleuchtet (Kapitel 2.3). Abgeschlossen wird das Kapitel mit einer Zusammenfassung, die die zentralen Aspekte des theoretischen Hintergrunds und Forschungsstandes zusammenzufasst (Kapitel 2.4).

2.1 Spracherwerb im Vorschulalter

Das folgende Kapitel veranschaulicht die Grundlagen des kindlichen Spracherwerbs in groben Zügen, da die zentralen Meilensteine des kindlichen Spracherwerbs zwischen null und sechs Jahren liegen und somit eine wichtige theoretische Grundlage für eine umfassende Sprachbildung im institutionellen Kontext bilden.

Der Spracherwerb an sich ist nicht isoliert zu betrachten und in seiner Gesamtheit sehr komplex, da er sich eingebettet in die Gesamtentwicklung des Kindes vollzieht (Albers 2011; Reichert-Garschhammer 2013). Es geht dabei um mehr als nur den Erwerb eines Regelsystems, wie beispielsweise die Aussprache von Lauten oder grammatikalische Strukturen in einer Sprache.

„Sprache leitet das Denken an, bahnt dem Bewusstsein den Weg, verknüpft Erinnerungen in Raum und Zeit, reguliert die spontane Emotionalität, steuert die Ich-Entwicklung, macht Handlungen plan- und kontrollierbar – und Sprache tradiert das Wissen von Generation zu Generation“ (List 2011, S. 6).

Durch Sprache haben Erwachsene und Kinder die Möglichkeit sich auszutauschen, miteinander zu kommunizieren und sich ihre Bedürfnisse, Wünsche, Sorgen und Gedanken mitzuteilen. Die menschliche Sprachfähigkeit, welche in keiner anderen Spezies in dieser Form zu finden ist, ist eine Fähigkeit, die, bedingt durch genetische Ausstattung und die Reichhaltigkeit des angebotenen sprachlichen Inputs, erworben und angewandt wird. Ein Kind ist in der Lage, sprachsystematische Regularitäten aufzunehmen und sprachliches Wissen zu etablieren. Durch

dieses Wissen wird die weitere Aufnahme des Sprachangebots beeinflusst und gesteuert, so dass sich ein dynamischer Aufbau sprachlichen Wissens entwickeln kann (Kauschke 2012).

Neben den internalen Aspekten des Spracherwerbs spielt dementsprechend auch der sprachliche Kontext, welchen ein Kind erfährt, eine wichtige Rolle für den Erwerbsprozess. Der Kindergarten stellt für die meisten Kinder neben der Familie einen dieser Kontexte dar, welcher in der sensiblen Phase des Spracherwerbs unterstützend wirken und gerade für Kinder aus weniger anregenden häuslichen Kontexten eine kompensatorische Funktion einnehmen kann (Roßbach, Kluczniok, Isenmann 2008). Hinzu kommt, dass dieser außerfamiliärer Lernkontext Kindern deren Familiensprache nicht Deutsch ist, einen Zugang zur Verkehrs- und Bildungssprache⁴ des Landes ermöglicht, was wiederum den Übergang in die Grundschule und die erfolgreiche Teilnahme am Unterricht erleichtert (Albers 2009; Gogolin und Lange 2011; Whitehead 2007).

Im Folgenden werden die Grundlagen des Spracherwerbs näher erläutert, um einen Einblick in die Komplexität und Vielschichtigkeit dieses zu erhalten. Dies bezieht sich zum einen auf den Erwerb der Erst- und Zweitsprache und auf den Aneignungsprozess von Sprache im Lernumfeld des Kindergartens.

2.1.1 Erst- und Zweitspracherwerb

Beim Spracherwerb kann es sich um den typischen Erstspracherwerb handeln, welcher monolingual oder bilingual geartet sein kann. Beim monolingualen Erstspracherwerb wachsen Kinder mit einer Sprache auf und ein bilingualer oder doppelter Erstspracherwerb beschreibt den Fall, wenn Kinder von Geburt an mit zwei (oder mehreren) Inputsprachen konfrontiert sind (Tracy 2014). Man spricht bei der Erstsprache auch von der wichtigsten Bezugssprache beziehungsweise der Familien- oder Muttersprache. Der Erstspracherwerb wird als ‚robust‘ bezeichnet, da er unter normalen Erwerbsbedingungen eigentlich nicht zu verhindern ist (Tracy 2014). Dabei sollte jedoch nicht außer Acht gelassen werden, dass dieser natürliche Prozess durch externe Anregung begleitet und stimuliert werden muss, um einen erfolgreichen Erwerb von Sprache zu sichern. Die natürlichen Abläufe des Spracherwerbs können für die Sprachbildung im Kindergarten genutzt werden:

⁴Bildungssprache ist eine Variante von Sprache, die Kinder benötigen, um sich Wissen anzueignen und im Kontext Schule erfolgreich teilhaben zu können (Salem 2013).

„Trotz erheblicher Variation im sprachlichen Input, bezüglich der Zielsprache(n), des Umfelds und individuellen psychologisch-kognitiven und emotionalen Faktoren führen diese Mechanismen [Lernmechanismen] innerhalb von wenigen Jahren zum erfolgreichen Beherrschen der Erstsprache(n). Damit bietet sich der natürliche, ungesteuerte kindliche Spracherwerb als ein überaus effizientes Modell für Sprachförderung an“ (Hopp et al. 2010, S. 611).

Der Spracherwerb ist ein komplexer Prozess, in welchem sich eine Vielzahl von sprachlichen Strukturen entwickeln (Ehlich et al. 2008; Kany und Schöler 2010). Zusammenfassend sind nach Nickel (2014) die folgenden sprachlichen Ebenen im Verlauf der Sprachentwicklung relevant:

- Pragmatisch-kommunikative Ebene (Dimension des sozialen Austauschs)
- Phonetisch-phonologische Ebene (Dimension der Aussprache)
- Semantisch-lexikalische Ebene (Dimension der Bedeutung)
- Syntaktisch-morphologische Ebene (Dimension der Grammatik)

Diese vier Dimensionen verlaufen im Zuge der Sprachentwicklung nicht immer parallel, es handelt sich vielmehr um eine diskontinuierliche und vielschichtige Entwicklung. Manche Bereiche entwickeln sich früher und bei anderen setzt die Entwicklung erst später ein. Dennoch besteht eine Interaktion zwischen den Bereichen, so kann z. B. bei fehlenden pragmatischen Fähigkeiten, eine Kommunikation gestört sein, obwohl Wortschatz und weitere sprachliche Bereiche gut entwickelt sind (Ehlich 2009; Knapp et al. 2010).

Ein Großteil der Sprachentwicklung und damit die Entfaltung dieser sprachlichen Dimensionen beginnt bereits mit der Geburt und erstreckt sich vorrangig über die ersten drei bis vier Lebensjahre (Haug-Schnabel und Bense 2005; Kauschke 2012; Knapp et al. 2010; Pinquart et al. 2011; Whitehead 2007). Im Alter von sechs Jahren hat sich die Sprache der Kinder an die der Erwachsenen angeglichen und wesentliche Punkte der Sprachentwicklung sind abgeschlossen. Erweiterungen und weitere Entwicklungen in den folgenden Jahren finden dennoch statt und bauen auf dem bereits Erlernten auf (z. B. Literacy) und sind zunehmend von sozialen Erfahrungen geprägt (Whitehead 2007). Mit der Pubertät ist die Sprachbeherrschung nahezu perfektioniert, d. h., das Sprachverhalten der sozialen Umgebung kann perfekt repliziert werden (Klein und Dimroth 2003). Grundsätzlich kann aber auch konstatiert werden, dass die Forschung bisher nicht eindeutig belegen kann, wie die kindliche Sprachaneignung im Detail

verläuft, und insbesondere unklar ist, wie die sprachlichen Basisfunktionen zusammenhängen und sich gegenseitig bedingen (Becker-Mrotzek et al. 2013). Des Weiteren ist der Ablauf der Sprachentwicklung ein äußerst individuell verlaufender Prozess, was bedeutet, dass Altersangaben oder konkrete Meilensteine im Verlauf der sprachlichen Entwicklung nur als Richtwerte anzusehen sind und keine festgeschriebene und unumstößliche Abfolge darstellen (Reichert-Garschhammer und Kieferle 2011). In diesem Zusammenhang wird auch deutlich, weshalb die Bestimmung von Abweichungen des Normalverlaufs, z. B. mit Hilfe von Sprachstandsdiagnoseverfahren, ein kontrovers diskutiertes Thema in Wissenschaft und Praxis ist und die Entwicklung geeigneter Verfahren, die sowohl theoretisch fundiert als auch praktisch umsetzbar sind, eine Herausforderung für alle Beteiligten darstellt (vgl. Kapitel 2.3.2).

Der frühe kindliche Zweitspracherwerb⁵ beschreibt einen zeitversetzten, sukzessiven Spracherwerb einer neuen Sprache zu einem späteren Zeitpunkt (z. B. mit Eintritt in den Kindergarten). Es wird zwischen gesteuertem und ungesteuertem Zweitspracherwerb unterschieden. Der gesteuerte Erwerb umfasst eine Vermittlung der Sprache durch eine ausgebildete Lehrkraft und findet meist in organisierten und zielgerichteten Einheiten, wie Sprachkursen, statt. Der ungesteuerte Spracherwerb hingegen ist geprägt durch eine unstrukturierte Vermittlung von Kommunikation und Konfrontation mit einer Sprache in der sozialen Umgebung. Dies trifft häufig bei Kindern mit Migrationshintergrund zu, die in der Familie in den ersten Lebensjahren eine andere Muttersprache erlernen als die Verkehrssprache des Landes, in welchem sie leben. In diesem Kontext wird häufig von einer starken und einer schwachen Sprache gesprochen, wobei die starke Sprache die Herkunftssprache ist, welche von Geburt an erlernt wurde (Lippert 2013). Daher ist gerade für den Zweitspracherwerb dieser Zielgruppe die Institution Kindergarten ein wichtiges Lernumfeld, um die Diskrepanz zwischen der schwachen Sprache, die die für den Schulerfolg wichtige Unterrichtssprache darstellt, und der starken Sprache auszugleichen beziehungsweise den Zugang zu dieser Sprache zu ermöglichen (vgl. dazu Kapitel 2.2).

Die Bedeutung der Erstsprache für den Erwerb der Zweitsprache wird kontrovers diskutiert (Gogolin und Neumann 2009). Verschiedene Untersuchungen weisen darauf hin, dass das Beherrschen der Erstsprache eine Voraussetzung für den erfolgreichen Zweitspracherwerb ist.

⁵Im Rahmen der Arbeit wird nur auf den kindlichen Zweitspracherwerb eingegangen. Zweitspracherwerb von Erwachsenen bleibt unbeachtet, da dieser für die vorliegende Arbeit nicht relevant ist.

Andere hingegen zweifeln diese unterstützende Wirkung an (Moser et al. 2010). Mehrere Hypothesen, wie die *Interdependenzhypothese* (Kompetenz in der Zweitsprache ist zum Teil abhängig davon, wie die Kompetenz in der Erstsprache zu Beginn des Zweitsprachkontakts ist), die *Schwellenhypothese* (für einen kognitiv anspruchsvollen Sprachgebrauch sollte mindestens eine der erlernten Sprachen auf einem Niveau verfügbar sein, welches es erlaubt, z. B. Unterricht in dieser Sprache zu folgen) und die *Transferhypothese* (Beeinflussung des Zweitspracherwerbs durch die Kenntnisse in der Erstsprache) spiegeln diese unterschiedlichen Ansichten wider (Knapp et al. 2010; Schroeder und Stölting 2005). Bezugnehmend auf die Sprachkompetenz in der Erstsprache ist es jedoch nicht ungewöhnlich, dass Kinder eine Zweitsprache auch bis zur Perfektion lernen können (Klein und Dimroth 2003). Wie beim Erstspracherwerb spielen auch für diesen nachgelagerten Spracherwerb die verschiedenen sprachlichen Ebenen eine Rolle, welche sich im Laufe des Erwerbs manifestieren.

Gerade für Kinder mit Migrationshintergrund, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, ist der Kindergarten die Institution, welche einen Zugang zur Sprache gewährleistet und somit entscheidend zum erfolgreichen Erlernen der Verkehrssprache beitragen kann. Studien konnten vereinzelt zeigen, dass Kinder, die zum Erwerbsbeginn der Zweitsprache drei bis vier Jahre alt sind, diese trotz des reduzierten beziehungsweise verspäteten Inputs zügig erwerben können (Lengyel 2009; Szagun 2011; Thoma und Tracy 2012). Allerdings sind die Studienergebnisse diesbezüglich nicht einheitlich und die grundlegende Frage, ob der kindliche Zweitspracherwerb eher dem Erstspracherwerb oder dem Zweitspracherwerb Erwachsener gleicht, ist ungeklärt (Hakuta et al. 2000; Klein und Dimroth 2003; Rothweiler 2007). Es steht aber fest, dass der Verlauf des Zweitspracherwerbs äußerst abhängig von unterschiedlichen Gegebenheiten ist, wobei vorrangig die individuellen Sprachlernvoraussetzungen und die sozioökonomische Herkunft der Lernenden eine Rolle spielen (Knapp et al. 2010). Weiter sind für den Erwerb folgende äußere Faktoren relevant (Rothweiler 2007):

- Zeitpunkt des Erwerbsbeginns
- Eindeutigkeit des Inputs
- Qualität und Umfang des Inputs
- lebensweltliche Relevanz
- Wichtigkeit der Sprache
- Motivation zum Spracherwerb

Gerade bei der Betrachtung von sprachlicher Bildung im Kindergarten kommt den Kindern mit Deutsch als Zweitsprache eine besondere Rolle zu (Ahrenholz 2012; Hakuta et al. 2000). Dies

bezieht sich zum einen darauf, dass das mögliche Förderprofil dieser Kinder erweiterte Anforderungen an die additiven Sprachfördermaßnahmen stellt, da hier neben der Beachtung der bereits vorhandenen Fähigkeiten in der Erstsprache, die Struktur der Fördermaßnahme hinsichtlich der Kompetenzstufe der Kinder im Zweitsprachenerwerb überprüft und gegebenenfalls angepasst werden sollte, um passgenau fördern zu können. Zum anderen sollte auch hinsichtlich der alltagsintegrierten Sprachbildung der sprachliche Input dem ‚Sprachalter‘ des jeweiligen Kindes, welches sich vom Lebensalter unterscheiden kann, angemessen sein (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2008). Die pädagogischen Fachkräfte sind somit vor die Herausforderung gestellt, sowohl in vorstrukturierten Fördersettings als auch in der alltäglichen Sprachbildung den sprachlichen Input an die Bedarfe der unterschiedlichen Bezugsgruppen mit unterschiedlichen (Sprach-)Hintergründen und Aneignungsstadien anzupassen, was wiederum die Anforderungen an die Person der pädagogischen Fachkraft im Kindergartenalltag erhöht.

Neben dem Erst- und Zweitspracherwerb ist im Rahmen der vorliegenden Arbeit auch der Sprachaneignungsprozess relevant. Daher wird dieser in Grundzügen in Bezug auf den Kontext Kindergarten im Folgenden näher dargestellt.

2.1.2 Sprachaneignung im Kindergartenkontext

Der Erwerb sprachlicher Kompetenzen kann zunächst als eine spezielle Form des Lernens angesehen werden. Dieses Lernen kann wiederum als eine „Übernahme einer Assoziation, Bereitschaft oder Fertigkeit in ein bereits vorhandenes Repertoire“ verstanden werden (Esser 2006, S. 62). Neue neuronale Verbindungen werden hergestellt und der Lernvorgang gestaltet sich unter dem Zusammenspiel von bereits existierenden Verknüpfungen und Einflüssen des (sozialen) Kontextes. Der Lernprozess vollzieht sich vorwiegend nebenbei und wird durch die Sprache der Umgebung und die regelmäßige Konfrontation mit dieser geprägt. Die Sprachaneignung ist dennoch kein „Naturprozess“, sondern vielmehr geprägt und gesteuert vom aktiven Einsatz und kommunikativen Erfolg von Sprache (Ehlich 2012, S. 5). Um diesen aktiven Prozess der Sprachaneignung erfolgreich gestalten zu können, bedarf es umfangreicher „Handlungsräume“, die es dem Kind ermöglichen, Sprache zu entwickeln und durch „kommunikative Erfolgserlebnisse“ motiviert zu bleiben (Ehlich 2012, S. 5). Obwohl vor der Kindergartenphase bereits wesentliche Phasen des Spracherwerbs vollzogen sind und diese die Lernausgangslänge bei Eintritt in die institutionelle Betreuung prägen, bietet der neue Kontext Kindergarten weitere und unterstützende Anregungen für den Spracherwerb.

Entscheidende Lernmechanismen beim Spracherwerb sind (Lengyel 2009; Szagun 2011; Weinert und Lockl 2008):

- Imitation
- Verallgemeinerung und Regelbildung
- Häufigkeit im Sprachangebot
- implizite Fehlerkorrektur

Bei der Imitation übernehmen und wiederholen Kinder Äußerungen, welche sie in ihrer Umgebung hören, und erweitern dadurch ihre Sprache beziehungsweise lernen die Sprache. Im Zuge der Sprachentwicklung bilden Kinder Regeln aus und verallgemeinern Sprache. Dadurch kann es im Prozess des Spracherwerbs dazu kommen, dass in bestimmten Phasen Fehler entstehen, die jedoch zum einen nur temporär sind und zum anderen aufzeigen, dass die Kinder eine Regel verstanden haben und diese verallgemeinert einsetzen (z. B. ein grundsätzlich angehängtes ‚s‘ bei der Pluralbildung oder dieselbe Vergangenheitsbildung regelmäßiger und unregelmäßiger Verben). Auch die Häufigkeit des Sprachangebots ist bedeutsam für einen erfolgreichen Spracherwerb. Je häufiger die Kinder mit Sprache konfrontiert werden, desto mehr Anregung bietet dies für ihr Sprachlernen und die Erweiterung ihres Wortschatzes. Die implizite Fehlerkorrektur ist ein weiterer wichtiger Lernmechanismus, der den Kindern dabei hilft, Sprache zu erwerben, indem Bezugspersonen fehlerhafte oder unvollständige Äußerungen des Kindes aufgreifen und erweitern oder korrigieren (Scaffolding).

Zur Vermittlung und Förderung von Sprache im Kindergarten⁶ sind folgende Bereiche zentral (Ehlert und Beushausen 2014):

- Aussprache
- Sprachverständnis
- Wortschatzerweiterung
- Grammatik
- Pragmatik
- Schulvorbereitung

Jeder Bereich kann im Lernumfeld des Kindergartens durch unterschiedliche Herangehensweisen stimuliert und unterstützt werden.

⁶Im Rahmen der Arbeit wird schwerpunktmäßig die sprachliche Bildung in der Institution Kindergarten beschrieben, was nicht implizieren soll, dass die Familie hinsichtlich der Sprachbildung eines Kindes keinen wichtigen Stellenwert einnimmt und die Sprachentwicklung ebenfalls entscheidend prägt.

Bei der *Aussprache* geht es um das Wahrnehmen und Produzieren von Lauten. Dies kann z. B. durch Gedichte und Lieder oder die lautliche Begleitung beim Spiel gefördert werden (Knapp et al. 2010). Das *Sprachverständnis* eines Kindes ist abhängig von seiner bisherigen sprachlichen Entwicklung. Durch langsame, lebhaft modulierte und an das Sprachniveau des Kindes angepasste Kommunikation kann die pädagogische Fachkraft die Weiterentwicklung des Sprachverständnisses unterstützen. Die *Erweiterung des Wortschatzes*, welche sich sowohl auf die Erweiterung von gelernten Wörtern als auch auf den Erwerb von Wortbedeutungen bezieht, geschieht vorrangig durch Wiederholungen und das Kennenlernen der Worte im Kontext. Durch sprachliche Gestaltung des Alltags und kontinuierliches sprachliches Angebot (z. B. durch dialogische Bilderbuchbetrachtung) können Kinder ihren Wortschatz erweitern (Zollinger 2007). Das Prinzip der Wiederholung ist auch beim *Grammatikverständnis* entscheidend. Durch die Kombination von Sprache und Handlung und das Schaffen von Situationen, in welchen das Kind sich mitteilen kann (z. B. Erzählsituation im Stuhlkreis), kann die Grammatikförderung vorangetrieben werden (Winner 2009). Der Bereich der *Pragmatik* spiegelt eine kommunikative Kompetenz wider, die es möglich macht, in der sozialen Interaktion Sprache kontextgebunden anzuwenden (Ehlert und Beushausen 2014). Dies beinhaltet z. B. das Wissen darüber, wie ein Gespräch begonnen, wie Sprache je nach Zuhörer angepasst und wie argumentiert oder erzählt wird. Um diese Sprachhandlungen zu erlernen und zu festigen, bieten sich zur Förderung tägliche Routinen, wie z. B. die Begrüßung und Verabschiedung, an. Auch im Rollenspiel können Kinder verschiedene Situationen kennenlernen und die Pragmatik erproben und festigen. Unter den Bereich der *Schulvorbereitung* fallen die Förderung von Literacy (Heranführen an die Schriftsprache), Erzählfähigkeit und der phonologischen Bewusstheit (Erkennen der formalen Eigenschaften von gesprochener Sprache). Gerade in der Vorschulzeit können Kinder spielerisch mit wichtigen Vorläuferfähigkeiten für den späteren Schriftspracherwerb in Berührung kommen und dadurch ihre Sprachentwicklung weiter ausbauen (Ehlert und Beushausen 2014).

Insgesamt kann konstatiert werden, dass sich im frühen Kindesalter der natürliche, ungesteuerte kindliche Spracherwerb als sehr effiziente Grundlage für die Umsetzung von Sprachbildung anbietet, da zu diesem Zeitpunkt implizite Sprachlernprozesse ablaufen, die es ermöglichen, eine Sprache erfolgreich zu erlernen (Hopp et al. 2010).

Die Bezugsperson der pädagogischen Fachkraft spielt im Kontext Kindergarten in der Aneignung der Sprache eine zentrale Rolle und hat Einfluss auf die Sprachentwicklung der

Kinder. Forschungsergebnisse zu Kommunikation zwischen Erwachsenen und Kindern zeigen, dass die Gesprächskultur zwischen Erwachsenen und Kindern anders geprägt ist als jene zwischen Erwachsenen unter sich. Vor allem in der Kommunikation zwischen Müttern und Babys beziehungsweise kleinen Kindern ist dies eindrücklich zu beobachten und geschieht intuitiv (Derksen 2009; Papousek und Papousek 2002). Die Sprache weist dann andere Charakteristika auf und ist z. B. geprägt von einer langsameren Sprechgeschwindigkeit, höherer Tonlage und klarerer Segmentation von Wörtern und Silben. Inhaltlich zeigt sich, dass z. B. der Bezug des Gesagten meist in der Gegenwart liegt, Wiederholungen genutzt sowie Nomen weniger abstrahiert werden. Hinsichtlich der grammatischen Form der Sprache lässt sich beobachten, dass z. B. die grammatischen Strukturen weniger komplex sind, viele Fragen und Aufforderungen verwendet werden und Gesagtes häufiger wiederholt wird (Knapp et al. 2010). Die Forschung zeigt, dass sich einige dieser intuitiven Kommunikationsmuster förderlich auf die Sprachentwicklung des Kindes auswirken, wie z. B. Fragen oder Erweiterungen von unvollständigen Sätzen der Kinder (Lengyel 2017; Szagun 2011; Whitehurst et al. 1988). Hoff-Ginsberg (2000) stellte außerdem dar, dass Aufmerksamkeit, inhaltlicher Fokus, Fragen, Erwidern und auf die Interessen des Kindes bezogene Gesprächsthemen positiv mit der Sprachentwicklung korrelieren.

Mit zunehmendem Alter der Kinder verändert sich die Rolle der Erwachsenen im Gespräch. In den ersten Lebensjahren sind es eher die Erwachsenen, die ein Gespräch initiieren und strukturieren sowie mit Fragen erweitern, bei fortschreitendem Alter der Kinder verlagert sich der Anteil in einem Gespräch in Richtung Kind und die Beiträge der Kinder werden umfangreicher und komplexer. So wählen die Kinder dann oftmals das Gesprächsthema aus. Auch entwickeln sie eine zeitliche Distanz zu den Ereignissen und binden in ein Gespräch erzählerische Hilfsmittel ein (Knapp et al. 2010). Die Responsivität der Erwachsenen im Austausch mit den Kindern ist bedeutsam für die Sprachentwicklung dieser: „Eltern mit einer höheren Responsivität, d. h. der Fähigkeit, auf sprachliche Äußerungen des Kindes adäquat einzugehen, sie aufzunehmen und Anregungen für eine Weiterführung zu geben, haben sprachlich weiterentwickelte Kinder“ (Knapp et al. 2010, S. 61). Auch im institutionellen Kontext ist es demnach wichtig, dass pädagogische Fachkräfte über ein geübtes Interaktionsverhalten im Austausch mit den Kindern verfügen, um die Sprachentwicklung der Kinder im Alltag zu unterstützen und zu fördern.

2.2 Sprachliche Bildung im Kindergarten

Die Sprachbildung ist eine wichtige Aufgabe im institutionellen Kontext und ergänzend zu den Lerngelegenheiten im familiären Umfeld für die sprachliche Entwicklung von Kindern bedeutsam. Konkreter betrachtet, besteht das Ziel von institutioneller sprachlicher Bildung darin, „Kindern Möglichkeiten zu eröffnen, um auf Grundlage des sprachlichen Wissens und der sprachlichen Fähigkeiten, die sie in ihrem Spracherwerb bereits erlangt haben, sowie unter Berücksichtigung ihrer kognitiven Entwicklung, ihre Kompetenzen in der Zielsprache weiter auszubauen“ (Hopp et al. 2010, S. 611).

Diese theoretische Zielbestimmung von Sprachbildung erscheint sinnvoll und eindeutig. Blickt man jedoch tiefer in die Thematik, wird rasch deutlich, dass sprachliche Bildung im Kindergarten ein äußerst vielschichtiges, herausforderndes und unklares Handlungsfeld für die Praxis darstellt und viele Unsicherheiten bei den Beteiligten hervorruft. Insgesamt weist das Thema noch immer viele Forschungsfragen und -lücken auf und sowohl theoretisch als auch praktisch bedarf es weiterer tiefgehender Untersuchungen und Erkenntnisse.

2.2.1 Definition und Abgrenzung

Die Definition und Abgrenzung der Begrifflichkeiten stellt im Kontext von Sprachbildung eine Herausforderung dar. Für unterschiedliche sprachliche Aktivitäten existieren verschiedene Definitionen und Bezeichnungen, die häufig synonym verwendet werden, und eine klare Verortung der Begrifflichkeiten ist je nach wissenschaftlichen Grundannahmen, Zielgruppe oder Profession unterschiedlich. Übergeordnet steht die sprachliche Bildung im Allgemeinen. Diese ist eher auf ein „umfassendes ressourcenorientiertes Konzept“, in welchem Sprache einen Teilbereich der allgemeinen Persönlichkeitsbildung darstellt, bezogen (Jampert et al. 2007a, S. 11). Dies gilt gleichfalls für den Begriff der pädagogischen Sprachbildung, welcher nach Fried (2010) alle pädagogischen Bemühungen beinhaltet, Sprachkontexte bereitzustellen, die dem Kind die Möglichkeit geben, seine Sprachentwicklungspotenziale möglichst optimal zu entwickeln.

Additive Sprachförderung

Die additive Sprachförderung kann in Abgrenzung zur alltagsintegrierten Sprachbildung als Teil der sprachlichen Bildung im institutionellen Kontext folgendermaßen verortet werden:

„Eine Spracherziehung, die auf einen Ausgleich von weniger weit entwickelten Fähigkeiten gerichtet ist, heißt Sprachförderung im engeren Sinne.“

Spracherziehung und Sprachbildung richten sich an alle Kinder, Sprachförderung ist ein Teil davon und richtet sich an einen Teil der Kinder - abhängig vom Entwicklungsstand ihrer Fähigkeiten“ (Reich 2008, S. 13–14).

Sprachförderung wird demnach als additive oder auch als kompensatorische sprachliche Bildung definiert und ist eine systematische Förderung, welche durch vorgegebenes Material und einen festgelegten zeitlichen Ablaufplan meist mit einer Teilgruppe von Kindern stattfindet (Kammermeyer et al. 2011; Lisker 2011). Sie hat das Ziel, eine selektive Risikogruppe von Kindern im Sinne einer sekundären Prävention sprachlich zu fördern und dadurch potenzielle Sprachentwicklungsprobleme zu vermeiden. Zusammenfassend kann eine additive Sprachfördermaßnahme folgendermaßen beschrieben werden:

„Bei der Durchführung sprachstruktureller Förderprogramme werden einzelne oder mehrere Sprachebenen (z. B. Wortschatz, Grammatik, phonologische Bewusstheit) systematisch gefördert. Dabei folgt man einem festgelegten zeitlichen Ablaufplan mit vorgegebenem Material, d. h. der Erzieher bzw. die Erzieherin oder die Lehrkraft fördert eine Gruppe von Kindern nach einem festgelegten Vorgehen mehrmals pro Woche, je nach Vorgabe des Programms oder den strukturellen Rahmenbedingungen“ (Lisker 2011, S. 60).

Alltagsintegrierte Sprachbildung

Der Fokus der alltagsintegrierten Sprachbildung liegt vorrangig auf der Selbstbildung der Kinder, welche durch die pädagogische Fachkraft in Alltagssituationen unterstützt wird. Durch sprachliche Anregungen im Alltagsgeschehen motiviert die pädagogische Fachkraft die Weiterentwicklung der pragmatisch-kommunikativen Fähigkeiten der Kinder. Alltagsintegrierte Sprachbildung umfasst ganzheitliche Sprachförderkonzepte, die sich im Sinne eines situationsorientierten Ansatzes auf die aktuellen Bedürfnisse und Interessen des Kindes beziehen (Lengyel 2017; Lisker 2011). Die Grundlage von alltagsintegrierter Sprachbildung bilden (Rahmen-)Konzepte und Handreichungen, die meist allgemeine Anregungen für die Schaffung von sprachaktivierenden Alltagsaktivitäten bieten und grundlegende Prinzipien sowie Sprachlehrstrategien betonen (Bunse und Hoffschildt 2008; Lengyel 2017). Diese eher allgemeine Sprachbildung richtet sich nicht an ausgewählte Kinder, sondern soll allen Kindern in einer Einrichtung zuteilwerden. Daher wird in diesem Zusammenhang auch von universeller oder primärer Prävention gesprochen, die potenzielle Sprachentwicklungsprobleme bei Kindern vermeiden kann (Kammermeyer et al. 2013). Der alltagsintegrierte Ansatz ist anspruchsvoll in der Umsetzung und fordert umfangreiche

Kompetenzen auf Seiten der pädagogischen Fachkräfte (Lengyel 2017; Roßbach et al. 2016). Dies bezieht sich zum einen darauf, dass die Fachkräfte für eine bedarfsgerechte Förderung den Sprachstand der jeweiligen Kinder im Alltagsgeschehen stets präsent haben sollten, um die Interaktion und sprachliche Anregungen darauf angepasst umsetzen zu können. Zum anderen fordert dieser Ansatz das Wissen über Sprachlehrstrategien, die je nach Situation und Voraussetzungen in der Praxis angewandt werden sollten. Bei dieser Art der Sprachbildung stellt sich somit für die pädagogische Fachkraft die tägliche Herausforderung im Alltagsgeschehen neben Betreuung und Pflege der Kinder Raum zu finden, um eine individuell angepasste und mit (Sprach-)Wissen flankierte Förderung zu gewährleisten.

Alltagsintegrierte sprachliche Bildung und additive Sprachförderung können anhand der oben genannten Definitionen deutlich voneinander abgegrenzt werden. Beide Herangehensweisen der sprachlichen Bildung haben ihre Berechtigung, lassen aber auch Nachteile erkennen. So kann die angebotene additive Sprachförderung außerhalb des Gruppenalltags zu einer „alltagsfremden Verschulung der Sprachförderung“ führen (Knapp et al. 2010, S. 105). Hinzu kommt, dass eine Form der sprachlichen Bildung, die sich an weniger weit entwickelten sprachlichen Fähigkeiten orientiert, eher eine Defizitorientierung als eine Kompetenzorientierung widerspiegelt und damit auch die Gefahr einer Stigmatisierung gegeben sein kann (Reich 2008). Aber auch die alltagsintegrierte sprachliche Bildung kann Nachteile mit sich bringen, wenn „Inhalte in einer gewissen Beliebigkeit behandelt werden, sachliche Zusammenhänge zu wenig hergestellt und lernpsychologisch notwendige Wiederholungen der zu erwerbenden Wörter und Strukturen zu wenig stattfinden“ (Knapp et al. 2010, S. 105). Es besteht jedoch Konsens darüber, dass sprachliche Bildung im Allgemeinen in das Gesamtkonzept und den Alltag einer Einrichtung integriert und an den Interessen der Kinder ausgerichtet sein soll (Albers 2011; Lisker 2011). Hinzu kommt, dass sprachliche Bildung durchgängig und nicht nur in punktuell eingesetzten Sprachförderprogrammen im Kindergartenalltag integriert sein sollte und somit nicht als Unterbrechung beziehungsweise Isolation von Bildungsprozessen wahrgenommen wird. Eine Kombination beider Herangehensweisen ist daher naheliegend und erste Forschungsergebnisse stützen diese Annahme (Schneider 2018).

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit werden die Begrifflichkeiten in Anlehnung an die aufgeführten Definitionen verwendet. Demnach wird die additive Sprachförderung von der

alltagsintegrierten sprachlichen Bildung abgegrenzt und beide Förderansätze unter dem Oberbegriff der sprachlichen Bildung in Einrichtungen verorten.

2.2.2 Rahmenbedingungen und Grundlagen

Die frühpädagogischen Bildungsempfehlungen der Länder für den Elementarbereich machen deutlich, dass Sprachbildung an sich als zentrale Aufgabe von frühkindlichen Einrichtungen definiert ist. Sie orientieren sich am ‚Gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in den Kindertageseinrichtungen‘ (KMK und JMK 2004), in welchem auf Sprachbildung explizit Bezug genommen wird. So wird zum Beispiel im Orientierungsplan des Landes Baden-Württemberg diese Aufgabe folgendermaßen aufgegriffen: „Alle Kinder im Kindergarten haben von Anfang an ein Anrecht auf Sprachbildung und Sprachförderung und damit auf gezielte Erweiterung ihres Sprachvermögens“ (Baden-Württemberg, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2006, S. 93). Zudem besteht in der bildungspolitischen und fachlichen Diskussion Einigkeit darüber, dass Sprache ein wichtiger Förderbereich ist, der nicht erst in der Schule entscheidend wird. Bundesweit gibt es zahlreiche Maßnahmen, Konzepte und Projekte, die die Sprachentwicklung im Kindergarten unterstützen sollen. Dies äußert sich nicht zuletzt durch den großflächigen Einsatz einer Vielzahl von Sprachförderprogrammen (Ehlich 2005; Fried 2004; Lisker 2011; Redder et al. 2011; Ruberg und Rothweiler 2011). Wie bereits in den 70er Jahren führte eine erneute Bildungsdebatte, die nicht zuletzt ausgelöst wurde durch die unbefriedigenden Ergebnisse in internationalen Schulleistungsstudien, in welchen deutsche Schülerinnen und Schüler hinsichtlich ihrer schulischen Kompetenzen eher im Mittelfeld als an der Spitze lagen, unter anderem zur Forderung nach einer präziseren Fassung des Bildungsauftrages von Kindergärten (Baumert et al. 2001; Leu 2007; Redder et al. 2011). Heute wird dem Kindergarten mit „bisher nicht gekannter Deutlichkeit ein Bildungsauftrag“ zugeschrieben, welcher auch die Förderung von Sprache einschließt (Leu 2007, S. 22).

Auf Bundesebene wurde mit dem Rahmenplan der Länder zur frühen Bildung in Kindertageseinrichtungen der KMK/ JMK aus dem Jahre 2004 und den Bildungsplänen⁷ der Länder eine wichtige Grundlage für die frühe Bildung in Kindergärten und damit auch den Bereich der institutionellen sprachlichen Bildung geschaffen. Der Rahmenplan stellt eine „Verständigung der Länder über die Grundsätze der Bildungsarbeit der Kindertageseinrichtungen dar, der durch die Bildungspläne auf Landesebene konkretisiert,

⁷Der Begriff ‚Bildungsplan‘ wird übergreifend für Bildungsempfehlungen, -programme und -vereinbarungen verwendet.

ausgefüllt und erweitert wird“ (KMK und JMK 2004, S. 2). Diese Konkretisierung des Bildungsauftrages, aufbauend auf das Achte Sozialgesetzbuch der Kinder- und Jugendhilfe und auch resultierend aus der öffentlichen und wissenschaftlichen Diskussion, welche durch die Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudien ausgelöst wurde, führte dazu, dass alle Bundesländer zwischen 2002 und 2006 Bildungspläne erarbeiteten und veröffentlichten (Diskowski 2008; Sozialgesetzbuch Achstes Buch).

Diese bundeslandspezifischen Bildungspläne sollen zum einen Transparenz schaffen, aber zum anderen auch einen Orientierungsrahmen für die Bildungsziele in frühpädagogischen Einrichtungen bieten. Dies ist bezogen auf die Sprachbildung in den Einrichtungen eine wichtige Grundlage, die zumindest bundeslandspezifisch eine einheitliche Orientierung möglich macht. Es obliegt den Ländern, ob diese Pläne verbindlich oder als Empfehlung eingeführt werden (KMK und JMK 2004). Es lässt sich konstatieren, dass die Pläne je nach Land entweder als Empfehlung, Handreichung, Orientierung oder als gemeinsame Vereinbarung mit den Trägerverbänden eingesetzt wurden (Diskowski 2008). Auch die Inhalte sind unterschiedlich ausgestaltet. Blickt man auf die Gemeinsamkeiten der Pläne, kann festgestellt werden, dass sie die Aufgaben von Kindergärten normieren und nicht, wie anfangs befürchtet wurde, zu erreichende Kompetenzniveaus der Kinder beschreiben (Diskowski 2008). Es werden vorwiegend Inhalte, Prinzipien und Methoden der Bildungsarbeit thematisiert. Bildungsaufgaben werden strukturiert und in Bildungsbereiche aufgeteilt, welche hinsichtlich Benennung und Anzahl je nach Bundesland differieren. Eine hohe Priorität wird dem Bereich Sprache und Kommunikation beigemessen, da Sprache als entscheidendes Kommunikationsmittel in alle anderen Bildungsbereiche hineinreicht (Lisker 2010; Stoltenberg 2008). Es lassen sich demnach in allen Plänen Empfehlungen zur pädagogischen Sprachbildung finden. Weiter wird in mehreren Bildungsplänen darauf verwiesen, dass Kinder die phonetisch, semantisch und syntaktisch richtige Bildung von Lauten, Silben, Wörtern und Sätzen beherrschen müssen, um soziale sprachliche Fähigkeiten zu erlernen (Fried 2010). Eine weitere Gemeinsamkeit in allen Plänen ist der Verweis auf die Wichtigkeit, Grundlagen der Schriftsprachfähigkeit in Kindergärten zu vermitteln. Dies soll unter anderem durch eine frühe Begegnung mit Buchstaben, geschriebenen Wörtern, Texten, Büchern sowie Zeichen- und Schreibutensilien gewährleistet werden (Fried 2010). Präventive Sprachbildung, in welcher systematische Angebote gezielt eingesetzt werden, wenn die Sprachentwicklung gefährdet ist, so dass Sprachentwicklungsprobleme vermieden beziehungsweise vermindert werden, spielt in den Bildungsplänen nur eine untergeordnete Rolle. Wenn diese Art der Förderung thematisiert

wird, dann bezieht sie sich meist nur auf Kinder mit Migrationshintergrund: Zum einen hinsichtlich der Förderung der nichtdeutschen Muttersprache dieser Kinder und zum anderen hinsichtlich der Vermittlung der deutschen Sprache, um die Verständigung im Kindergarten und im späteren Schulunterricht gewährleisten zu können (Fried 2010).

Neben den inhaltlichen Ausführungen zur Sprachbildung von Kindern im Kindergarten werden in den Bildungsplänen auch didaktisch-methodische Empfehlungen ausgesprochen. Diese Empfehlungen veranschaulichen, wie Kinder im Zuge ihrer Sprachaneignung unterstützt werden können (z. B. durch Lieder, Gespräche, Sprachspiele). Systematische und gezielte Übungen zur Sprachbildung werden nur vereinzelt dargestellt (Fried 2010). Dennoch wird in den meisten Plänen darauf verwiesen, dass sich die pädagogischen Fachkräfte für diese systematische Förderung professioneller Tools bedienen können, was wiederum meist nur allgemein durch die Möglichkeit der Beobachtung und Dokumentation näher beschrieben wird. So thematisiert z. B. der bayerische Bildungs- und Erziehungsplan, welcher einer der ausführlichsten Pläne ist, Sprachbildung folgendermaßen:

„Eine wichtige Grundlage für eine differenzierte Sprachförderung ist die systematische Begleitung der Entwicklung von Sprache und Literacy. Von Anfang an soll die Sprachentwicklung gezielt und regelmäßig beobachtet werden – und nicht erst bei Verdacht auf eine Sprachstörung oder kurz vor der Einschulung“ (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen 2013, S. 199).

In den Bildungsplänen wird außerdem darauf verwiesen, dass sich die Sprachbildung am individuellen Sprachentwicklungsstand eines jeden Kindes orientieren sollte, was durch eine kontinuierliche Beobachtung gewährleistet werden sollte (Ehlert und Beushausen 2014).

Die Einführung der Bildungspläne und die damit geschaffene Transparenz und Festschreibung von Bildungsaufgaben im Kindergarten ist ein großer Fortschritt. Dennoch bedeutet dies nicht automatisch, dass die Pläne in der Praxis auch umgesetzt beziehungsweise positiv aufgenommen werden. Schreiber (2007) fand bei einer Befragung in drei Bundesländern (Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein) heraus, dass sich nur die Hälfte der befragten Einrichtungen in mittlerem Maße mit den Plänen beschäftigten (im Sinne von Lesen der Texte und Besprechen dieser im Team). Ein weiteres Viertel setzte sich demgegenüber sehr intensiv mit den Inhalten der Pläne auseinander und nutzte sie für Weiterentwicklungen des pädagogischen Konzepts der eigenen Einrichtung. Das letzte Viertel nahm die Bildungspläne hingegen wenig oder gar nicht zur Kenntnis. Einschränkend ist hier zu beachten, dass die

Erhebung bereits in 2005 beziehungsweise 2006 stattfand und demnach die Einführung der jeweiligen Pläne in den einzelnen Bundesländern noch nicht lange zurücklag. Hier sind weitere Untersuchungen notwendig, um den Einfluss, die Akzeptanz und Bedeutsamkeit von Bildungsplänen in der Praxis gegenwärtig abbilden zu können.

Über die Bildungspläne hinaus hat sich in den letzten Jahren in den einzelnen Bundesländern hinsichtlich Sprachbildung im Elementarbereich viel bewegt. Trotz des bundesweit einheitlichen Rahmens für die frühe Bildung im Elementarbereich mit eindeutiger Akzentuierung der Sprachbildung gestalten sich die Förderbemühungen von Land zu Land unterschiedlich und bedienen sich verschiedenster Förderansätze (Albers 2009; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008). Einen Überblick über die Vorgaben der jeweiligen Ministerien geben einige Expertisen, welche in den letzten Jahren veröffentlicht wurden (Jampert et al. 2007a; Lisker 2010; Redder et al. 2011; Schneider et al. 2012). Dabei handelt es sich jeweils um die Grundlagen, die die Länder schaffen – die inhaltliche Durchführung liegt meist in der Verantwortung der Träger. Aber auch diesbezüglich differieren die länderspezifischen Vorgaben von Land zu Land erheblich (Lisker 2010). Laut der Expertise von Redder et al. (2011) bietet der überwiegende Teil der Länder im Elementarbereich eine additive Sprachförderung an, welche für mindestens sechs Monate im Kindergarten aber auch in der Vorschule stattfindet. Außerdem werden auch Deutsch-Vorklassen angeboten. Zehn Länder bilden dafür systematisch oder angebotsbasiert Fachkräfte fort. Schon auf Länderebene zeigt sich eine große Vielfalt an Sprachförderaktivitäten, die jedoch nicht die Unterschiedlichkeiten innerhalb der Länder, z. B. aufgrund von unterschiedlichen Trägern und Strukturmerkmalen der Einrichtungen, abbildet. Außerdem können die Angaben nicht den aktuellen Stand abbilden (Bezug auf vergangene Kindergartenjahre) und zum Teil auch nicht durch schriftliche Quellen gestützt werden.

Im Folgenden werden die in den Ländern empfohlenen Maßnahmen die sprachliche Bildung betreffend dargestellt und nach additiver Sprachförderung und alltagsintegrierter Sprachbildung aufgeschlüsselt, um die Vielfalt und Heterogenität in der institutionellen Sprachbildung zu verdeutlichen.

Additive Sprachförderung

Einen zusammenfassenden Überblick der empfohlenen additiven Sprachfördermaßnahmen in den einzelnen Bundesländern zeigt die folgende Tabelle.

Table 1: Überblick über die in den einzelnen Bundesländern empfohlenen additiven Sprachfördermaßnahmen (Abweichungen beziehungsweise aktuelle Entwicklungen möglich)

Bundesland	Additive Sprachfördermaßnahme
Baden-Württemberg	SPATZ (Sprachförderung in allen Tageseinrichtungen für Kinder mit Zusatzbedarf)
Bayern	Deutsch 240 (DaZ-Kinder)
Berlin	Keine konkrete Sprachfördermaßnahme*
Brandenburg	Sprachfördermaßnahme ‚Handlung und Sprache‘
Bremen	Bremer Sprachschatz
Hamburg	Keine konkrete Sprachfördermaßnahme*
Hessen	Sprachförderprogramm für Kindergartenkinder ohne ausreichende Deutschkenntnisse (Vorlaufkurse)
Mecklenburg-Vorpommern	/
Niedersachsen	Sprachfördermaßnahme vor der Einschulung und Empfehlung weiterer Maßnahmen
Nordrhein-Westfalen	/
Rheinland-Pfalz	Landessprachförderprogramm
Saarland	Keine konkrete Sprachfördermaßnahme*
Sachsen	/
Sachsen-Anhalt	Sprachförderorientierung von Delfin 4
Schleswig-Holstein	Sprachintensivmaßnahme ‚SPRINT‘
Thüringen	/

Anmerkung: *Die inhaltliche Gestaltung der Sprachfördermaßnahme ist nicht durch ein konkretes Programm festgeschrieben. Das Land stellt jedoch Materialien zur Verfügung, die einen Orientierungsrahmen bieten sollen.
Quelle: Eigene Recherche, vgl. ergänzend Lisker 2011.

Die Übersicht zeigt eindrücklich, dass bereits auf Landesebene Unterschiede hinsichtlich der additiven Sprachfördermaßnahmen vorliegen. In einigen Ländern werden Empfehlungen ausgesprochen und konkrete Programme zur Sprachförderung benannt (z. B. Baden-Württemberg, Schleswig-Holstein). In anderen Ländern gibt der gesetzliche Rahmen lediglich vor, dass eine Sprachförderung stattfinden soll. Genauere Vorgaben werden jedoch nicht gemacht (z. B. Berlin, Saarland). Wieder andere empfehlen keine additiven Sprachfördermaßnahmen (z. B. Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen).

Gemeinsam haben die Länder, dass der Schwerpunkt der Sprachbildung auf der Förderung von Deutschkenntnissen liegt (Sens 2007).

Das *Alter* der teilnehmenden Kinder setzt meist ein beziehungsweise zwei Jahre vor der Einschulung an. Schwerpunktmäßig werden bundesweit Kinder im letzten Kindergartenjahr gefördert, was die Orientierung auf den Schulübergang deutlich macht. Nur in einem Land werden bereits dreijährige Kinder mit speziellen Sprachfördermaßnahmen gefördert (Schleswig-Holstein). Der *Umfang* der Fördermaßnahmen variiert von Bundesland zu

Bundesland. Die längste Förderdauer beträgt 18 Monate (Bayern), die kürzeste drei Monate (Brandenburg). Tendenziell ist eine Entwicklung zu einer früher einsetzenden und länger andauernden additiven Sprachförderung festzustellen (Lisker 2010). Die *Durchführung* wird in den meisten Ländern durch die pädagogischen Fachkräfte in den Einrichtungen gewährleistet. Teilweise gibt es Kooperationen mit Grundschulen und deren Lehrkräften oder anderen externen Partnern. Einige Länder sehen außerdem vor, nach einer Sprachfördermaßnahme erneut den Sprachstand zu testen, um gegebenenfalls Anschlussförderungen anzubieten beziehungsweise eine Rückstellung von der Einschulung zu initiieren (Hessen und Hamburg). Auch eine Orientierung der pädagogischen Arbeit an den Bildungsplänen hinsichtlich Sprache und Kommunikation wird in vielen Ländern betont. Beobachtung und Dokumentation sind in fast jedem Bundesland Maßnahmen zur Begleitung der kindlichen Sprachentwicklung. Dadurch wird zum einen über die gesamte Kindergartenzeit ein Augenmerk auf die sprachliche Entwicklung der Kinder gerichtet und zum anderen ist eine Ergänzung durch weitere punktuelle Verfahren möglich.

Alltagsintegrierte Sprachbildung

Alltagsintegrierte Sprachbildung ist in den einzelnen Bundesländern nur in Bayern, Baden-Württemberg, Bremen und Brandenburg verbindlich vorgesehen, in den restlichen Bundesländern werden sprachbildende Maßnahmen, die in den Alltag integriert sind, lediglich empfohlen (Lisker 2010). Neuere Entwicklungen zeigen jedoch, dass auch in anderen Bundesländern die alltagsintegrierte Sprachbildung thematisiert wird. Es ist jedoch auch in diesem Teilbereich der Sprachbildung keine Einheitlichkeit vorhanden. Darüber hinaus fehlen eindeutige Erkenntnisse hinsichtlich eines wirksamen Konzepts oder einer Handlungsgrundlage, die es möglich machen würde von DER alltagsintegrierten Sprachbildung zu sprechen. Verschiedene Forschungsprojekte und Initiativen untersuchen beziehungsweise stärken das Konzept der alltagsintegrierten Sprachbildung (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2016; Jampert et al. 2007b; Jungmann et al. 2013). Eine dieser Initiativen ist das Bundesprogramm ‚Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist‘, welches durch die Schaffung von zusätzlichen Stellen in ausgewählten Einrichtungen qualifiziertere und verstärkte alltägliche Sprachbildung fördert (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2016). Durch diese Art der Intensivierung kann ein bewusster und reflektierter Umgang mit Sprache für die Kinder im Alltag geschaffen werden. Diese Entwicklung kann zukünftig dazu beitragen, dass Konzepte und Handlungsanweisungen erarbeitet werden können und dem pädagogischen Personal Orientierung und Anregung für die

Praxis ermöglicht. Kritisch ist in diesem Zusammenhang anzumerken, dass die alltagsintegrierte Sprachbildung zwar zu einer förderlichen Lernumgebung beitragen kann, es jedoch aufgrund von einer eher individuellen und situationsabhängigen Förderung auch Grenzen von allgemeingültigen Handlungsanweisungen und Konzepten gibt, was für die pädagogischen Fachkräfte in der alltäglichen Arbeit und die ergebnisorientierte Forschung eine Herausforderung darstellt.

Insgesamt ist festzustellen, dass alle Bundesländer auf der einen Seite ähnliche Ansätze verfolgen, auf der anderen Seite jedoch jedes Bundesland hinsichtlich der Sprachbildung im Elementarbereich unterschiedlich vorgeht und je nach landesspezifischer gesetzlicher Grundlage und historisch gewachsenen Strukturen Unterschiede erkennbar sind (Sens 2007). Bereits in der oben angeführten Länderübersicht wird ersichtlich, dass die Ansätze vielfältig sind und neben den additiven Sprachfördermaßnahmen, welche eindeutiger benannt werden, die alltagsintegrierte sprachliche Bildung nicht durch Rahmenprogramme oder Konzeptvorschläge gestützt wird. Hinzu kommt, dass trotz der Regelungen beziehungsweise Empfehlungen der Länder in Form von Bildungsplänen diese meist nur einen Orientierungsrahmen bilden und nicht zwangsläufig den Alltag in Einrichtungen abbilden. Vor diesem Hintergrund ist es interessant, die Sprachbildung in frühkindlichen Institutionen zum einen unabhängig von Länderzugehörigkeiten näher zu betrachten und zum anderen hinsichtlich der inhaltlichen Schwerpunktsetzung in den einzelnen Einrichtungen, um dadurch einen Einblick zu erhalten, wie Kinder in deutschen Einrichtungen tatsächlich sprachlich gefördert werden.

2.2.3 Forschungsstand

Im Folgenden wird ein Überblick zum nationalen und internationalen Forschungsstand zu sprachlicher Bildung im institutionellen Kontext gegeben. Dazu werden im ersten Kapitel ausgewählte Ergebnisse dargestellt, die die Bedeutsamkeit von frühzeitiger Förderung sprachlicher Kompetenzen verdeutlichen (Kapitel 2.2.3.1). Die darauffolgenden Kapitel stellen Forschungsbefunde zu additiven Sprachförderprogrammen (Kapitel 2.2.3.2) und alltagsintegrierter Sprachbildung (Kapitel 2.2.3.3) näher dar.

2.2.3.1 Ausgewählte Ergebnisse zur Bedeutsamkeit des Kindergartens und der frühzeitigen institutionellen Förderung sprachlicher Kompetenzen

Forschungsergebnisse weisen auf die zentrale Bedeutung frühpädagogischer Betreuungseinrichtungen hin, da in dieser Lernumwelt neben der Familie sprachliche

Kompetenzen gefördert werden, die sowohl für den schulischen Bildungsverlauf als auch für eine soziale Teilhabe zentral sind (vgl. Kapitel 1). Die ernüchternden Ergebnisse von internationalen Schulleistungstudien haben unter anderem die vorschulische Förderung von (sprachlichen) Kompetenzen in den Fokus gerückt und die Erwartungen an die kompensatorische Wirkung des Kindergartens vor allem hinsichtlich der sprachlichen Fähigkeiten der Kinder erhöht (Baumert et al. 2001).

Erkenntnisse aus internationalen Schulleistungstudien wie der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) und der PISA-Studie zeigen, dass, obwohl Sprache eine Schlüsselkompetenz für eine erfolgreiche Bildungskarriere ist, unerwartet viele Kinder und Jugendliche sprachliche Defizite aufweisen, wodurch ihre schulischen Leistungen und ihre Teilhabe am Bildungswesen beeinträchtigt werden (Bainski 2008; Bos et al. 2003; Bos et al. 2012; Klieme et al. 2010; Naumann et al. 2010).

Dabei kommt erschwerend hinzu, dass die Lese- und Rechtschreibleistungen über den Schulverlauf hinweg eine hohe Persistenz haben und Kinder mit erheblichen Leseproblemen in der ersten Klasse diese häufig auch noch in der achten Jahrgangsstufe aufweisen (Klicpera und Gasteiger-Klicpera 1995). Dieser Umstand ist noch gravierender, wenn man bedenkt, dass die sprachliche Kompetenz der Kinder sich auch auf deren Leistungen in Sachfächern (Mathematik und Naturwissenschaften) auswirkt (Baumert und Schümer 2001; Bundesministerium für Bildung und Forschung 2007b).

Ein weiteres Ergebnis liefern die IGLU- und PISA-Studien hinsichtlich des Zusammenhangs von ethnischer und sozialer Herkunft auf der einen und Schulversagen auf der anderen Seite (Baumert et al. 2001; Bos 2003).⁸ Kinder aus Familien mit einem niedrigen sozioökonomischen Status (SES) sind im Vergleich zu Kindern aus Familien, die einen höheren SES aufweisen, häufig in ihrer Sprachentwicklung benachteiligt, was unter anderem der reduzierteren sprachlichen Anregung im häuslichen Umfeld geschuldet ist (Hoff 2003; Rowe 2012). Dies wird auch daran ersichtlich, dass diese Kinder vermehrt zum Zeitpunkt der Schuleingangsuntersuchungen nicht den Sprachstand aufweisen, der für eine erfolgreiche Teilnahme am Unterrichtsgeschehen notwendig ist (Lütje-Klose 2007a; Schulz et al. 2009). Diese fehlende Sprachkompetenz kann sich wiederum negativ auf die erfolgreiche Teilhabe am Bildungssystem auswirken, da die frühen Selektionsmechanismen des deutschen Schulsystems

⁸In diesem Zusammenhang muss einschränkend beachtet werden, dass mögliche Selektionseffekte die Ergebnisse verzerren (z. B. dadurch, dass die teilnehmenden Schulen selektiv sind und sich aus diesem Grund auch die Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler dieser Schulen unterscheiden).

ein ausreichendes Beherrschen der Verkehrssprache bereits in der Grundschule voraussetzen (Baumert et al. 2001; Bos et al. 2012; Fleischer et al. 2007; Lütje-Klose 2007a).

Zu beachten ist in diesem Zusammenhang, dass im Rahmen der IGLU-Studie lediglich die Kindergartenbesuchsdauer und nicht die konkret erfahrene Sprachbildung innerhalb der Einrichtung berücksichtigt wurde, was konkrete Rückschlüsse auf die erfahrene Sprachbildung im Kindergarten nicht möglich macht (Bos 2003). Auch bei der PISA-Studie (Baumert et al. 2001) liegt der Fokus nicht auf den sprachlichen Lernerfahrungen im Lebensverlauf. Es werden vielmehr die Kompetenzen von 15-jährigen Schülerinnen und Schülern im Querschnitt erfasst, was keine direkten Rückschlüsse auf die Fördererfahrungen in der frühen Kindheit und im Kindergarten zulässt.

Verschiedene internationale Studien zeigen, dass institutionelle vorschulische Einrichtungen positive Effekte auf die Sprachentwicklung von Kindern haben (Belsky et al. 2007; Currie 2001; Kuger et al. 2012). Beispielhaft dafür steht das Perry Preschool Project, eine frühe Interventionsstudie in den USA. In dieser konnte gezeigt werden, dass Kinder mit einem speziellen einjährigen Förderprogramm im Vorschulalter ein besseres Ergebnis in Wortschatztests erreichten als die Kinder in der Kontrollgruppe ohne Förderprogramm. Die Kinder aus der Programmgruppe schnitten auch noch im Jugendalter bei sprachlichen Tests besser ab (Schweinhart et al. 1993; Schweinhart 2010). Gerade Studien aus den USA oder Großbritannien belegen diese positiven Effekte des Besuchs einer vorschulischen Einrichtung auf die Sprachentwicklung (Currie und Thomas 1995; Magnuson et al. 2006; NICHD Early Child Care Research Network 2005; Sammons et al. 2004). Hierbei ist zu beachten, dass diese Ergebnisse nur bedingt auf das deutsche Vorschulsystem übertragbar sind, da sich die amerikanische und englische vorschulische institutionelle Bildung von der deutschen unterscheidet. Hinzu kommt, dass die Programme oftmals auf benachteiligte Bevölkerungsschichten ausgelegt sind (z. B. erwartete hohe Straffälligkeitsraten im Erwachsenenalter) und die Umsetzung recht intensiv ist (z. B. aufgrund von Gesundheits- und Ernährungsberatung sowie Einbindung der Eltern) (Anders 2013; Schlotter und Wössmann 2010).

Dennoch konnte auch in deutschen Studien ein ähnlicher positiver Zusammenhang nachgewiesen werden. So hat Mengerling (2005) die Daten des Berliner Sprachstandsverfahrens ‚Bärenstark‘ ausgewertet. Dabei konnte er zeigen, dass Kinder, die vor der Einschulung keinen Kindergarten oder keine Vorklasse besucht hatten, ein mehr als doppelt so hohes Risiko haben,

Förderung in der deutschen Sprache zu benötigen. Auch Schöler und Welling (2007) wiesen mit Daten von Schuleingangsuntersuchungen nach, dass die Dauer des Kindergartenbesuchs mit den Deutschkenntnissen der Kinder korreliert und gerade für Kinder mit Migrationshintergrund der Besuch eines Kindergartens vor der Einschulung von großer Bedeutung ist.

Auch anhand von NEPS-Daten konnte gezeigt werden, dass Kinder, die Einrichtungen besuchen, die „täglich entwicklungsförderlichen und bildungsnahen Aktivitäten in der Gruppe nachgehen, einen leicht überdurchschnittlichen Entwicklungsstand bei den sprachlichen Kompetenzen haben“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 61). Hier muss jedoch einschränkend beachtet werden, dass diese Analysen lediglich einen querschnittlichen Blick auf die Entwicklung der Kinder erlauben. Um weitgehendere Ergebnisse zu erzielen, wären dagegen längsschnittliche Analysen erforderlich.

Neben dem Besuch einer Einrichtung spielt auch deren Qualität eine bedeutende Rolle für die positive Entwicklung von Kindern und dem damit einhergehenden langfristigen Bildungserfolg (Barnett 1995, 2011; Barnett und Ackerman 2006; Linberg et al. 2013; Magnuson et al. 2006; Roßbach 2005; Schweinhart et al. 1993). Signifikant positive Effekte auf die Entwicklung von sozialen und kognitiven Kompetenzen von Kindern im Allgemeinen und auf sprachliche Kompetenzen im Besonderen wurden in diversen internationalen Studien nachgewiesen (Belsky et al. 2007; Burchinal et al. 2000; NICHD Early Child Care Research Network 2002, 2005; Peisner-Feinberg et al. 2001; Reutzel 2013).

Auch Anders stellt fest, dass „die Höhe und Persistenz der Auswirkungen von frühkindlicher institutioneller Bildung und Betreuung in hohem Maße von der Prozessqualität der Betreuungs- und Bildungsangebote abhängig [sind]“ (2013, S. 263). Dies ist gerade in Bezug auf die sprachliche Entwicklung relevant. So konnten z. B. Justice et al. (2008) zeigen, dass die Qualität der Darbietung von Sprache beziehungsweise der Vermittlung von Sprachfähigkeiten von Seiten der pädagogischen Fachkraft einen direkten Effekt auf die sprachliche Entwicklung von Kindern hat.

Nationale Studien können den förderlichen Einfluss der Qualität einer Einrichtung auf die Sprachentwicklung der Kinder ebenso nachweisen (Anders 2013; Ebert et al. 2013; Tietze et al. 2013). Vereinzelt konnte noch zum Ende der Kindergartenzeit ein signifikanter

Zusammenhang zwischen der Qualität der pädagogischen Betreuung und dem Wortschatz der Kinder festgestellt werden (Tietze et al. 2005). Inwiefern diese positiven Auswirkungen mit der Qualität häuslicher Anregung zusammenhängen, wurde von Roßbach (2005) zusammengefasst. Festzuhalten ist in diesem Zusammenhang, dass eine qualitativ hochwertige vorschulische Betreuungseinrichtungen „offensichtlich für Kinder aus allen Familien gleichermaßen von Bedeutung ist“ (Roßbach 2005, S. 151).

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass der Besuch einer vorschulischen Einrichtung sich mehr oder weniger positiv auf die sprachliche Entwicklung von Kindern auswirkt. Die konkreten Rahmenbedingungen in einer Einrichtung, wie z. B. die Qualität der pädagogischen Betreuung, sind ausschlaggebend dafür, wie stark dieser Effekt ausfällt. Einschränkend sollte beachtet werden, dass trotz einer Vielzahl von Studien, die sich mit der Qualität von Einrichtungen und dem Effekt dieser auf die Entwicklung der Kinder auseinandersetzen, keine eindeutige Gewissheit darüber besteht, welche Aspekte den größten Einfluss auf die Entwicklung haben (Mashburn und Pianta 2010).

Insgesamt zeigt die Forschungslage, dass der Kindergarten neben der Familie eine prägende Umgebung für die Kinder darstellt, da diese dort bedeutende Entwicklungsanreize erhalten und breit gefördert werden können. Unabhängig von sozialer und familiärer Herkunft können im Kindergarten Sprachkenntnisse frühzeitig vermittelt und spielerisch erlernt werden (Chilla 2017; Galas 2002; Haslip 2018; Holste 2003; Penner 2002). Dies ist jedoch nicht automatisch gegeben, sobald ein Kind einen Kindergarten besucht. Eine essentielle Rolle spielen dabei auch die Gestaltung der Lernumgebung sowie die Qualität der Arbeit innerhalb der Einrichtung.

2.2.3.2 Forschungsbefunde im Handlungsfeld der additiven Sprachförderung

Die Forschungsbefunde zur additiven sprachlichen Bildung im Kindergarten werden im Folgenden aus Gründen der Übersichtlichkeit in nationale und internationale Befunde aufgeteilt. Es wird sowohl auf nationale als auch auf internationale Evaluationsstudien, die sich mit der Wirkung der additiven Maßnahmen auseinandersetzen, eingegangen. Außerdem werden Studien vorgestellt, die untersuchen, in welcher Weise sich additive Sprachförderung auf Kinder mit einer anderen Herkunftssprache auswirkt. Komplettiert werden die Ausführungen durch die Darstellung von Forschungsergebnissen, die die Rolle der pädagogischen Fachkraft im Rahmen der additiven sprachlichen Förderung thematisieren.

Nationale Evaluationsstudien

Neben der Qualitätsforschung in vorschulischen Einrichtungen gibt es auch Bemühungen, die Qualität und Wirksamkeit von additiven Sprachfördermaßnahmen in deutschen Kindergärten näher zu untersuchen. Allerdings liegen bislang nur wenige wissenschaftliche Erkenntnisse zur Wirksamkeit von spezifischen Ansätzen und Konzepten von Sprachfördermaßnahmen vor. So hat bislang kaum eine Studie systematisch untersucht, wie sich Kinder entwickeln, die an den jeweiligen Programmen teilnehmen (Limbird und Stanat 2006; Schöler und Roos 2010). Im Folgenden werden ausgewählte Ergebnisse vorhandener Evaluationsstudien vorgestellt.

Roos et al. (2010) und Gasteiger-Klicpera et al. (2010), die das baden-württembergische Programm ‚Sag mal was‘ wissenschaftlich begleiteten, konnten anhand von Daten von 1.150 Kindern aus zwei Kohorten (Kindergartenjahr 2005/2006 und 2006/2007) zeigen, dass Kinder der Experimentalgruppe, die eine additive Förderung durch Sprachförderkräfte erhielten, keine signifikant besseren Leistungen aufwiesen als Kinder der Kontrollgruppe mit vergleichbarem Sprachförderbedarf, die diese gezielte Förderung nicht bekamen. Dies gilt sowohl für die sprachlichen Leistungen der Kinder am Ende der Kindergartenzeit als auch für die Schulleistungen am Ende der ersten und zweiten Klasse (Lisker 2011). Der Leistungszuwachs, der bei der Experimentalgruppe nachgewiesen werden konnte, war zwar signifikant höher als der der Kinder in der Kontrollgruppe; dies konnte jedoch nicht mit Sicherheit auf die erfahrene Sprachförderung zurückgeführt werden, da bereits zu Beginn der Studie das Leistungsniveau der Kinder in der Kontrollgruppe deutlich höher war als das der geförderten Kinder (Gasteiger-Klicpera et al. 2010). Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass noch weiterer Forschungsbedarf besteht, um Wirkungsfaktoren von Sprachförderung zu identifizieren und die Validität von Programmen der Sprachförderung, die im Alltag bereits umgesetzt werden, zu beurteilen.

In einer weiteren Studie, die das Programm ‚Handlung und Sprache‘ evaluierte, das in Brandenburg im Jahr 2006 flächendeckend mit sprachauffälligen Kindern durchgeführt wurde, wurde im Jahr 2008 in einem längsschnittlichen Design der sprachliche Fortschritt von 904 Kindern getestet (Wolf et al. 2011). Die Studie wurde in einem Zeitraum von zwei Jahren (2008 - 2010) zu drei Messzeitpunkten durchgeführt. Die Kinder waren verteilt auf drei Gruppen, die sich in eine Experimentalgruppe und zwei Vergleichsgruppen mit je 150 Kindern aufteilten. In der Experimentalgruppe wurden sprachförderbedürftige Kinder im Jahr vor der Einschulung über mehrere Wochen täglich in Kleingruppen sprachlich gefördert, um die Sprachproduktion und das Sprachverständnis zu verbessern sowie den aktiven Wortschatz zu erweitern. In einer

der Vergleichsgruppen waren Kinder, die Förderbedarf aufwiesen, jedoch keine additive Sprachförderung erhielten. In der zweiten Vergleichsgruppe wiesen die Kinder keinen Sprachförderbedarf auf und erhielten ebenfalls keine additive Förderung. Längsschnittliche Daten lagen zu insgesamt 410 Kindern aus den verschiedenen Gruppen (99 Kinder aus der Experimentalgruppe) vor. Die Untersuchung in der Grundschule (dritter Messzeitpunkt) wurde mit 330 Kindern durchgeführt (65 Kinder aus der Experimentalgruppe). Die Studie konnte kurzfristige positive Effekte der Sprachförderung nachweisen, der Transfer auf die schulischen Leistungen blieb jedoch aus (Häuser und Jülisch 2006; Wolf et al. 2011) (vgl. Kapitel 2.2.2). Limitationen der Studie können in verschiedenen Bereichen angeführt werden: Zum dritten Messzeitpunkt wurde ein veränderter Sprachtest eingesetzt, was die Vergleichbarkeit der Ergebnisse hinsichtlich der Sprachkompetenz im Vergleich zu den zwei vorangegangenen Messzeitpunkten einschränkt. Außerdem wurde die Durchführung der Sprachförderheiten durch die Sprachförderkräfte im Rahmen der Studie nicht dokumentiert beziehungsweise beobachtet. Daher bleibt unklar, wie die Förderung in der Praxis umgesetzt wurde. Eine Sicherung der internen Validität der Studie ist somit nicht möglich. Des Weiteren ist auch in dieser Studie die Vergleichbarkeit der Untersuchungsgruppen eingeschränkt. In der Experimentalgruppe befanden sich, im Vergleich zu den Kindern aus der Vergleichsgruppe, eher Kinder mit geringeren Ausgangskompetenzen sowie aus sozial schwächeren und zugewanderten Familien.

In einer weiteren Studie (‘Was wirkt wie? – Evaluation der additiven Sprachförderung in Rheinland-Pfalz’) wurde untersucht, unter welchen Bedingungen additive Fördermaßnahmen in Rheinland-Pfalz besonders erfolgreich sind (Kammermeyer et al. 2011, 2013). Mit Hilfe einer repräsentativen Stichprobe aller im Kindergartenjahr 2009/2010 vom Land Rheinland-Pfalz finanzierten additiven Sprachfördergruppen ($n = 61$) mit insgesamt 390 teilnehmenden Kindern, konnten drei Sprachfördergruppen identifiziert werden, in welchen sich die Kinder am besten in verschiedenen Sprachbereichen, sprachbezogener Lernfreude und dem sprachbezogenen Selbstkonzept entwickelten. Ergänzend wurden die Qualität der Sprachförderheiten und die erfahrene Prozessqualität in der gesamten Einrichtung gemessen und in Beziehung zu der kindlichen Entwicklung gesetzt.

Die Ergebnisse zeigen, dass sich die Prozessqualität in den drei Sprachfördergruppen und der Gesamtstichprobe ähnelt und auch die Qualität der Einrichtung mit den Sprachfördergruppen, lediglich ein mittelmäßiges Niveau erreicht. Die emotionale Unterstützung und Leitung sind in den Gruppen eher stark, die Lernunterstützung hingegen ist eher schwach ausgeprägt.

Zumindest in zwei der drei positiv herausstechenden Sprachgruppen erfahren die Kinder außerdem eine gute sprachlich-kognitive Lernunterstützung und qualitativ hochwertige Interaktionen. Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass ein Blick auf die Qualität der Sprachfördereinheiten und der Einrichtung nicht ausreicht, um die sprachliche Entwicklung der Kinder zu erklären. Es scheint förderlich zu sein, wenn sowohl die Qualität der sprachlichen Förderung als auch die Qualität der Einrichtung hoch ist. Die qualifizierte Umsetzung durch die pädagogischen Fachkräfte sollte dabei aber nicht außer Acht gelassen werden. So zeigt sich, dass eine vermehrte Lernunterstützung der Kinder, z. B. durch die Anwendung von Sprachlehrstrategien, hilfreich für die sprachliche Entwicklung der Kinder sein kann.

Die Studie ergänzt die Erkenntnisse zu additiver Sprachförderung im Kindergarten um den qualitativen Aspekt der Sprachfördergruppe und der gesamten Einrichtung, was eine bedeutsame Grundlage für weitere Analysen darstellt und die Ergebnisse noch spezifischer macht, da die Entwicklung der Kinder auch in Zusammenhang mit der erfahrenen Qualität des Programms beziehungsweise des Kindergartenalltags gebracht werden kann. Ergänzende Hintergrundangaben zu den Kindern und deren Familien wären in diesem Kontext hilfreich gewesen. Auch Angaben zur Fortbildungstätigkeit der pädagogischen Fachkräfte, die die Sprachfördergruppen anleiteten, würde die Bewertung der Ergebnisse erleichtern.

Nationale Studien zu mehrsprachig aufwachsenden Kindern

Auch die Frage, wie wirkungsvoll Sprachfördermaßnahmen für Kinder, die Deutsch als Zweitsprache erlernen, sind, wurde kaum untersucht (Weinert und Lockl 2008). Gerade im Zusammenhang mit Mehrsprachigkeit ist die additive Sprachförderung herausfordernd. Dies ist unter anderem der Tatsache geschuldet, dass Sprachförderprogramme meist nicht die Sprachkompetenz in der Erstsprache berücksichtigen und sich auch die Ermittlung des Sprachstandes meist nur auf die Deutschkenntnisse bezieht. Dies erschwert im Alltag die Umsetzung einer individuellen Förderung mehrsprachiger Kinder (vgl. Kapitel 2.2.1). Gerade in Anbetracht der Tatsache, dass Kinder mit Migrationshintergrund, die Deutsch als Zweitsprache lernen, beim Eintritt in den Kindergarten häufig schwächere sprachliche Leistungen aufweisen als ihre Altersgenossen ohne Migrationshintergrund, wäre in solchen Fällen eine frühzeitige und effektive Sprachförderung notwendig (Dubowy et al. 2008; Limbird und Stanat 2006).

Eine Studie, die sich mit additiver Sprachförderung von mehrsprachig aufwachsenden Kindern in Hessen befasste, lieferte ähnliche, mit den bereits gewonnenen Befunden übereinstimmende

Ergebnisse für Kinder aller Sprachen. Sachse et al. (2012) evaluierten in dieser Studie Sprachfördermaßnahmen mit 125 mehrsprachig aufwachsenden Kindern in hessischen Einrichtungen. Die Studie überprüfte die Wirkung der in Hessen länderübergreifend eingeführten Vorlaufkurse (vgl. Kapitel 2.2.2) für sprachauffällige Kinder mit unzureichenden Deutschkenntnissen, die ein Jahr vor der Einschulung als additive Sprachförderung angeboten wurden. Außerdem wurde ergänzend dazu in einer weiteren Gruppe ein sprachwissenschaftlich fundiertes Sprachförderprogramm (,Deutsch-für-den-Schulstart‘) umgesetzt (Kaltenbach und Klages 2012). Alle sprachauffälligen Kinder erhalten in Hessen diese Förderung, weshalb eine Kontrollgruppe im Rahmen der Studie nicht rekrutiert werden konnte. Ziel der Studie war es zum einen, die Effektivität des Vorlaufkurses zu beleuchten, und zum anderen, im Vergleich dazu die Wirksamkeit eines auf ergänzenden strukturierten und auf sprachwissenschaftlichen Kriterien beruhenden Programms im Rahmen des Vorlaufkurses zu untersuchen. An 13 Grundschulen wurden insgesamt 18 Grundschullehrerinnen in die Studie einbezogen. Elf dieser Lehrerinnen, die das ergänzende Programm durchführten, wurden diesbezüglich mit Hilfe einer zweitägigen Fortbildung geschult.

Die Ergebnisse zeigen, dass sich die Leistungssteigerungen der Kinder in der ,Vorlaufkurs-Gruppe‘ nicht von der in der ,Deutsch-für-den-Schulstart-Gruppe‘ unterscheiden. Auch am Ende des ersten Grundschuljahres konnten keine Langzeiteffekte in beiden Gruppen festgestellt werden. Insgesamt bringt der Einsatz eines strukturierten Programms im Vergleich zu einem eher unspezifisch durchgeführten Kurs somit keine Vorteile hinsichtlich der Kompetenzen der Kinder. Auch nähern sich die geförderten Kinder durch die Förderung nicht an die Leistungen der sprachunauffälligen Kinder an (Sachse et al. 2012).

Einschränkend ist bei dieser Studie anzuführen, dass das Fehlen einer Kontrollgruppe die Aussagekraft in Teilen einschränkt und abschließende Aussagen über eine kompensatorische Wirkung von additiver Förderung nicht möglich sind. Hinzu kommt, dass die nicht signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Untersuchungsgruppen möglicherweise durch eine längere und begleitende Fortbildung der pädagogischen Fachkräfte verändert werden können. Die Vergleichbarkeit aller Gruppen innerhalb der Studie ist fraglich, da anhand der Protokollierung der Fördereinheiten deutlich wird, dass die Durchführung hinsichtlich der Anzahl der teilnehmenden Kinder sowie der Dauer und Häufigkeit der Fördereinheiten in der Praxis stark variiert.

Eine weitere Studie befasste sich mit der additiven Sprachförderung nicht-deutscher Kinder in niedersächsischen Kindergärten (Hormann und Koch 2011). In zwei Teilstudien wurde zum

einen untersucht, welche strukturellen Rahmenbedingungen bei der Förderung von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache in den unterschiedlichen Einrichtungen vorherrschen. Zum anderen wurden bei einer reduzierten Anzahl dieser Einrichtungen ($n = 14$) sprachförderliche Aktivitäten im Kindergartenalltag beobachtet und in Zusammenhang mit der Anzahl nicht-deutscher Kinder und einem vorhandenen Sprachförderkonzept gebracht.

In der Teilstudie I, die sich mit den organisatorischen Rahmenbedingungen und den vorgefundenen Strukturmerkmalen der Förderung befasste, wurden die Daten mittels eines Fragebogens in allen niedersächsischen Kindergärten ($n = 3.078$) erhoben. In die Auswertung einbezogen wurden lediglich Einrichtungen mit vollständigen Datensätzen ($n = 434$).

Die Ergebnisse zeigen, dass sich auf Grundlage der Daten drei Gruppen von Einrichtungen unterscheiden lassen. In der ersten Gruppe befindet sich über die Hälfte der Einrichtungen, die Kinder mit Deutsch als Zweitsprache eher ‚programmorientiert‘ fördern, was bedeutet, dass diese Einrichtungen im Rahmen der sprachlichen Bildung eher zu vorstrukturierten Programmen greifen. Ein weiteres Viertel der Einrichtungen lässt sich dem Organisationstypus ‚integriert‘ zuordnen. In diesen Einrichtungen orientiert sich die sprachliche Bildung der Kinder eher an Alltagssituationen und wird nicht spezifisch an die Bedürfnisse der Kinder mit Deutsch als Zweitsprache angepasst (zweite Gruppe). Die dritte Gruppe bilden die ‚strukturfernen‘ Einrichtungen. Diese bieten keine gezielten Sprachfördermaßnahmen für Kinder einer anderen Herkunftssprache an. Gerade die programmorientierten Einrichtungen scheinen einen höheren Anteil an Kindern nicht-deutscher Sprache zu betreuen. Es ist jedoch davon auszugehen, dass auch weitere Faktoren die Organisation und Ausrichtung der Sprachfördermaßnahmen beeinflussen. Diese werden jedoch im Rahmen der vorliegenden Studie nicht näher untersucht. Im Rahmen der Teilstudie II wurden anhand von Beobachtungen alltäglicher Situationen die sprachförderlichen Aktivitäten im Rahmen von Interaktionen zwischen der pädagogischen Fachkraft und den Kindern mit Deutsch als Zweitsprache ausgewertet und bestimmt, inwieweit das sprachförderliche Potenzial einer Situation genutzt wurde. Es zeigte sich, dass die programmorientierten Einrichtungen Alltagssituationen unterschiedlich stark für die sprachliche Bildung der Kinder nutzten. Auffällig ist, dass die strukturfernen Einrichtungen die Potenziale zur sprachlichen Anregung im Alltag am wenigsten nutzten (Hormann und Koch 2011).

Die Ergebnisse sind dabei hinsichtlich ihrer Repräsentativität kritisch zu hinterfragen. In Teilstudie I greift die Auswertung lediglich auf Fragebogendaten zurück, die mit einem Rücklauf von 30 % relativ gering ausfallen. Auch in Teilstudie II werden nur 3 % der in Teilstudie I ausgewerteten Einrichtungen in die Analyse aufgenommen, was auch in dieser

Teilstudie die Frage nach der Aussagekraft der Ergebnisse aufwirft. Außerdem bleibt offen, auf welcher Grundlage die Zielkinder als Kinder mit einer anderen Herkunftssprache definiert wurden.

Nationale Befunde zur Rolle der pädagogischen Fachkraft

Zu bedenken ist bei der Frage nach der Effektivität und Gestaltung von additiven Sprachfördermaßnahmen auch immer der Einfluss der pädagogischen Fachkraft, die diese umsetzt (Manske 2010). Da die Sprachförderung oftmals von Erzieherinnen der Einrichtung durchgeführt wird, ist es von Bedeutung, inwieweit die pädagogische Fachkraft speziell für die Sprachförderung geschult wurde und welche Rahmenbedingungen für die Umsetzung der Maßnahme in den Einrichtungen gegeben sind (z. B. Vorbereitungszeit, räumliche Ressourcen) (vgl. Kapitel 2.3.3). Dies beinhaltet, dass die Erzieherin zum einen Kenntnis davon haben sollte, was das einzelne Kind hinsichtlich seiner Sprachentwicklung benötigt, zum anderen davon, wie die Förderung kindgerecht bereitgestellt werden kann und wie die Interaktion in diesem Rahmen gestaltet werden muss (Kluczniok et al. 2011; Piasta et al. 2012; Ruberg und Rothweiler 2011). Um dies zu ermöglichen, sollten die Qualifikationen und das Wissen der pädagogischen Fachkräfte speziell im Bereich der Sprachförderung, Sprachentwicklung und Sprachvermittlung ausgebildet sein. Damit einhergehend ist die jeweilige Sprachförderkompetenz der einzelnen Fachkräfte grundlegend für die Umsetzung von sprachlicher Bildung im Kindergartenalltag (Hopp et al. 2010; Justice et al. 2008).

Ergänzend zu den Ergebnissen von Fried (2011) konnten auch Kammermeyer et al. (2011) feststellen, dass ein Qualifizierungsbedarf für Erzieherinnen und Sprachförderkräfte hinsichtlich der Sprachförderpraxis besteht. Dies bezieht sich auf die Verbesserung der Lernunterstützung im Sinne eines verstärkten Einsatzes von adaptiven Sprachförderstrategien. Für die Anwendung dieser Sprachförderstrategien bedarf es einer Sprachförderkompetenz, die voraussetzt, dass die Erzieherinnen über (Sprachförder-)Wissen verfügen und dieses Wissen in Interaktionen mit den Kindern anwenden, im Team reflektieren und durch Fort- und Weiterbildung kontinuierlich erweitern (vgl. Kapitel 2.2.2). Des Weiteren konnten Kammermeyer et al. (2013) auf Grundlage der Auswertungen der bereits dargestellten Studie ‚Sag mal was‘ berichten, dass Sprachförderkräfte häufig nicht nur ein einziges Förderkonzept stringent durchführen, sondern mehrere Konzepte und persönliche Erfahrungen in die Förderung einfließen lassen. Dies lässt den Schluss zu, dass im Kindergartenalltag unterschiedliche Ansätze von sprachlicher Bildung verfolgt werden, was wiederum auch von

der durchführenden Fachkraft abhängt. Auf welcher Grundlage Förderentscheidungen gefällt werden und was die Förderung im Detail beeinflusst, bleibt jedoch unklar.

Zusammenfassend zeigen die aufgeführten Wirksamkeitsstudien, dass von Sprachförderprogrammen kaum positive Effekte nachgewiesen werden konnten. Allgemein ist bei den einzelnen Studien zu beachten, dass diese nur bedingt aussagekräftig sind, da häufig aufgrund des Studiendesigns nicht alle Einflussfaktoren, die den Spracherwerb bedingen, kontrolliert werden und auch die unterschiedlichen Priorisierungen innerhalb des Forschungsdesigns die Studien nur schwer vergleichbar machen (Redder et al. 2011; Ruberg und Rothweiler 2011).

Die Ergebnisse weisen dennoch darauf hin, dass alternative Ansätze im Kontext von Sprachförderung nötig sind. Ein solcher Ansatz könnte beispielsweise in einem früheren Beginn von Sprachförderung (etwa in Form von Programmen, die bereits beim Eintritt in den Kindergarten einsetzen und nicht erst in den letzten Jahren vor Schulbeginn) und zum anderen in einer Integration der Sprachförderaktivitäten in das alltägliche pädagogische Geschehen bestehen (Roßbach et al. 2016). Durch die begrenzte Anzahl an nationalen Forschungsergebnissen bleibt die Frage offen, wie additive Sprachfördermaßnahmen im Detail gestaltet werden sollten, um für die Kinder eine bestmögliche Förderung zu gewährleisten und langfristige Effekte zu erzielen. Außerdem bleibt unklar, welche Einflussfaktoren eine gelingende Förderung ausmachen (Jampert et al. 2007a; Schneider et al. 2012).

Auch hinsichtlich der nötigen Kompetenzen und Qualifikationen der pädagogischen Fachkräfte zeigt sich, dass die nationale empirische Datenlage begrenzt ist. Es kann nicht erschöpfend nachgewiesen werden, welche Kompetenzen das pädagogische Fachpersonal zur Unterstützung und Ausgestaltung von qualitativ hochwertiger sprachlicher Bildung besitzen sollte beziehungsweise bereits besitzt, sowie, welche inhaltlichen und methodischen Bedarfe für die Aus- und Weiterbildung sich daraus ergeben (Redder et al. 2011; Schneider et al. 2012).

Internationale Evaluationsstudien

Ein Blick auf internationale Forschungsergebnisse im Rahmen der additiven Sprachförderung zeigt, dass z. B. die Dauer von Sprachförderprogrammen für eine nachweisbare positive Wirkung bedeutsam ist. So konnte in der Abbott Preschool Program Longitudinal Study (APPLES) belegt werden, dass Kinder, die über einen Zeitraum von zwei Jahren eine zusätzliche Sprachförderung im Kindergarten erhielten, am Ende der zweiten Klasse eine bessere sprachliche Entwicklung aufwiesen als Kinder, die nur ein Jahr gefördert wurden (Frede

et al. 2009). Auch in der fünften Klasse konnten noch Effekte der Sprachförderung nachgewiesen werden. Zu diesem Zeitpunkt waren nach wie vor die Effekte bei den Kindern größer, die eine zweijährige Förderung erfahren, als bei den Kindern, die nur ein Jahr an dem Programm teilgenommen hatten (Barnett et al. 2013).

Einschränkend ist bei der APPLIES-Studie zu beachten, dass nicht ausgeschlossen werden kann, dass die Kinder der Vergleichsgruppe (die nur ein Jahr an dem Programm teilnahmen) zuvor ein anderes Sprachförderprogramm (abweichend von dem ‚Abbott Preschool Program‘) besucht hatten. Dies würde möglicherweise die unterschiedlich starke Ausprägung der Effekte bei den beiden Gruppen (zwei Jahre vs. ein Jahr Teilnahme) erklären.

Auch national wird bezogen auf die Dauer einer Fördermaßnahme davon ausgegangen, dass es für eine nachhaltige Wirkung von zentraler Bedeutung ist, dass die Maßnahmen „kontinuierlich und systematisch angelegt sind und über eine erhebliche Zeitspanne reichen“ sowie bei Bedarf auch in der Schule fortgeführt werden (Gogolin 2007, S. 20).

Ähnliches berichten auch Duncan und Magnuson (2013), die im Rahmen einer Metaanalyse 84 Programme zur Förderung von Kindern im institutionellen Kontext in den USA analysierten. Diese Programme fokussierten nicht ausschließlich die Sprachförderung der Kinder, sondern waren darauf ausgerichtet, Kinder ganzheitlich und kompensatorisch zu fördern. Es zeigt sich, dass die Faktoren ‚Dauer‘ und ‚Alter bei Beginn‘ bei allen untersuchten Programmen die Faktoren waren, die am meisten herausstachen. Allerdings verlieren diese Merkmale an Signifikanz, sobald alle Kontrollvariablen in das Modell einfließen (Duncan und Magnuson 2013). Insgesamt konnten die Autoren bei fast allen Programmen keine langfristigen Effekte nachweisen. Zu beachten ist in diesem Zusammenhang, dass auch hier die Komplexität der Forschungsfragen und die Heterogenität der Teilnehmenden allgemeingültige Rückschlüsse kaum zulassen. Weitere Studien mit längerfristigen und differenzierten Ansätzen sind notwendig, um generalisierbare Erkenntnisse zu gewinnen.

Auch das amerikanische ‚Head Start Program‘, das bereits 1965 bundesweit implementiert wurde, konnte im Rahmen einer Wirksamkeitsstudie bei der Experimentalgruppe nach einem Jahr Programmteilnahme nur leicht positive Effekte im Entwicklungsbereich ‚Sprache und Literacy‘ im Vergleich zur Kontrollgruppe finden. Diese Effekte lassen jedoch in der Schulzeit wieder nach (Barnett 2011; Kuger et al. 2012; U.S. Department of Health and Human Services 2010).

Zu beachten ist bei der Diskussion um Wirksamkeit von additiven Sprachfördermaßnahmen, dass bei der Bestimmung der Wirksamkeit verschiedene Faktoren eine Rolle spielen und gerade die strukturellen Gegebenheiten eines Programms neben der allgemeinen Qualität der Maßnahme und der pädagogischen Qualität der Einrichtung ausschlaggebend sind, um belastbare Aussagen treffen zu können sind, und nicht getrennt voneinander betrachtet werden können:

„To help inform decision making about the optimal design of preschool settings, a generation of experimental and natural-history studies about preschool quality clearly demonstrates that variations in how programs are structured have consequences for children's physical and psychological well-being and development of social and academic competencies“ (Mashburn und Pianta 2010, S. 243–244).

Internationale Studien zu mehrsprachig aufwachsenden Kindern

Neben den oben aufgeführten Studien finden auch hinsichtlich der Sprachförderung von zweisprachig aufwachsenden Kindern im internationalen Kontext umfassende Forschungen statt. So wird im Rahmen einer Vielzahl von Programmen die Thematik der effektiven Förderung der Sprachkompetenz in der Erst- und Zweitsprache diskutiert (August und Shanahan 2006; Barnett et al. 2007; Castro et al. 2011; Howes et al. 2011).

Die Auswertung der Daten zweier amerikanischer Studien von Vitiello et al. (2011) zeigt, dass mehrsprachig aufwachsende Kinder bessere Sprachkenntnisse in der Zweitsprache aufbauen, wenn ein geringerer Anteil der sprachlichen Förderung in der Muttersprache umgesetzt wird. Der Effekt verstärkt sich, wenn die Interaktionen in der Zweitsprache qualitativ besonders hochwertig und von förderlichen Sprachlehrstrategien geprägt sind. Dies trifft besonders bei Kindern zu, die zu Beginn der Förderung nur geringe sprachliche Ausgangskompetenzen in der Zweitsprache aufweisen.

Die Daten stammen aus zwei großen amerikanischen Studien (der Multi-State Study und der State-Wide Early Education Programs (SWEET) Study), die öffentlich geförderte Vorschulprogramme in elf Staaten der USA mit einer Stichprobe von etwa 3.000 Kindern untersuchten. Der Fokus der Analysen lag vorrangig auf Kindern mit der Muttersprache Spanisch und der Zweitsprache Englisch.

Einschränkend ist zu beachten, dass die Fragestellungen der Analysen nicht vollständig auf das deutsche Vorschulsystem und die dort vorzufindenden Förderstrukturen übertragbar ist. Die muttersprachliche Anregung von Kindern einer anderen Herkunftssprache ist bei der

Sprachförderung im deutschen Kindergarten meist nicht vorgesehen. In amerikanischen Vorschulprogrammen sind hingegen oftmals sowohl Fachkräfte beschäftigt, die Englisch sprechen, als auch Fachkräfte, die eine andere Muttersprache aufweisen (häufig Spanisch aufgrund des hohen Anteils an Spanisch sprechenden Kindern in den USA).

Andere internationale Befunde weisen darauf hin, dass Kinder, die ihre Muttersprache gut beherrschen, auch beim Erlernen der Zweitsprache davon profitieren (August und Shanahan 2006; Castro et al. 2011; Dickinson und Tabors 2001).

Für die institutionelle Sprachförderung bedeutet dies, dass auch im Bereich der Förderung von Mehrsprachigkeit und in Anbetracht einer multikulturellen Welt, in der das Beherrschen von mehreren Sprachen durchaus gewünscht und vorteilhaft ist, noch Spielraum besteht, um Kinder vielseitiger zu fördern und neben der Förderung der Zweitsprache auch die Erstsprache nicht zu vernachlässigen, auch, wenn hier noch weitere theoriegeleitete Forschungsbefunde hinsichtlich des möglichen förderlichen Zusammenspiels der Erst- und Zweitsprache nötig sind. Außerdem fehlen Forschungsergebnisse, die Aufschluss darüber geben, welche Programme und Ansätze in diesem Zusammenhang effektiv, praktikabel und theoretisch fundiert sind (vgl. Kapitel 2.1.1).

Internationale Befunde zur Rolle der pädagogischen Fachkraft

Auch im internationalen Kontext konnte die Bedeutung der Anwendung von Sprachlehrstrategien durch die pädagogischen Fachkräfte aufgezeigt werden. So wurde die positive Wirkung von unterstützendem Interaktionsverhalten und Entwicklungsanreizen durch die pädagogische Fachkraft beispielsweise in Form von offenen Fragen, Erweiterungen und Umformungen in mehreren Studien näher beleuchtet (Dickinson und Caswell 2007; Huttenlocher et al. 2002; Wasik et al. 2006).

Auch Justice et al. (2008) konnten in einer Interventionsstudie, in der pädagogische Fachkräfte speziell geschult wurden und in Folge dessen Sprachlehrstrategien im Alltag in unterschiedlichen Lehr- und Lernsituationen anwenden konnten, zeigen, dass eine Verbindung zwischen dem Sprachentwicklungsfortschritt der Kinder und dem Anwenden dieser Strategien besteht.

Im Rahmen der Studie wurden 135 amerikanische Fachkräfte, die Kinder aus belasteten Familien betreuten, während eines gesamten Kindergartenjahres speziell geschult. Außerdem wurde ein ergänzender Lehrplan eingeführt, der konkrete Interaktionsstrategien in den Alltag implementierte. Durch die Auswertung von Videoaufnahmen der Sprachfördermaßnahmen

konnte gezeigt werden, dass die Qualität der Instruktion und auch die Häufigkeit der Anwendung von Strategien relativ gering waren. Nur bei 6 % (schriftsprachliche Förderung) beziehungsweise 8 % (Sprachförderung) der Fachkräfte ließ sich eine hohe Qualität der Fördereinheiten feststellen. Trotz der Fortbildung der Fachkräfte konnte demnach die Instruktionsqualität der pädagogischen Fachkräfte nicht wesentlich gesteigert werden, was ein enttäuschendes Ergebnis darstellt. Weitere Ergebnisse der Studie zeigen, dass lediglich zwei Prädiktoren die Qualität der Instruktion vorherzusagen scheinen: eine hohe Qualifizierung der Fachkräfte war negativ, die Teilnahme an Fortbildungen hingegen positiv mit der Instruktionsqualität verbunden.

Einschränkend ist bei der Studie zu beachten, dass die Ergebnisse nicht generalisiert werden können, da lediglich eine kleine Anzahl an Erzieherinnen an der Studie teilnahm und dies auf freiwilliger Basis geschah. Außerdem stehen die Ergebnisse in enger Verbindung zu dem spezifisch eingeführten Lehrplan, der, wenn er variiert oder ersetzt würde, andere Ergebnisse hervorbringen würde. Es kann auch nicht ausgeschlossen werden, dass die Form der Datenerhebung (Videoaufnahme) die Umsetzung der Sprachförderung verfälscht hat. So kam es aufgrund der besonderen Situation der Videoaufzeichnung und der damit verbundenen externen Beobachtung möglicherweise zu einer verbesserten oder aber auch zu einer verschlechterten Darstellung.

Zusammenfassend betrachtet sind die im Rahmen der Arbeit vorgestellten internationalen Evaluationen zur Wirksamkeit von vorschulischen (Sprach-)Förderprogrammen, wie auch die nationalen Ergebnisse, eher ernüchternd. Dies betrifft häufig die langfristige Wirkung der Programme beziehungsweise die fehlende Evidenz einer langfristigen Wirkung. Dies sollte jedoch nicht dazu führen, Förderprogramme grundsätzlich als Fehlinvestitionen zu betrachten. Vielmehr sollte weiterhin empirische Evidenz gesammelt werden, um herauszufinden, was die genauen Erfolgsbedingungen eines Programmes sind. Auf dieser Grundlage können Implementierungen in der Praxis realisiert und durch wissenschaftliche Begleitung und regelmäßigen Austausch mit der Praxis fortlaufend angepasst beziehungsweise verbessert werden.

Hinsichtlich der pädagogischen Fachkräfte zeigt sich auch in der internationalen Befundlage, dass die Umsetzung von Sprachlehrstrategien sowie die qualitativ hochwertige Ausgestaltung von Sprachfördermaßnahmen durch die pädagogische Fachkraft Auswirkungen auf die Sprachentwicklung der Kinder zu haben scheinen. Wenn auch die Aussagekraft der Studien

begrenzt ist, weist deren allgemeine Tendenz dennoch darauf hin, dass qualifizierte Fachkräfte einen positiven Einfluss auf die sprachliche Bildung im Kindergarten haben.

2.2.3.3 Forschungsbefunde im Handlungsfeld der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung

Neben der additiven Sprachförderung darf das Konzept einer durchgängigen alltagsintegrierten Sprachbildung nicht vernachlässigt werden (vgl. Kapitel 2.2.1). Die Forschungsbefunde sind auch hier nur wenig umfassend und lassen daher nur bedingt Schlüsse auf die Wirkung, Umsetzung und Ausgestaltung dieser Art der sprachlichen Förderung im Kindergartenalltag zu.

In einer Studie in Kindergärten untersuchten Jungmann et al. (2013), wie effektiv sich alltagsintegrierte sprachliche Bildung auf ein-, zwei- und mehrsprachig aufwachsende Kinder auswirkt. Die Effekte wurden im Längsschnitt (Prä- und Posttest) mit 263 Kindern zwischen 3;0 und 5;11 Jahren in 19 Einrichtungen untersucht. Innerhalb dieser Einrichtungen wurden 27 pädagogische Fachkräfte in vier Fortbildungseinheiten anhand dreier etablierter Trainingsprogramme hinsichtlich alltagsintegrierter Sprachbildung weitergebildet (Jungmann et al. 2013). Bei den Kindern in der Stichprobe handelte es sich sowohl um sprachlich auffällige und unauffällige als auch um ein-, zwei- und mehrsprachig aufwachsende Kinder. Die Analysen zur Effektivität der Sprachbildung wurden mit einer Substichprobe von 129 Kindern durchgeführt, da lediglich von 16 der 27 weitergebildeten pädagogischen Fachkräfte die Qualität der sprachförderlichen Interaktionen analysiert werden konnte.

Die Ergebnisse zeigen, dass alle Kinder, unabhängig davon, ob diese ein-, zwei- oder mehrsprachig sind, ein signifikantes Wachstum aufweisen und von der alltagsintegrierten Sprachbildung zu profitieren scheinen. Außerdem zeigt sich, dass insbesondere sprachlich auffällige Kinder von der alltagsintegrierten Sprachbildung profitieren konnten. Zum Zeitpunkt des Posttests wurden noch 14 % (19,7 % im Prätest) der einsprachig und 48 % (52 % im Prätest) der zwei- oder mehrsprachig aufwachsenden Kinder als sprachauffällig identifiziert. Dabei weisen die einsprachig aufwachsenden und sprachlich auffälligen Kinder die stärksten Zuwächse auf. Die zwei- und mehrsprachigen Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten weisen ebenfalls Zuwächse auf, jedoch sind diese geringer als die der einsprachig aufwachsenden Kinder. Demgegenüber bleiben im Posttest die Werte der sprachlich unauffälligen zwei- und mehrsprachig aufwachsenden Kinder im Vergleich zum Prätest auf dem gleichen Niveau. Diese Kinder scheinen somit nicht von dem sprachförderlichen Interaktionsverhalten der pädagogischen Fachkraft zu profitieren.

Limitierend sollte bei den vorliegenden Studienergebnissen beachtet werden, dass lediglich das sprachförderliche Verhalten von 16 Fachkräften als Analysegrundlage diente. Hinzu kommt, dass die Effekte nur zu einem Zeitpunkt nach der Intervention getestet wurden und damit keine Aussagen über ihre Stabilität im weiteren Entwicklungsverlauf der Kinder getroffen werden können. Auch die Beständigkeit der Effekte der Fortbildung kann dadurch nicht abschließend belegt werden. Notwendig wäre zudem gewesen, die Ergebnisse durch ein Kontrollgruppendesign abzusichern, um dadurch noch genaueren Aufschluss über den Zusammenhang der Effekte sowie der Fortbildungseffektivität und der damit verbundenen förderlicheren Sprachpraxis zu erhalten.

Eine weitere Studie, die sich mit alltagsintegrierter Sprachbildung befasst, ist die Studie von Vernon-Feagans et al. (2013), die die Auswirkungen anregender Alltagsinteraktionen im institutionellen Kontext untersuchte. Im Fokus der Studie stand die Frage nach einer ausgleichenden Wirkung der institutionellen Förderung bei Kindern, die eine geringe sprachliche Anregung im häuslichen Lernumfeld erfuhren.

Die Stichprobe aus dem ‚Family Life Project‘ setzte sich aus 433 Kindern und deren Müttern zusammen, die aus ländlichen Regionen der USA stammten und von Armut und Benachteiligung betroffen waren. In einem längsschnittlichen Design wurden die Kinder und Mütter sowie die pädagogischen Fachkräfte in der betreuenden Einrichtung zu zwei Messzeitpunkten (Alter der Kinder: 36 und 48 Monate) besucht. Untersucht wurden zum einen die Komplexität der mütterlichen Sprache (Beobachtung einer Vorlesesituation) und zum anderen die Qualität der Interaktion der pädagogischen Fachkraft im Kindergarten (Beschreibung einer Bilderbuchsituation) sowie die Sprachentwicklung des Kindes. Kontrolliert wurden der sozioökonomische Status der Familie, Fähigkeiten des Kindes, die Qualität der Familien und des Kindergartens sowie die Einrichtungseigenschaften.

Die Ergebnisse zeigen, dass neben der mütterlichen sprachlichen Anregung auch die Anregung der pädagogischen Fachkraft für die kindliche (sprachliche) Entwicklung eine Rolle spielt. Demnach geben die Ergebnisse Hinweise darauf, dass eine fehlende häusliche Anregung durch eine qualitativ hochwertige Anregung im institutionellen Kontext ausgeglichen werden kann. Die Qualität der sprachlichen Anregung durch den Erwachsenen ist die bedeutsamste Variable für die Bestimmung der Qualität im häuslichen Umfeld (Qualität der mütterlichen sprachlichen Anregung) und auch der Qualität in der Einrichtung (Qualität der sprachlichen Anregung durch die pädagogische Fachkraft). Limitierend sollte beachtet werden, dass die Interaktionsqualität im Kindergarten nicht durch eine Beobachtung erfasst, sondern lediglich erfragt wurde. Die

Qualität der mütterlichen Anregung wurde demgegenüber beobachtet, jedoch nur an einer Bilderbuchsituation festgemacht. Hinzu kommt, dass im Studiendesign keine Kontrollgruppe vorgesehen war, die die Ergebnisse noch hätte absichern können. Dennoch können die Ergebnisse der Studie Zusammenhänge zwischen der Sprachentwicklung der Kinder und der erfahrenen sprachlichen Anregung im familiären und institutionellen Kontext aufzeigen und als Anregung für weitere Forschung dienen.

Micheel et al. (2013) konnten in einer weiteren Studie zeigen, dass Einrichtungen, die sowohl additive Angebote als auch alltagsintegrierte Sprachbildung umsetzen, bessere Ergebnisse hinsichtlich der Sprachentwicklung der Kinder aufweisen als Einrichtungen, die diese Verknüpfung beider Förderkonzepte nicht realisieren. Außerdem zeigte sich, dass eine intensive Fortbildungstätigkeit der pädagogischen Fachkräfte und der Anteil an Fachkräften mit einer Höherqualifizierung positiv mit der Sprachentwicklung der Kinder zusammenhängen. Diese Ergebnisse wurden im Rahmen einer Evaluationsstudie, die von der Abteilung ‚Bildung und Erziehung im Strukturwandel‘ (BEST) am Institut Arbeit und Qualifikation (IAQ) der Universität Duisburg-Essen durchgeführt wurde, ermittelt. Ausgehend von einem daraus abgeleiteten ‚Gesamtindex Sprachstandsentwicklung‘ der Kinder, der die Entwicklung zwischen dem Beginn und dem Ende der Kindergartenzeit abbildete, wurden insgesamt 241 Essener Kindertageseinrichtungen mit Hilfe eines online-basierten standardisierten Fragebogens bezüglich der umgesetzten Sprachförderung und der Rahmenbedingungen in den Einrichtungen befragt. Auf dieser Grundlage wurde das Sozialprofil der Einrichtungen bestimmt (von ‚sehr gut situiert‘ bis zu ‚stark benachteiligt‘) und dies in Zusammenhang mit der Entwicklung der Kinder und der angewandten Sprachförderung gebracht (Micheel et al. 2013).

Einschränkend ist in der Studie von Micheel et al. (2013) zu beachten, dass durch eine nicht-teilnehmende Beobachtung der sprachlichen Bildung im Kindergartenalltag die Ergebnisse valider erfasst und dadurch im Anschluss daran die Rahmenparameter einer guten alltagsintegrierten Sprachbildung differenzierter zu benennen gewesen wären. Die Ergebnisse geben dennoch einen Überblick über Wirkungsmechanismen und Zusammenhänge betreffend die institutionelle sprachliche Bildung und liefern eine Grundlage für weitere wissenschaftliche Forschungsarbeiten.

Vor dem Hintergrund des Umstandes, dass das Wissen und die Qualifikation der pädagogischen Fachkräfte einen Einfluss auf eine gelungene und durchgängige alltagsintegrierte sprachliche

Bildung haben, wurde das Weiterbildungskonzept der Stadt Fellbach entwickelt, das Erzieherinnen und Grundschullehrerinnen hinsichtlich alltagsintegrierter Sprachbildung fortbildete und coachte (Kucharz et al. 2015). Nach der Weiterqualifizierung stand eine Evaluation der Wirksamkeit unter wissenschaftlicher Begleitung im Fokus. Die Ergebnisse zeigen, dass die teilnehmenden Fachkräfte von der Weiterbildung insofern profitierten, als diese im Vergleich zur Kontrollgruppe mehr Sprachfördertechniken im Alltag nutzten, als dies vor der Weiterbildungsmaßnahme der Fall war. Auch die sprachliche Leistung der Kinder, die von den weitergebildeten Erzieherinnen betreut wurden, verbesserten sich im Vergleich zu den Leistungen der Kinder aus der Kontrollgruppe (Jahns et al. 2013). Einschränkend ist zu beachten, dass die Studie nur mit einer kleinen Anzahl an pädagogischen Fachkräften durchgeführt wurde und weiterführende Analysen notwendig sind, um belastbare Erkenntnisse zu erhalten.

Ähnliche Ergebnisse konnten auch für die Forschungsgruppe nachgewiesen werden, die im Rahmen der SPATS-Studie (Sprachförderung: Auswirkungen eines Trainings der Wirksamkeit eines sprachbasierten Interaktionstrainings für ErzieherInnen mit dem Ziel der alltagsintegrierten Sprachbildung) beziehungsweise dem Folgeprojekt ‚MAUS – Mehrsprachig aufwachsende Kinder sprachlich fördern‘ die Effektivität eines Trainings für Erzieherinnen zur alltagsintegrierten sprachlichen Bildung für mehrsprachige Kinder aus Kindergärten im Rhein-Main-Gebiet empirisch auswertete (Buschmann et al. 2010; Sachse et al. 2010). Die Erzieherinnen wendeten nach der Weiterbildung vermehrt Sprachlehrstrategien an und gaben den Kindern mehr Raum zum Sprechen (was auf eine eher abwartende Haltung der Erzieherinnen hindeutet). Auch die sprachlichen Leistungen der Kinder verbesserten sich im Vergleich zu den Kindern in den Vergleichsgruppen (Buschmann et al. 2014; Simon 2015). Einschränkend ist zu beachten, dass sich die Fortbildung lediglich über sechs Sitzungen erstreckte und eine Begleitung der Teilnehmenden nur über ein halbes Jahr gewährleistet war. Eine dauerhafte Umsetzung der Sprachlehrstrategien würde durch die kontinuierliche Begleitung und Schulung sicherlich noch an Effektivität gewinnen.

Fried (2011) überprüfte mit Hilfe eines Beobachtungsinstruments die Interaktionsqualität von 291 Erzieherinnen im Kindergartenalltag. Es zeigte sich, dass das durchschnittliche Qualifikationslevel der teilnehmenden Erzieherinnen unterhalb von ‚gut‘ lag. Bei genauerer Analyse der Dimensionen der Interaktionen wurde deutlich, dass es vor allem daran mangelte, den Kindern Sinnzusammenhänge deutlich zu machen und Zusammenhänge näher zu erläutern.

Auch die Verwendung eines komplexen Wortschatzes und die Anregung differenzierten Denkens und Sprechens ließen sich kaum beobachten. Demgegenüber waren grammatisch komplexe Inputs und die Verwendung von offenen Fragen, um eigenständige Äußerungen anzuregen, häufiger festzustellen. Fried (2011) konstatiert, dass die Erzieherinnen gerade diejenigen Strategien am seltensten verwenden, die am ehesten gewährleisten, dass eine optimale Lern- und Sprachaneignungssituation geschaffen wird (wie z. B. ‚scaffolding‘ (adaptive Unterstützung) oder ‚sustained shared thinking‘ (sprachliche-kognitive Herausforderung)). Die Ergebnisse verdeutlichen die Potenziale, die durch alltägliche Interaktionen noch nicht ausgenutzt werden. Durch kontinuierliche Fortbildung und individuelle Weiterbildung der pädagogischen Fachkräfte ließe sich dem entgegenwirken. Eine begleitende Interventionsstudie mit einem längsschnittlichen Design könnte dabei weitere wissenschaftlich fundierte Befunde liefern.

Auch andere Studienergebnisse weisen darauf hin, dass das sprachförderliche Interaktionsverhalten im pädagogischen Alltag nicht immer konsequent eingesetzt wird und somit die sich in Alltagssituationen bietenden Potenziale zur durchgängigen Sprachbildung aller Kinder, nicht ausgeschöpft werden (Girolametto und Weitzman 2002). In diesem Zusammenhang sollte auch beachtet werden, dass gerade „die optimale Passung zwischen dem Sprachangebot der pädagogischen Fachkräfte und dem kindlichen Entwicklungsstand besonders bedeutsam, aber schwierig herzustellen [sind]“ (Jungmann et al. 2013, S. 113).

Des Weiteren konnten Sylva et al. (2006) zeigen, dass die Ausgestaltung der Interaktionen (‚sustained shared thinking‘) zwischen Fachkraft und Kind ein zentrales Merkmal vorschulischer Qualität darstellt. Die Ergebnisse stammen aus dem Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project, das in England in einem längsschnittlichen Design die Effekte vorschulischer Erziehung auf die kognitive und soziale Entwicklung von etwa 3.000 Kindern im Alter zwischen drei und sieben Jahren aus 141 Einrichtungen untersuchte (Roßbach, Kluczniok, Isenmann 2008). Daneben konnte die Forschungsgruppe um Sylva et al. (2010) im Rahmen der Studie feststellen, dass neben der gelebten (Interaktions-)Praxis auch das Qualifikationsniveau der pädagogischen Leitung mit einer höheren Qualität der Sprachförderung einhergeht.

Zusammenfassend betrachtet sollte das Ziel jeder sprachförderlichen Aktivität und somit auch der alltagsintegrierten Sprachbildung darin bestehen, die sprachlichen Kompetenzen von

Kindern bestmöglich zu fördern, um Benachteiligung auszugleichen und gleiche Startbedingungen für alle Kinder zu schaffen. Eine Implementierung beider Konzepte im Sinne einer primären und sekundären Prävention kann auf diese Weise als gewinnbringende Möglichkeit der Förderung umgesetzt werden (vgl. Kapitel 2.2.1). Dies ist auch vor dem Hintergrund, dass das in Familie und Kindergarten erfahrene sprachliche Interaktionsverhalten insgesamt ein guter Prädiktor für die späteren Sprach-, Lese- und Rechtschreibleistungen ist, von zentralem Interesse (Dickinson und Tabors 2001).

Gasteiger-Klicpera et al. unterstreichen im Abschlussbericht der baden-württembergischen Sprachförderstudie ‚Sag mal was‘ die Relevanz von Sprachbildung im Alltag folgendermaßen:

„Die [...] Analysen [...] machten deutlich, dass Sprache durch einen bewussten Umgang in nahezu jeder Gesprächssituation gefördert werden kann: auch in organisatorischen Planungsgesprächen oder in spontan entstehenden Erzählsituationen. Wichtig ist nur, dass die Sprachförderpersonen sich des förderlichen Potenzials dieser Situationen bewusst sind und es entsprechend nutzen“ (2010, S. 198).

Anhand der Forschungsergebnisse wird deutlich, dass alltagsintegrierte Sprachbildung vielseitig und herausfordernd ist. Die Umsetzung einer gelingenden Sprachbildung im Alltag scheint nicht trivial zu sein. Sie birgt durch einen zielgerichteten und reflektierten Einsatz jedoch großes Potenzial für die sprachliche Bildung im institutionellen Kontext. Alltagsintegrierte Sprachbildung kann, im Sinne einer primären Prävention, durch qualitativ hochwertige sprachliche Anregung im Alltag für die Sprachentwicklung der Kinder gewinnbringend sein und sollte neben einer additiven Sprachförderung im Blick behalten werden, wenn die sprachliche Bildung in Kindergärten thematisiert und untersucht wird. Aber auch hinsichtlich der alltagsintegrierten Sprachbildung prägen Forschungslücken den Kenntnisstand. Es ist jedoch bereits ersichtlich, dass die Interaktionen im Alltag durch die pädagogischen Fachkräfte eine entscheidende Rolle einnehmen. Somit ist sowohl für die alltagsintegrierte Sprachbildung als auch für die additive Sprachförderung die Professionalisierung der Fachkräfte ein entscheidender Faktor, um die Potenziale dieser Förderformen ausschöpfen zu können.

Es zeichnen sich Tendenzen von Ministerien und Trägern ab, die auf eine komplette Umstellung von additiven Förderprogrammen auf alltagsintegrierte sprachliche Bildung hinweisen (vgl. die Umstellung in Nordrhein-Westfalen, Kapitel 2.3.2). Aus wissenschaftlicher Perspektive ist

diese Entwicklung jedoch kritisch zu hinterfragen, da vor dem Hintergrund ernüchternder Ergebnissen von Evaluationsstudien zu additiven Sprachförderprogrammen nicht automatisch darauf geschlossen werden kann, dass keinerlei positive Auswirkungen der additiven Sprachförderung vorhanden sind und es nicht lohnenswert ist, weiterhin in die verschiedenen Ansätze zu investieren (Hasselhorn und Sallat 2014; Kuger et al. 2012). Vielmehr sollten sich die weiteren Bemühungen in Forschung und Praxis auf beide Ansätze konzentrieren, da sich diese nicht gegenseitig ausschließen beziehungsweise keine Gegensätze darstellen (Lengyel 2017; Micheel et al. 2013; Roßbach et al. 2016).

Insgesamt macht ein Blick auf den Forschungsstand hinsichtlich institutioneller Sprachbildung deutlich, dass weitere Forschungsergebnisse, die die Thematik spezifischer und umfänglicher beleuchten, fehlen. Die Ergebnisse spiegeln deren Vielschichtigkeit und Komplexität wider und zeigen, dass trotz zahlreicher Bemühungen in Wissenschaft und Praxis immer noch Unklarheit darüber herrscht, was die bestmögliche Umsetzung von sprachlicher Bildung im Kindergarten ausmacht und welche Rahmenbedingungen dabei entscheidend sind.

Grundsätzlich sollte im Rahmen der Diskussion über Wirksamkeit, Ausrichtung und Umsetzung von Sprachbildung (additive Fördermaßnahmen oder alltagsintegrierte Sprachbildung) nicht aus dem Blick verloren werden, dass in erster Linie die Bedürfnisse der Kinder entscheidend für die Ausgestaltung des Kindergartenalltags sein sollten. Neben dem Versuch, dies im institutionellen Kontext durch eine Vielzahl von Programmen, Untersuchungen sowie Richtlinien greifbar zu machen beziehungsweise zu strukturieren und in den Alltag der Kinder zu integrieren, bieten auch ungeplante Phasen wie das freie Spiel Möglichkeiten und Anregungen für Bildungsprozesse und fördern das Lernen und die Entwicklung der Kinder (Cosson 2002). In diesem Zusammenhang ist es förderlich, wenn die pädagogische Fachkraft die Anregungen der Kinder aufnimmt und in gezielte Angebote überführt, beziehungsweise das Interesse der Kinder nutzt, um ihre Sprachentwicklung zu unterstützen.

2.3 Sprachliche Bildung und Strukturmerkmale

Wie bereits in Kapitel 2.2 in Teilen erwähnt, stehen auch die Rahmenbedingungen einer Einrichtung mit der gelebten sprachlichen Bildung in dieser in Zusammenhang. In welcher Form und in welchem Ausmaß dies zutrifft, ist allerdings nicht eindeutig geklärt. Es ist jedoch Konsens, dass die gezielte Gestaltung der Rahmenbedingungen in einer Einrichtung Einfluss auf die förderliche Wirkung des Kindergartenbesuchs, bezugnehmend auf den Erwerb der deutschen Sprache von Kindern, nehmen kann (Barnett 1995; Becker 2006; NICHD Early Child Care Research Network 2002; Sammons et al. 2004).

In den nachfolgenden Kapiteln werden nach der Entwicklung eines konzeptuellen Rahmenmodells (Kapitel 2.3.1), Strukturmerkmale, die in Zusammenhang mit der sprachlichen Bildung im Kindergarten stehen können genauer erläutert und mit Forschungsergebnissen gestützt (Kapitel 2.3.2).

2.3.1 Konzeptuelles Rahmenmodell

Kindliche Sprachentwicklung steht, wie in Kapitel 2.1 dargestellt, mit der erfahrenen Lern- und Anregungsumwelt eines Kindes in Verbindung. Diese Sprachumwelt wird im institutionellen Setting unter anderem durch das Angebot an sprachlicher Bildung geschaffen. Es kann davon ausgegangen werden, dass sich dieses Angebot in Abhängigkeit von bestimmten Bedingungen gestaltet. Dazu werden im Folgenden zunächst theoretisch mögliche Einflussbereiche identifiziert und ein konzeptuelles Rahmenmodell für die vorliegende Arbeit abgeleitet, um im Anschluss daran entlang der identifizierten einflussnehmenden Bedingungen bestehende Studienergebnisse zu erläutern.

Die Gestaltung von Interaktionsprozessen oder auch pädagogischen Angeboten in institutionellen Lernumwelten wird in verschiedenen theoretischen Modellen thematisiert. In diesen Modellen wird davon ausgegangen, dass die Gestaltung der Interaktionen oder pädagogischen Angebote unter bestimmten Bedingungen auf die Entwicklung des Kindes wirkt. So beschreibt das PPCT-Modell, das von Bronfenbrenner und Morris (2006) entwickelt wurde, Interaktionen als proximale Prozesse, welche den „Hauptmotor der Entwicklung“ darstellen und dann wirksam werden, wenn Interaktionen regelmäßig, häufig und über eine längere Dauer stattfinden (Kammermeyer et al. 2013, S. 12). Das Angebot-Nutzungs-Modell von Helmke (2009), welches sich auf pädagogische Angebote im schulischen Kontext konzentriert, geht ergänzend davon aus, dass jedes Angebot, welches als eine Förderaktivität im Rahmen von Unterricht verstanden wird, erst wirksam werden kann, wenn es durch den Lernenden auch genutzt wird.

Die Gestaltung dieser förderlichen Angebote oder Interaktionen scheint sich dabei aber nicht unabhängig von bestimmten Faktoren zu vollziehen. Die beiden Modelle identifizieren ähnliche Faktoren, welche auf diese Gestaltung wirken. Das Angebots-Nutzungs-Modell identifiziert neben der Unterrichtszeit, Kontextbedingungen sowie Merkmale der Lehrkraft. Unter Kontextbedingungen werden dabei Merkmale zusammengefasst, die sowohl den Kontext innerhalb der Schule und der Klasse beschreiben als auch Merkmale, die die äußeren Bedingungen, wie Umfeld und Region, betreffen. Merkmale der Lehrperson umfassen in dem Modell Eigenschaften der Lehrkraft bezogen auf ihre Person, ihre Qualifikation, ihr Erfahrungs- und Professionswissen sowie ihre pädagogischen Orientierungen (vgl. Abbildung 1).

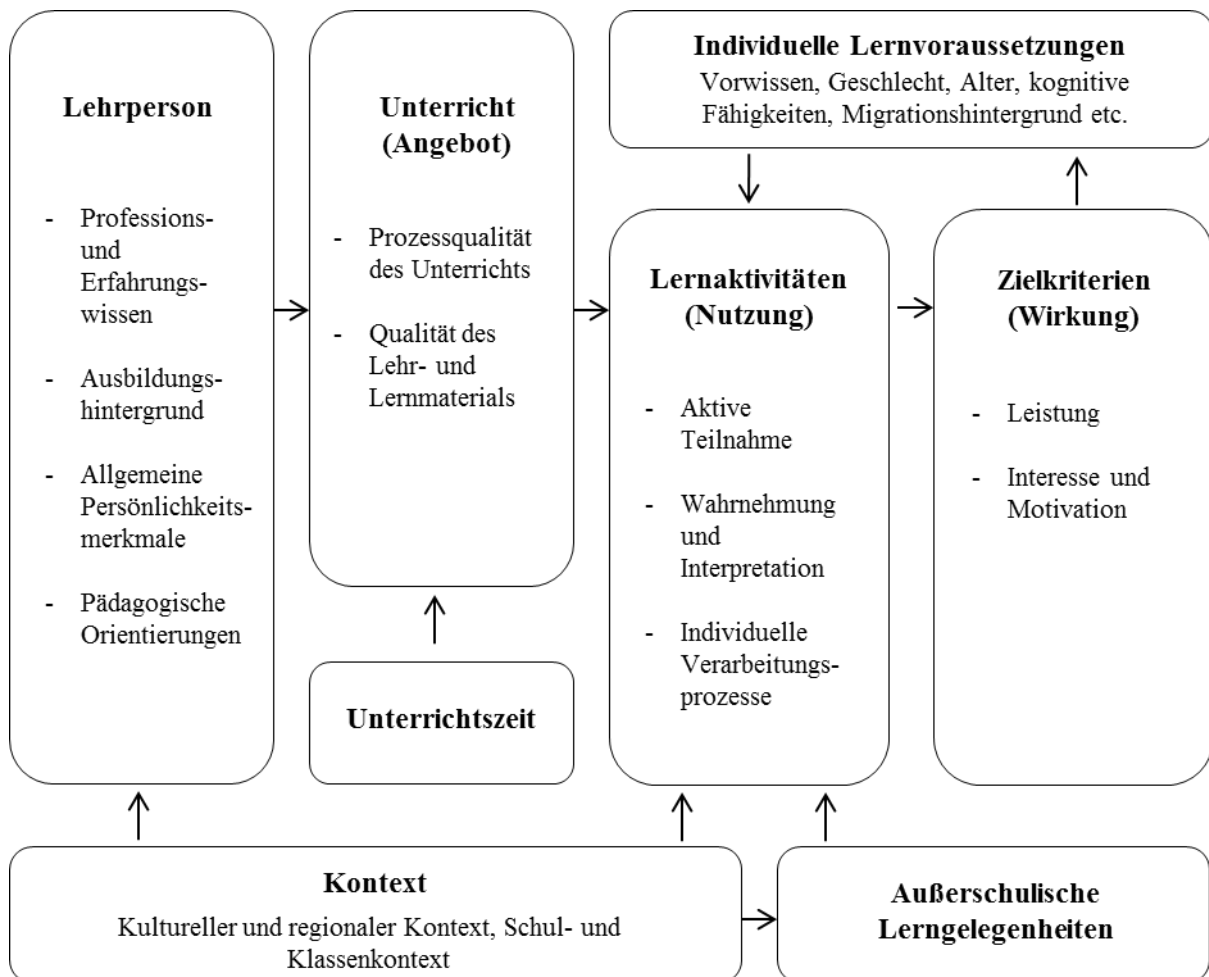


Abbildung 1: Vereinfachtes Angebots-Nutzungs-Modell des Unterrichts nach Helmke (2009)

Ähnlich konzeptualisieren auch Mashburn und Pianta (2010) im Kindergartenkontext die Abhängigkeit von Interaktionsqualität von Lehrer- und Kontextmerkmalen. Dabei werden spezifisch für den Kindergartenkontext Merkmale wie z. B. Größe der Gruppe und der

Einrichtung benannt und als Merkmale der pädagogischen Fachkraft unter anderem die Qualifikation dieser beachtet (vgl. Abbildung 2).

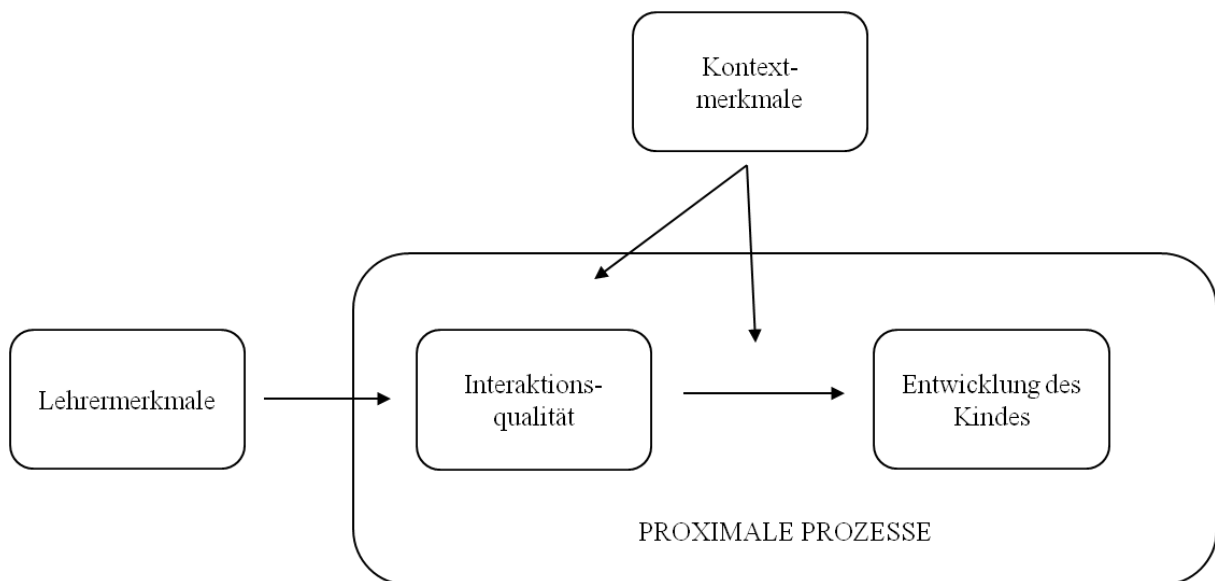


Abbildung 2: PPCT-Modell im Kindergartenkontext (Mashburn und Pianta 2010, S. 251)

Konzeptuelles Rahmenmodell ‚Sprachliche Bildung und Strukturmerkmale‘

Auf Grundlage des Angebots-Nutzungs-Modells von Helmke (2009) und des in Anlehnung an das PPCT-Modell von Bronfenbrenner und Morris (2006) entwickelte Qualitätsmodell von Mashburn und Pianta (2010) wird deutlich, dass die Rahmenbedingungen innerhalb eines pädagogischen Settings mit dem Angebot und der Gestaltung der sprachlichen Praxis in Zusammenhang stehen können. Dieser Ansatz ist auch für die vorliegende Arbeit von zentralem Interesse. Strukturelle Rahmenbedingungen, die sich auf den Kontext, die pädagogischen Fachkräfte, die Gruppen- oder Einrichtungsebene beziehen, sollen in Beziehung zu der sprachlichen Bildung gebracht werden. Um diese Annahme zu verdeutlichen, wird ein Modell entwickelt, welches die strukturellen Rahmenbedingungen einer Einrichtung in Zusammenhang mit der sprachlichen Bildung dieser setzt (vgl. Abbildung 3). Das so synthetisierte Modell verdeutlicht die (möglichen) Wirkzusammenhänge hinsichtlich einflussnehmender Bedingungen auf die Gestaltung der pädagogische Sprachpraxis. Durch die Nutzung eines Sprachangebots beziehungsweise einer sprachlichen Anregung durch die Kinder kann davon ausgegangen werden, dass positive Effekte auf die kindliche (Sprach-)Entwicklung entstehen.

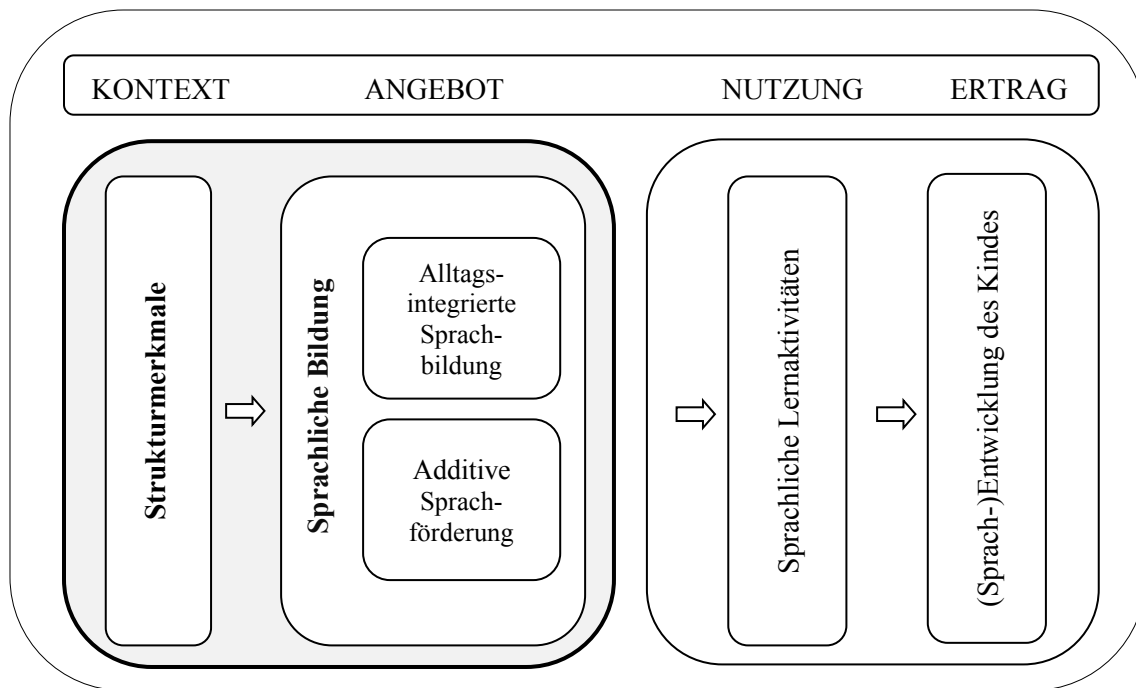


Abbildung 3: Konzeptuelles Rahmenmodell ‚Sprachliche Bildung und Strukturmerkmale‘

Die Strukturmerkmale umfassen dabei eine Vielzahl an Dimensionen, die bereits in unterschiedlichen Forschungsarbeiten im nationalen und internationalen Kontext thematisiert wurden (Cryer et al. 1999; Kuger und Kluczniok 2008; Mashburn und Pianta 2010; Sylva et al. 2006; Tietze et al. 1998; Tietze et al. 2005; Tietze et al. 2013). Dabei scheinen strukturelle Merkmale einer Einrichtungen Einfluss auf die pädagogische Praxis in dieser zu nehmen und können diese begünstigen oder behindern (Sylva et al. 2010; Tietze et al. 1998). Aspekte dieser Dimensionen können sich sowohl auf Einrichtungs- als auch auf Gruppenebene beziehen. Vor allem der Zusammenhang zwischen strukturellen Merkmalen und der globalen Prozessqualität (gemessen mit der KES oder CIS) ist vergleichsweise gut dokumentiert (Cryer et al. 1999; Munton et al. 2002; OECD 2018; Tietze et al. 2005). Studien, welche sich explizit auf den Zusammenhang von strukturellen Merkmalen und dem Angebot von sprachlicher Bildung beziehen sind dagegen vergleichsweise selten. Allerdings kann davon ausgegangen werden, dass für diesen Bereich der Gestaltung des pädagogischen Alltags möglicherweise ähnliche Merkmale relevant sind wie für die Gestaltung von pädagogischen Prozessen. Auch hier können strukturelle Merkmale das Angebot begünstigen oder erschweren (Albers 2009; Gasteiger-Klicpera et al. 2010; Lengyel 2012).

Unter den strukturellen Merkmalen werden Merkmale zusammengefasst, die folgenden Dimensionen zuzuordnen sind:

- *Räumlich-materiale und soziale Dimension:*
z. B. Größe der Einrichtung, Ausstattung, Öffnungszeiten, Erzieher-Kind-Schlüssel, Gruppengrößen, Zusammenarbeit mit den Eltern
- *Kontextuelle Dimension:*
z. B. Bundesland, Trägerschaft, Lage (Stadt/Land), Einzugsgebiet
- *Kompositionelle Dimension:*
z. B. Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund, Anteil an Kindern sozial benachteiligter Familien, Alterszusammensetzung der Kinder
- *Personale Dimension:*
z. B. Qualifikationsniveau, Fortbildungstätigkeit, Berufserfahrung der pädagogischen Fachkräfte
- *Ergänzende (sprach-)strukturelle Dimension:*
Einsatz von Diagnoseverfahren zur Feststellung des Sprachstandes

Die *räumlich-materiale und soziale Dimension* innerhalb einer Einrichtung und Gruppe, wie z. B. die Größe der Einrichtung oder der Gruppenräume und die Anzahl der Kinder, die die Einrichtung besuchen sowie die Anzahl der Fachkräfte, die die Kinder betreuen, spiegelt Merkmale wider, die z. B. in Zusammenhang mit der Prozessqualität einer Einrichtung gebracht werden (Kuger und Kluczniok 2008; Munton et al. 2002; Pianta et al. 2005; Tietze et al. 2005). Außerdem ist in diesem Zusammenhang von Interesse, ob die Zusammenarbeit mit den Eltern für die Ausgestaltung der pädagogischen Praxis eine Rolle spielt (Hildenbrand und Köhler 2010; Nickel 2013).

Die *kontextuelle Dimension* der Einrichtung wird in Forschungsansätzen herangezogen, um mögliche Zusammenhänge zwischen den Kontextbedingungen und der pädagogischen Praxis zu erhalten. So integrieren Forscher z. B. den Träger, die Lage einer Einrichtung hinsichtlich Stadt/Land, Ost/West oder Bundeslandzugehörigkeit in das Set der unabhängigen Variablen. Kontextbedingungen können einen Einfluss auf die pädagogische Praxis und Qualität haben. In welcher Weise dies der Fall ist, ist jedoch nicht abschließend geklärt und auch abhängig von anderen Rahmenparametern, wie z. B. den räumlich-materialen oder sozialen Bedingungen einer Einrichtung. Der Träger einer Einrichtung entscheidet häufig über gewisse strukturelle Rahmenbedingungen einer Einrichtung, wie z. B. das pädagogische Konzept, die Personalplanung sowie die Ausstattung der Räumlichkeiten. Auch die Umsetzung der praktischen Erziehungsarbeit wird häufig durch den Träger einer Einrichtung vorgegeben (Koch und Jüttner 2010). Auch die Lage, das Sitzland und das Einzugsgebiet einer

Einrichtungen werden im Rahmen von Studien und Forschungsansätzen hinsichtlich ihres Zusammenhangs mit der Qualität innerhalb einer Einrichtung gebracht (Tietze et al. 2005).

Auch die *kompositionelle Dimension* innerhalb einer Einrichtung beziehungsweise Gruppe ist eine Dimension, die im Zusammenhang mit der Ausgestaltung des pädagogischen Alltags diskutiert wird. Dies kann sich auf die ethnische oder auch auf die soziale Zusammensetzung beziehen. Inwieweit der Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund, bilingualen Kindern, sozial benachteiligten Kindern und Kindern mit Behinderung oder Entwicklungsverzögerungen das Lernen und die Ausgestaltung der pädagogischen Praxis beeinflusst, wird mit unterschiedlichen Foki national und international erforscht (Biedinger und Becker 2010; Haan et al. 2013; Howes et al. 2011; Kuger und Kluczniok 2008; Niklas et al. 2011; Schechter und Bye 2007).

Die *personale Dimension*, die die Merkmale der pädagogischen Fachkraft, wie z. B. ihr Qualifikationsniveau, ihr sprachförderrelevantes Wissen oder ihre sprachförderlichen Verhaltensweisen widerspiegelt, ist ebenso ein wichtige Dimension der Strukturmerkmale der jeweiligen Einrichtung (Dickinson und Porche 2011; Fried 2013a; Ofner et al. 2015). Einflussnehmend auf den Verlauf der kindlichen Sprachentwicklung ist, neben der Herkunftsfamilie, auch die pädagogische Fachkraft, die als Gesprächspartner für den Erwerb immer komplexer werdender Strukturen und das Herstellen von Handlungszusammenhängen fungiert. Daher untersuchen viele Studien den Einfluss der pädagogischen Fachkräfte bezugnehmend auf deren Qualifikation, Fortbildungstätigkeit oder Einstellung auf die (sprachliche) Entwicklung der Kinder und die pädagogischen Prozesse in einer Einrichtung (Early et al. 2007; Fukkink und Lont 2007; Gasteiger-Klicpera et al. 2010; Landry et al. 2009; Micheel et al. 2013; Roßbach, Kluczniok, Isenmann 2008; Schneider et al. 2013).

Aufgrund der engen thematischen Verknüpfung der Sprachstandsdiagnostik im Kontext von sprachlicher Bildung, wird der Umgang mit dieser im Rahmen der Arbeit als *ergänzende (sprach-) strukturelle Dimension* dargestellt. Sprachstandsdiagnostik wird häufig als nötige Voraussetzung für eine bedarfsgerechte und individualisierte sprachliche Bildung aufgeführt (Ehlich 2007; Fried 2008a). Dabei wird davon ausgegangen, dass eine pädagogische Fachkraft auf Grundlage eines (frühzeitigen) Diagnoseergebnisses hinsichtlich der sprachlichen Fähigkeiten beziehungsweise Defizite ein Kind zielgerichteter und damit auch erfolgreicher fördern kann. Kritisch wird jedoch in diesem Zusammenhang auch häufig die Aussagekraft und

Praxistauglichkeit der Diagnoseverfahren gesehen (Becker-Mrotzek et al. 2013; Ehlich 2005; Fried 2013b; Schneider et al. 2012).

Die Strukturmerkmale werden im folgenden Kapitel anhand von Studienergebnissen näher erläutert.

2.3.2 Strukturmerkmale

Im Folgenden wird der Forschungsstand hinsichtlich des Zusammenhangs von strukturellen Merkmalen und der Gestaltung des pädagogischen Alltags und der sprachlichen Bildung entlang der folgenden Dimensionen erläutert (vgl. Kapitel 2.3.1):

- Räumlich-materiale, soziale und kontextuelle Dimension
- Kompositionelle Dimension
- Personale Dimension
- Ergänzende (sprach-)strukturelle Dimension

Räumlich-materiale, soziale und kontextuelle Dimension

Ein Aspekt der räumlich-materialien Dimension ist die Anzahl der betreuten Kinder innerhalb einer Gruppe. Grundsätzlich besteht die Annahme, dass Kinder von kleineren Gruppen und einer hohen Fachkraft-Kind-Relation profitieren. So gibt es Ansätze, die eine Fachkraft-Kind-Relation von 8:1 angemessen erachten (Viernickel und Schwarz 2009). Dies ermöglicht das individuelle Eingehen auf jedes einzelne Kind und gibt der Fachkraft die Möglichkeit, die Kommunikation auszuweiten und nicht nur reine Betreuungsaspekte in den Vordergrund der Interaktionen zu stellen (wie z. B. Sicherheit, Hygiene) (Fthenakis 2003). Kleinere Gruppen könnten daher ein Indikator für eine intensivere Sprachanregung sein und mit der sprachlichen Bildung in Einrichtungen in Zusammenhang stehen. Dieses berichten auch Kuger und Kluczniok (2008) hinsichtlich der Prozessqualität im Kindergarten: weniger Kinder pro Erzieherin sind verbunden mit einer besseren Prozessqualität.

Auch im Rahmen der NUBBEK Studie (Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit) wurde die Qualität frühkindlicher Einrichtungen und deren Auswirkungen auf die Entwicklung der Kinder untersucht. Die Studie analysierte diverse Forschungsfragen mit Hilfe einer Stichprobe von 2.011 zwei- bis vierjährigen Kindern aus insgesamt 567 Einrichtungen. Es zeigte sich, dass die pädagogische Prozessqualität auch von räumlich-materialen Merkmalen beeinflusst wird. So ist eine größere Außenfläche mit dem

Interaktionsklima in den Gruppen verbunden. Auch sozial-organisatorische Faktoren können bis zu 16,2 % an Kriteriumsvarianz der pädagogischen Prozessqualität, gemessen mit der erweiterten Kindergarten-Einschätz-Skala (KES-E), erklären. Die Prozessqualität fiel höher aus, wenn ein günstigerer Erzieher-Kind-Schlüssel vorlag, die Gruppen altershomogener waren, die pädagogische Arbeit offen gestaltet wurde und die Gruppengröße eher stärker war (Tietze et al. 2013). Das Ergebnis, dass größere Gruppen in einem Zusammenhang mit einer besseren Prozessqualität stehen, widerspricht anderen Forschungsergebnissen. Die Autoren erklären dies dahingehend, dass bei größeren Gruppen möglicherweise auch ein besserer Erzieher-Kind-Schlüssel gegeben ist und die Räumlichkeiten größer sind. Dies wiederum bietet vielfältigere Anregungsmöglichkeiten für eine bessere Prozessqualität.

In einer weiteren Untersuchung, die sich mit der pädagogischen Qualität von institutionellen Settings und deren Wirkung auf die kindliche Entwicklung auseinandersetzte, wurde von Tietze et al. (2005) durchgeführt. Die Stichprobe setzte sich aus 103 Kindergartengruppen mit 422 Kindern aus mehreren Bundesländern Deutschlands zusammen. Ein Zusammenhang von räumlich-materialen, sozialen und kontextuellen Strukturmerkmalen mit der Prozessqualität konnte nur bei manchen Variablen aufgezeigt werden. So konnte hinsichtlich der Strukturmerkmale ‚Größe der Einrichtung‘ und ‚Öffnungszeiten‘ nur ein signifikanter Zusammenhang der Öffnungszeiten mit der Prozessqualität festgestellt werden. Einrichtungen mit längeren Öffnungszeiten hatten tendenziell eine schlechtere pädagogische Prozessqualität. Ähnliches zeigte sich bei Einrichtungen mit altershomogenen Gruppen. Außerdem stellten die Forscher fest, dass in Einrichtungen mit einer schlechteren Fachkraft-Kind-Relation eine negative Beziehung zu pädagogischen Prozessen besteht. Es konnte keine zusätzliche Aufklärung für die Prozessqualität der Einrichtungen durch die Einrichtungskontexte (Trägerschaft, Einzugsgebiet) nachgewiesen werden. Die Bundeslandzugehörigkeit war nur bei bestimmten Bundesländern von geringer Bedeutung (Berlin und Brandenburg hatte eine ungünstigere Prozessqualität, wenn Nordrhein-Westfalen die Referenzkategorie bildete). Die Lage der Einrichtungen (Ost-West Vergleich) hatte, wie die Trägerschaft, keinen signifikanten Einfluss auf die pädagogische Prozessqualität.

Im Rahmen einer Metaanalyse, die für den Bericht der OECD ‚Engaging Young Children‘ der ‚Starting Strong‘ Initiative durchgeführt wurde, konnten 44 Studien mit Daten aus 1.977 frühkindlichen Einrichtungen ausgewertet werden (OECD 2006). 21 dieser Studien stammten aus den USA, 16 aus unterschiedlichen europäischen Ländern und sieben Studien aus anderen

Ländern, wie z. B. Australien, Chile und China. Die Daten aus Deutschland entstammten hauptsächlich der BiKS-Studie und den daraus resultierenden Analysen (Kuger et al. 2016; Maurice et al. 2007). Die Ergebnisse zeigten, dass ein besserer Erzieher-Kind-Schlüssel alleine keine besseren Entwicklungen der Kinder garantieren kann. Dieser trug jedoch zu vermehrt positiven Beziehungen und einer besseren Interaktionsqualität zwischen den Kindern und den pädagogischen Fachkräften in allen Altersgruppen bei (OECD 2018).

In einer Metaanalyse von Vermeer et al. (2016), die die Daten von 72 Studien aus 23 Ländern in fünf internationalen Regionen einbezog, wurde die Prozessqualität in frühkindlichen Betreuungseinrichtungen ausgewertet und unter anderem in Beziehung zu strukturellen Gegebenheiten dieser (Gruppengröße und Erzieher-Kind-Schlüssel) gesetzt.

Von insgesamt 21 Studien konnten die Angaben zu den strukturellen Gegebenheiten für die Analysen verwendet werden (elf aus Europa und zehn aus Nordamerika). Die Gruppengrößen variierten in den einzelnen Einrichtungen zwischen 9,1 und 30,0 Kindern mit einem Mittelwert von etwa 15 Kindern pro Gruppe. Die Ergebnisse zeigen keinen signifikanten Zusammenhang zwischen der Gruppengröße und der Prozessqualität der Einrichtungen.

Der Erzieher-Kind-Schlüssel in den 21 Studien variierte zwischen 3,1 und 25,0 Kindern pro pädagogische Fachkraft. Im Durchschnitt lag der Schlüssel bei acht bis neun Kindern pro Fachkraft. Hier konnten die Autoren zeigen, dass die Prozessqualität höher war, wenn weniger Kinder pro pädagogische Fachkraft betreut wurden.

Einschränkend ist zu beachten, dass lediglich 21 Studien für die Analysen verwendet wurden. Ein Großteil der weiteren Studien der Metaanalyse wurde aufgrund von fehlenden strukturellen Angaben ausgeschlossen. Diese hätten jedoch den Vergleich noch auf weitere Regionen neben Europa und Nordamerika erweitert (z. B. China), was interessant gewesen wäre. Außerdem wäre der Einbezug weiterer struktureller Variablen ein Gewinn gewesen (z. B. Qualifikationen der pädagogischen Fachkräfte). In diesem Zusammenhang wäre jedoch der Vergleich voraussichtlich schwieriger gewesen, da die nationalen Unterschiede in der Aus- und Weiterbildungen der Fachkräfte die Vergleichbarkeit eingeschränkt hätten.

Auch die Zusammenarbeit mit den Eltern ist ein strukturelles Merkmal, welches in Einrichtungen unterschiedlich ausgeprägt sein kann. Die Wirkung dieser Zusammenarbeit auf die Entwicklung der Kinder untersuchten Hildenbrand und Köhler (2010) mit den Daten der Hamburger Sprachentwicklungsstudien. Sie konnten zeigen, dass die Einbeziehung der Eltern in Form einer Erziehungspartnerschaft eine Verbesserung im Erwerb der Zweitsprache für

Kinder mit Migrationshintergrund bringt. Es wurde nicht untersucht, inwieweit die Zusammenarbeit mit den Eltern in Zusammenhang mit der Gestaltung des pädagogischen (sprachlichen) Alltags steht.

Ähnliches zeigt auch das Rucksack-Projekt, welches in den Jahren 1999 bis 2003 etwa 1.200 Mütter aus 19 Gemeinden in Nordrhein-Westfalen zu Sprachexpertinnen ihrer jeweiligen Muttersprache ausbildete und so nicht nur einen Kompetenzzuwachs in der Muttersprache der nicht-deutschen Mütter erzeugte, sondern auch die Partnerschaft zwischen den Erzieherinnen und Müttern stärkte. Die Evaluation des Projekts konnte außerdem zeigen, dass auch die Sprachkompetenz der Kinder von dieser Partnerschaft und den verbesserten muttersprachlichen Kompetenzen der Mütter profitierten (Dogruer et al. 2008). Auch hier wurden die Zusammenhänge zwischen der Elternzusammenarbeit und dem sprachlichen Bildungsangebot innerhalb der Einrichtungen nicht genauer beleuchtet.

In der Studie EvaniK (Evaluation unterschiedlicher Sprachförderkonzepte in niedersächsischen Kindertagesstätten) untersuchten Koch und Jüttner (2010) mit Hilfe einer Vollerhebung von niedersächsischen Kindergärten die Strukturqualität dieser und deren Wirkung auf die angebotene sprachliche Bildung. Die Datenauswertung griff auf 889 Einrichtungsdaten zurück (Gesamtsample $n = 3.078$).

Im Rahmen der Studie wurden unter anderem sprachunterstützende Indikatoren, wie das Vorhandensein eines Sprachförderkonzepts oder der Einsatz von Sprachförderkräften beleuchtet. Außerdem wurde in diesem Zusammenhang die Fortbildungstätigkeit der pädagogischen Fachkräfte näher erfragt. Es zeigte sich, dass diese sprachunterstützenden Strukturen in niedersächsischen Kindergärten grundsätzlich vorzufinden sind. Mit Blick auf die Träger existierten allerdings Unterschiede hinsichtlich der Ausprägung dieser Strukturen. So scheinen nur 50 % der kommunalen Einrichtungen ein Sprachförderkonzept zu haben. Demgegenüber bejahten 54 % der Einrichtungen mit kirchlichem Träger das Vorhandensein eines solchen Konzepts und 57 % der Einrichtungen in freier Trägerschaft. Die kirchlichen Träger scheinen bei den anderen erfragten Strukturen am besten aufgestellt zu sein. So gaben mehr als die Hälfte der kirchlichen Einrichtungen an, dass sie Sprachförderkräfte beschäftigten (54 %). In Einrichtungen in freier und kommunaler Trägerschaft scheinen diese weniger vertreten zu sein (16 % und 29 %). Des Weiteren zeigen die Ergebnisse, dass kirchliche Träger zwar in eher ungünstigen sozialen Kontexten liegen und dementsprechend höhere sozioökonomische Belastungsstrukturen aufweisen, dafür aber zumindest hinsichtlich der

Erzieherin-Platz-Relation und dem Qualifikationsniveau des pädagogischen Personals bessere Voraussetzungen haben.

Die Ergebnisse der Studie geben einen ersten Einblick in Strukturen von Kindergärten und deren Auftreten abhängig von der Trägerschaft. Der Bezug zu den Sprachförderaktivitäten in den jeweiligen Einrichtungen, welches als Forschungsbefund für die vorliegende Arbeit besonders interessant gewesen wäre, bleibt jedoch offen. Auch fehlen weitere Analysen, die die einzelnen Variablen in Beziehung zueinander setzen. Ein Bezug zur Trägerschaft ist aufschlussreich, wäre aber noch mit anderen strukturellen Gegebenheiten erweiterbar. Des Weiteren bleibt unklar, welche Implikationen der Forschungsbeitrag für Forschung und Praxis liefern kann.

Insgesamt zeigen sich unterschiedliche Ergebnisse, inwieweit räumlich-materiale, soziale und kontextuelle Dimensionen mit der pädagogischen Praxis in Zusammenhang stehen. Wissenschaftliche Studien untersuchen unterschiedliche Merkmale dieser Dimensionen mit unterschiedlichen Studienbedingungen und Forschungsfragen, was wiederum die Vergleichbarkeit der Studienergebnisse einschränkt. Außerdem sind Forschungsergebnisse, die sich explizit auf den Zusammenhang dieser Dimensionen mit der Sprachpraxis beziehen, nur vereinzelt vorhanden und weisen auf eine Forschungslücke hin.

Kompositionelle Dimension

Neben der räumlich-materialien, sozialen und kontextuellen Dimension werden ebenso die kompositionellen Merkmale in einer Einrichtung als bedeutend für die Gestaltung des pädagogischen Alltags und die Entwicklung der Sprachkompetenzen der Kinder betrachtet (Hogrebe und Pomykaj 2017; Kuger und Kluczniok 2008; Niklas et al. 2011). Kompositionelle Merkmale beziehen sich dabei auf Merkmale der Zusammensetzung der Gruppen in Kindertageseinrichtungen, wie den Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund, die Alterszusammensetzung der Kinder sowie die soziale Gruppenzusammensetzung.

Insgesamt scheinen jegliche Formen der Gruppenzusammensetzung, die die Fachkräfte vor besondere Herausforderungen stellt beziehungsweise ein besonderes Maß an Aufmerksamkeit erfordert, die Gestaltung des pädagogischen Alltags zu beeinflussen. So konnten Studien beispielsweise aufzeigen, dass eine erweiterte Altersmischung mit einer geringeren Prozessqualität einhergeht (Sommer und Sechtig 2016) oder der Anteil an Kindern mit Sprachförderbedarf einen Einfluss auf die Deutschkenntnisse von Kindern hat (Hogrebe und Pomykaj 2017). Besondere Aufmerksamkeit wird jedoch im Bereich der kompositionellen

Dimension im frühpädagogischen institutionellen Kontext auf den Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund gelegt. Nicht zuletzt, da diese Gruppe von Kindern in Schulleistungsuntersuchungen häufiger schlechtere Ergebnisse vorweisen und auch im schulischen Kontext herkunftsbedingte Disparitäten deutlich werden (Baumert et al. 2006; Biedinger und Becker 2006; Stanat 2006). Daher wird im Folgenden auf dieses Merkmal näher eingegangen.

Im Rahmen der BiKS-Studie (Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vor- und Grundschulalter) konnten Kuger und Kluczniok (2008) zeigen, dass Einrichtungen mit einem hohen Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund eher eine ungünstige Anregungsqualität aufweisen und dieser Effekt auch bei anderen günstigen Kontextmerkmalen (wie z. B. Gruppengröße, Erzieher-Kind-Relation) nicht ausgeglichen werden kann. Die Datenauswertung beruhte auf Angaben von 86 Kindergärten (Gesamtstichprobe von 97 Kindergärten), die im Längsschnitt begleitet wurden.

Ähnliches berichteten auch Tietze et al. (2013) im Rahmen der NUBBEK-Studie. Hier zeigte sich ein signifikanter Unterschied hinsichtlich der pädagogischen Prozessqualität in Abhängigkeit vom Migrationsanteil in einer Kindergartengruppe. Gruppen, die einen hohen Anteil an Kindern nicht-deutscher Herkunft (über 67 %) hatten, wiesen eine niedrigere Prozessqualität auf, als Gruppen mit einem Migrantenanteil unter 67 %.

Die bereits erwähnte OECD-Metaanalyse, in welcher 44 Studien mit Daten aus 1.977 frühkindlichen Einrichtungen ausgewertet wurden, konnte auch aufzeigen, dass die Komposition in den Einrichtungen eine Rolle für die gemessene Interaktionsqualität spielt (OECD 2018). So scheinen Kinder, die in Gruppen mit einem höheren Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund oder zweisprachig aufwachsenden Kindern betreut werden, eine niedrigere Qualität der Interaktionen mit der pädagogischen Fachkraft erfahren.

Internationale Befunde im vorschulischen Bereich beziehen sich vorrangig auf den Zusammenhang zwischen der Komposition innerhalb einer Einrichtung und der Kompetenzentwicklung der Kinder und weniger auf die Gestaltung des sprachlichen Alltags innerhalb der Einrichtungen. In diesem Zusammenhang zeigt sich, dass die Komposition innerhalb einer Einrichtung, gerade für Kinder aus Familien mit niedrigem sozioökonomischen Status, förderlich auf die Sprachentwicklung wirken kann (Haan et al. 2013; Reid und Ready

2013; Schechter und Bye 2007). Eine Übertragung auf den deutschen vorschulischen Kontext ist nur bedingt möglich, da das amerikanische Vorschulsystem andere Strukturen und Formen aufweist (vgl. Kapitel 2.2.3).

Zusammenfassend zeigt die vorliegende Forschungslage, dass die Komposition einer Einrichtung beziehungsweise Gruppe nicht unbedeutend für die erfahrene Prozessqualität und sprachliche Entwicklung der Kinder sind (Biedinger und Becker 2010; Niklas et al. 2011; Ramseier und Brühweiler 2003). Dennoch ist die Aussagekraft der einzelnen Studien eingeschränkt (z. B. querschnittliche Betrachtung, keine Berücksichtigung der familiären Lernumwelt, fehlender Bezug zu sprachlicher Bildung). Weitere Forschungsergebnisse sind nötig, die sich mit den Kompositionsmerkmalen und deren Einfluss auf die Gestaltung des pädagogischen Alltags und die sprachliche Bildung innerhalb einer Einrichtung befassen, um bestehende Wirkzusammenhänge aufzeigen zu können.

Personale Dimension

Auch die Merkmale der pädagogischen Fachkräfte in einer Einrichtung können in Zusammenhang mit der Gestaltung der Prozesse im pädagogischen Alltag stehen. Um die personale Dimension im institutionellen Kontext und deren Verortung im Rahmen der vorliegenden Arbeit zu verdeutlichen, wird im Folgenden zunächst der Kompetenzbegriff näher erläutert und kurz auf Kompetenzmodelle in der Frühpädagogik eingegangen. Außerdem werden Facetten professioneller Handlungskompetenz vorgestellt und die Diskussion um die Professionalisierung von pädagogischen Fachkräften in ihren Grundzügen aufgezeigt. Im Anschluss daran wird auf den Forschungsstand zum Einfluss von Merkmalen der pädagogischen Fachkraft auf die Gestaltung des pädagogischen Alltags im institutionellen Kontext näher eingegangen.

Im Rahmen der Entwicklungen und der Aufgabenerweiterung im institutionellen Betreuungssetting ist auch die Person der pädagogischen Fachkraft vor neue Herausforderungen gestellt und sieht sich mit vielen Anforderungen und einer breiten Diskussion um die notwendigen professionellen Kompetenzen, die für die Erfüllung dieser vielseitigen Aufgaben nötig werden, konfrontiert (Viernickel 2008; Viernickel et al. 2013) (vgl. Kapitel 2.2).

Um Kompetenzen in Zusammenhang mit Handeln darzustellen, wurden sowohl in der Professionsforschung zum Lehrberuf als auch im Bereich der Frühpädagogik allgemeine Kompetenzmodelle entwickelt, die sich je nach Orientierungspunkt in Struktur-, Stufen-, Prozess und Mischmodelle unterscheiden lassen (Baumert und Kunter 2006; Mischo und Fröhlich-Gildhoff 2011; Robert Bosch Stiftung 2011; vbw - Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. 2012a). Fröhlich-Gildhoff et al. (2011) stellen ein Kompetenzmodell vor, welches Struktur- und Prozessmodelle vereint und das Zusammenspiel von professionellen Kompetenzen und professionellem Handeln im frühpädagogischen Alltag näher aufschlüsselt. Dabei wird davon ausgegangen, dass Handlungssituationen im frühpädagogischen Alltag nicht standardisierbar und dazu äußerst komplex, mehrdeutig und schlecht vorhersehbar sind. In diesem Zusammenhang zeichnet sich die professionelle Kompetenz der pädagogischen Fachkraft dadurch aus, dass sie in diesen komplexen pädagogischen Situationen selbstorganisiert, kreativ und reflexiv handelt und neue Herausforderungen bewältigen kann (Fröhlich-Gildhoff et al. 2011). Die professionelle Kompetenz, aufgeschlüsselt in verschiedene Facetten, wird im pädagogischen Alltag bei einer Vielzahl von Situationen erforderlich, wie z. B. bei der direkten Arbeit mit den Kindern, in der Zusammenarbeit mit den Eltern beziehungsweise Familien, bei der Organisation und dem Management innerhalb der Institution (Fröhlich-Gildhoff et al. 2014; Robert Bosch Stiftung 2011).

Des Weiteren wird davon ausgegangen, dass die professionelle Handlungskompetenz erlernbar ist, was die Möglichkeit offenlegt, durch Aus-, Fort- und Weiterbildungsangebote das Qualifikationsprofil der pädagogischen Fachkräfte entsprechend zu steuern (Baumert und Kunter 2006; vbw - Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. 2012a). Einschränkend muss jedoch beachtet werden, dass diese theoretische Vorstellung nicht bedeutet, dass das in der Praxis durch Aus-, Fort- und Weiterbildung Gelernte auch verinnerlicht beziehungsweise angewandt wird. So besteht z. B. die Gefahr einer ‚Transferlücke‘, bei welcher die Kenntnis- und Kompetenzerweiterungen nicht in die Praxis umgesetzt werden können (Fröhlich-Gildhoff et al. 2011). Erst eine bewusste Verknüpfung von sprachwissenschaftlichen Aspekten und praktischem Handeln verbunden mit Reflexionsprozessen kann einen Mehrwert der Fort- und Weiterbildung in der Praxis bilden (Ehrmann 2016). Aber auch individuelle Voraussetzungen der pädagogischen Fachkraft (z. B. Vorkenntnisse, kognitive Fähigkeiten) sowie gesellschaftliche, soziale und institutionelle Rahmenbedingungen (z. B. Einrichtungskonzeptionen, Bild vom Kind) können einen Einfluss auf die Nutzung und Umsetzung von Professionalisierungsmaßnahmen haben (Mischo und Fröhlich-Gildhoff 2011).

Kompetenzmodelle, die einen spezifischen Fokus auf den Bereich der sprachlichen Bildung legen, sind kaum zu finden (Thoma et al. 2013). Konkrete Kompetenzen, die eine erfolgreiche sprachliche Bildung bedingen, werden meist nur allgemein und anwendungsorientiert beschrieben (Fried und Briedigkeit 2008; Tracy 2008) und selten systematisch erläutert (List 2010). Vorhandene Sprachförderkompetenzmodelle (Fried 2008b; Hopp et al. 2010) zeigen jedoch in unterschiedlicher Ausprägung auf, dass „metalinguistisches Wissen und sprachdidaktische Handlungen pädagogischer Fachkräfte neben allgemeinen pädagogischen Kompetenzen und organisatorischen Rahmenbedingungen in den Bildungsinstitutionen des Elementarbereichs wesentliche Erfolgsfaktoren für die Entwicklungsfortschritte der Kinder in der Bildungssprache Deutsch sind“ (Ofner et al. 2015, S. 40).

Ein Modell, welches Kompetenzen aus sprachwissenschaftlicher und spracherwerbstheoretischer Perspektive beschreibt, ist das Sprachförderkompetenzmodell von Hopp et al. (2010). Danach sollte eine sprachförderkompetente Fachkraft über die Kompetenzbereiche ‚Wissen‘ in Form von bereichsbezogenen Kenntnissen zu Sprache und Spracherwerb sowie über die Fähigkeit der Schaffung von Sprachfördersituationen verfügen. Außerdem muss sie über Kompetenzen verfügen, die ihr die Möglichkeit geben, Formen der sprachlichen Bildung anzuwenden (‚Können‘), sowie Handlungsstrategien, die die Umsetzung von sprachlicher Bildung möglich machen (‚Machen‘) (Hopp et al. 2010; Thoma et al. 2013). Neben den professionellen Handlungskompetenzen einer pädagogischen Fachkraft ist im Rahmen der Diskussion um die Professionalisierung und Professionalität der Fachkräfte in der Frühpädagogik auch die Akademisierung ein großes Thema. Dieses verdeutlicht sich unter anderem durch die Einführung zahlreicher kindheitspädagogischer Studiengänge, durch welche das Ausbildungsprofil von pädagogischen Fachkräften in der Praxis breiter wird (Balluseck 2008; KMK und JFMK 2010; Robert Bosch Stiftung 2011; vbw - Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. 2012b). Dominiert wird das Qualifikationsprofil jedoch weiterhin von Fachkräften, die einen Fachschulabschluss zur ‚Staatlich anerkannten Erzieherin‘ vorweisen (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2014; Behr und Walter 2012; Bock-Famulla et al. 2015). Eine Steigerung des akademisch qualifizierten Personals ist in der wissenschaftlichen Diskussion jedoch weitgehend unstrittig (Roßbach und Frank 2008; Thole 2010; vbw - Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. 2012b). In diesem Zusammenhang muss einschränkend angemerkt werden, dass eine Anhebung des Qualifikationsniveaus durch angepasste Aus- und Weiterbildung nicht automatisch zu einer höheren professionellen Kompetenz innerhalb der Einrichtungen führt:

„Eine formale, hochschulische Qualifizierung des pädagogischen Personals in Kindertageseinrichtungen scheint allein keine andere, effektivere pädagogische Praxis zu konstituieren. Die institutionellen Rahmenbedingungen, Formen und Kulturen der Organisation und der Personalführung, die Größe der Kindergruppen, der Personalschlüssel sowie die finanzielle und sachliche Ausstattung der Einrichtungen scheinen die Qualität der pädagogische Arbeit und deren Wirksamkeit nachhaltiger mit zu bestimmen als zuweilen angenommen wird“ (Thole 2010, S. 217).

Diese kritische Sichtweise scheint nachvollziehbar, spiegelt sich doch in der Praxis und auch in den öffentlichen Stimmen ein ähnliches Bild wider, welches vermuten lässt, dass nicht nur eine Stellschraube zu einer entscheidenden Veränderung im frühpädagogischen institutionellen Rahmen führt, sondern vielmehr eine Vielzahl von Bereichen optimiert werden müsste, um all den Erwartungen gerecht werden zu können und neben einer professionellen Handlungskompetenz, einer guten Ausbildung auch eine gute (sprachliche) Förderung für die Kinder zu schaffen. In diesem Zusammenhang sind Forschungsergebnisse in Form von aussagekräftigen Studien nötig, um belastbare Aussagen treffen und den Transfer in die Praxis umsetzen zu können.

Im Folgenden werden Forschungsergebnisse dargestellt, die die Person der pädagogischen Fachkraft in den Mittelpunkt stellen beziehungsweise sich mit den Merkmalen dieser auseinandersetzen. Die vorgestellten Befunde konzentrieren sich auf die Bereiche ‚Qualifikation‘ (wie z. B. Ausbildung, Fähigkeiten) und ‚individuelle Merkmale‘ (wie z. B. pädagogische Orientierungen, Persönlichkeitsmerkmale, Selbstwahrnehmung).

Es finden sich Hinweise, dass das *Qualifikationsniveau* der in der Einrichtung tätigen Fachkräfte auch relevant für die Qualität der sprachlichen Bildung und der pädagogischen Prozesse ist und auf die kindliche Entwicklung einen günstigen Einfluss hat (vgl. Kapitel 2.2) (Kuger et al. 2016; Roos et al. 2010; Roßbach 2005; Viernickel et al. 2016).

Eine empirische Untersuchung zur pädagogischen Qualität in Kindergartengruppen stellt die deutsche Studie ‚Wie gut sind unsere Kindergärten‘ von Wolfgang Tietze und Kollegen dar (Tietze et al. 1998). Nach dem Zufallsprinzip wurden 103 Kindergartengruppen aus den Bundesländern Berlin, Brandenburg, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Baden-Württemberg ausgewählt und untersucht. Durchgeführt wurde die Studie am Anfang der 90er

Jahre und es zeigte sich, dass ein höheres Qualifikationsniveau mit der Prozessqualität innerhalb einer Gruppe zusammenhängt. Dieses Ergebnis konnte auch im Rahmen der NUBBEK-Studie gezeigt werden (Tietze et al. 2013).

Im Rahmen des ‚Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project‘, eines der größten längsschnittlichen Forschungsprojekte im europäischen Raum, wurden rund 3.000 Kinder im Alter von drei bis sieben Jahren begleitet. Es wurde der generellen Forschungsfrage nachgegangen, wie sich der Einfluss vorschulischer Einrichtungen auf die kognitive und soziale Entwicklung auswirkt mit besonderem Augenmerk auf die Qualität der vorschulischen Einrichtung (Roßbach, Kluczniok, Isenmann 2008; Sylva et al. 2006, 2010). Im EPPE-Projekt konnte ein Zusammenhang zwischen dem Qualifikationsgrad der Mitarbeiter und der Einrichtungsqualität dargelegt werden (Sammons et al. 2004).

Ähnliche Zusammenhänge zeigten sich auch in der amerikanischen ‚Cost, Quality and Child Outcomes in Child Care Centers (CQO) Study‘, in welcher die kognitive und sozial-emotionale Entwicklung von vier- bis achtjährigen Kindern in vier Bundesstaaten der USA untersucht wurde. Die rund 400 längsschnittlich untersuchten Kinder mit unterschiedlichen familiären Hintergrundvariablen, wiesen einen Zusammenhang zwischen der erfahrenen Prozessqualität in der Einrichtung und verschiedenen Entwicklungsmaßen auf (Roßbach, Kluczniok, Kuger 2008).

Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Qualität einer Einrichtung in Zusammenhang mit der formalen Qualifikation der pädagogischen Fachkräfte und ihrer Spezialisierung im frühkindlichen Bereich besteht (Peisner-Feinberg et al. 1999).

Ein weiterer Beitrag aus der internationalen Forschung stellt kontrastierende Ergebnisse dar. Dabei wurden Befunde aus sieben Studien, die sich mit dem Zusammenhang eines formal hochgradigen beruflichen oder akademischen Abschlusses und einer qualitativ hochwertigen pädagogischen Praxis auseinandersetzten, verglichen beziehungsweise gegenübergestellt (Early et al. 2007):

„Most of the analyses yielded null findings. Although there were some statistically significant associations, no clear pattern emerged. For instance, two of the studies indicated that quality was higher when the teachers had a Bachelor’s degree or more, one study indicated that quality was lower when the

teachers had a Bachelor's degree or more, and four studies found no association“
(S. 573).

Die Autoren betonen, dass die Ergebnisse nicht automatisch bedeuten, dass das Ausbildungsniveau der pädagogischen Fachkräfte für eine qualitativ hochwertige Praxis und die Entwicklung der Kinder unbedeutend ist, sondern vielmehr, dass die Zusammenhänge zwischen der Qualifikation der Fachkräfte, der Prozessqualität und der kindlichen Entwicklung komplex sind und weitere Studien nötig sind, um diese detaillierter zu betrachten (Early et al. 2007). Mögliche Erklärungen für die Ergebnisse der vorliegenden Studie, könnte zum einen sein, dass die Ausbildung nicht genügend auf den frühkindlichen Kontext und dessen Herausforderungen vorbereitet und dadurch wesentliche Aspekte, wie z. B. ein anerkennender Umgang, nicht geschult und umgesetzt werden. Zum anderen könnte eine fehlende Hilfestellung und Anleitung beim Transfer der Ausbildungsinhalte in die praktische Arbeit einschränkend wirken, so dass das professionelle Potenzial, was durch die Ausbildung vermittelt wurde, nicht im pädagogischen Alltag umgesetzt werden kann. Diese Erklärung deckt sich auch mit Einschätzungen von pädagogischen Fachkräften in Deutschland. Die Fachkräfte schätzen nach dem Besuch der Fachschule ihre Vorbereitung auf den konkreten pädagogischen Alltag und die Zusammenarbeit im Team als gut ein. Je weiter sich die Herausforderungen jedoch von alltäglichen Fragestellungen entfernen, desto unvorbereiteter fühlen sie sich (Dippelhofer-Stiem 1999).

Die Qualifikation einer pädagogischen Fachkraft spiegelt sich jedoch nicht nur in ihrer Ausbildung wider, sondern auch durch ihre Fort- und Weiterbildungstätigkeit.

Die pädagogischen Fachkräfte zeigen im Vergleich zu anderen Berufsgruppen eine hohe Motivation zur Teilnahme an Fort- und Weiterbildung und nehmen auch vergleichsweise häufiger die Möglichkeit in Anspruch, wenn auch meist mit kurzzeitigen Veranstaltungen (Beher und Walter 2012; Roth et al. 2015). Hinzu kommt, dass das Themenfeld ‚Sprache‘ nach einer bundesweiten Befragung von Einrichtungsleitungen und Fachkräften zu den zehn am häufigsten wahrgenommenen Veranstaltungen zählt (Beher und Walter 2012). Dies zeigte sich bei einer bundesweiten Befragung von pädagogischen Fachkräften, die im Rahmen der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) durchgeführt wurde. Insgesamt wurden bundesweit Fachkräfte aus 4.619 Einrichtungen zu ihrer Einschätzung über Weiterbildungen befragt. Die Ergebnisse weisen außerdem darauf hin, dass Leitungskräfte und höher qualifizierte Fachkräfte häufiger und intensiver Weiterbildungsangebote nutzen. Die befragten Fachkräfte nannten als Hauptmotiv für die Teilnahme an einer Weiterbildung die

Erweiterung der beruflichen Kompetenzen und als hemmende Faktoren fehlende Zeitressourcen sowie die hohe Kosten vieler Weiterbildungsangebote (Beher und Walter 2012).

In einer Studie, die von Justice et al. (2008) durchgeführt wurde, zeigte sich, dass die Teilnahme von pädagogischen Fachkräften an einer Weiterbildung, welche die Sprach- und Literacykompetenz der Kinder fördern sollte, sich positiv auf die gemessene Sprachmodellierung der Fachkräfte im Alltag auswirkte. Das Qualifikationsniveau der Fachkräfte hatte im Gegensatz dazu einen mittleren negativen Effekt auf die Qualität der Sprachinstruktion der pädagogischen Fachkräfte, was bedeutet, dass die Sprachmodellierung bei Fachkräften mit einem höheren Abschluss schlechtere Qualität aufwies als bei Fachkräften mit einem schlechteren Abschluss (Bachelor-Abschluss). Die Ergebnisse beruhen auf den Daten von 135 pädagogischen Fachkräften, die über 36 Wochen einen neuen Lehrplan für vierjährige Kinder im Kindergarten implementierten und diese Sprachfördereinheiten filmten. Die Auswahl der Inhalte konnten die Fachkräfte selbst festlegen und aus 300 Aktivitäten, die jeweils einen von sechs sprachlichen Kompetenzbereichen, wie z. B. phonologische Bewusstheit oder alphabetisches Wissen, forcierten, wählen.

Einschränkend ist zu beachten, dass an der Studie lediglich pädagogische Fachkräfte teilnahmen, die mindestens einen Bachelor-Abschluss hatten. Demnach war das durchschnittliche Qualifizierungsniveau der teilnehmenden Fachkräfte eher hoch und ist somit nur eingeschränkt auf institutionelle Kontexte übertragbar, die eine breiteres Qualifikationsgefüge aufweisen.

Eine Metaanalyse von Fukkink und Lont (2007) legt offen, dass Kompetenzen von Teilnehmenden eher steigen, wenn die Maßnahmen auf die individuell bereits vorhandenen Kompetenzen abgestimmt sind. Des Weiteren zeigen sich Zusammenhänge zwischen der Selbsteinschätzung hinsichtlich des professionellen Wissens und dem eigenen beruflichen Handeln und dem pädagogischen Handeln in der Praxis (bei einer höheren Selbsteinschätzung waren auch die Werte bei der Durchführung von Aktivitäten höher) (Faas 2013).

In einer weiteren Metaanalyse, welche die Auswirkungen von Fort- und Weiterbildungen von pädagogischen Fachkräften auf die Qualität der Einrichtung und die Entwicklung der Kinder untersuchte, konnte festgestellt werden, dass die Dauer und Intensität sowie die pädagogischen Grundsätze und die Schulungsleiter einer Fortbildung in Zusammenhang mit deren Wirkung stehen (Egert 2015). Es wurden 36 Studien ausgewertet, die die Effekte von Fort- und

Weiterbildungen auf die Qualität der Einrichtungen untersuchten. Es zeigte sich ein mittlerer Effekt, welcher moderiert wurde durch die Intensität der Weiterbildung und das Format dieser. Die effektivsten Weiterbildungen waren diese, die 45 bis 60 Stunden an Training anboten und in Form eines Coachings umgesetzt wurden. Weitere 48 Studien, die sich mit dem Zusammenhang von Weiterbildungsaktivitäten und der Sprachentwicklung der Kinder befassten, konnten nur geringe Effekte nachweisen. Die Effektstärke wurde moderiert von methodischen Aspekten sowie der Gestaltung und Intensität der Weiterbildung. Am effektivsten scheinen Weiterbildungsprogramme zu sein, die 15 bis 30 Stunden weiterbildeten und eine kombinierte Form der Darbietung (Workshop und Kurs) aufwiesen. Weitere 21 Studien konnten zeigen, dass Fort- und Weiterbildungen eine verbesserte sprachliche Anregungsqualität ermöglichen können (Dickinson und Caswell 2007; Wasik und Hindman 2011).

Andere quasi-experimentelle Studien aus dem englischsprachigen Raum zeigen, dass Weiterbildungen positive Effekte auf die Qualität sprachlicher Interaktionsstrategien haben (Piasta et al. 2012; Wasik et al. 2006). Die konkrete Fortbildungstätigkeit zur Förderung der Sprache scheint eine positive Auswirkung mit sich zu bringen und hat einen kleinen bis mittleren Effekt auf sprachförderrelevantes Wissen (Roth et al. 2015). Allerdings hängt dies von der Qualität, den Inhalten und der Intensität der Fortbildungen ab (Micheel et al. 2013). Hierbei ist neben dem Vorwissen vor allem die Spezialisierung der Fachkräfte ausschlaggebend: Es scheint, dass eine breitgestreute Weiterbildung weniger effektiv und nachhaltig ist, als Weiterbildungen, die für ausgewählte Fachkräfte, die bereits auf Sprachförderung spezialisiert sind und demnach über ein gewisses Maß an Vorwissen und Spezialisierung verfügen, ausgelegt sind (Roth et al. 2015).

Abschließend kann konstatiert werden, dass die Qualifikation und Fortbildungstätigkeit der pädagogischen Fachkräfte alleine keine effektive und qualitativ hochwertige pädagogische Praxis garantieren. Ungünstige Strukturmerkmale, zu kurze Fortbildungseinheiten, fehlende Anleitung sowie fehlende Transferleistungen können dazu führen, dass auch gut ausgebildete pädagogische Fachkräfte keine hoch qualitative Praxis gestalten können (Barnett und Ackerman 2006; Early et al. 2007; Roux und Tietze 2007; Thole 2010). Die Qualität und Wirksamkeit von Aus- und Fortbildung messbar zu machen, erfordert eine vielschichtige Prüfung bezogen auf das Wissen, Können und situationsbezogene Verhalten der teilnehmenden Fachkräfte (Fried 2013a). Die Erwartungen an die Wirkungen von Fort- und Weiterbildungen

sollten realistisch sein und positive Ansätze nicht umgehend verworfen werden, wenn die erwünschten Effekte sich nicht so deutlich wie erwartet zeigen (Faas und Dahlheimer 2015). Alles in allem steht es jedoch außer Frage, dass eine gute fachliche Ausbildung und die Möglichkeit zur kontinuierlichen Weiterbildung eine wichtige Grundlage bilden, um eine qualitativ hochwertige pädagogische Praxis realisieren zu können und damit im gesamten Früherziehungssystem Qualität zu fördern und zu sichern (Blossfeld und Roßbach 2012; Viernickel 2014).

Neben den Qualifikationen können auch *individuelle Merkmale* der pädagogischen Fachkräfte einen Einfluss auf den pädagogischen Alltag und die Bildungsangebote in einer Einrichtung nehmen. Darunter fallen Merkmale wie z. B. die pädagogische Einstellung der Fachkräfte und deren individuelle Handlungskompetenz, aber auch grundlegende Personenmerkmale wie z. B. das Alter oder die Berufserfahrung.

Tietze et al. (2005) konnten bezogen auf die Schulbildung und die Berufserfahrung von Fachkräften zeigen, dass je höher die allgemeine Schulbildung und je länger die Berufserfahrungen der pädagogischen Fachkraft, desto schlechter die beobachtete Prozessqualität in der Gruppe. Die Berufszufriedenheit und die pädagogischen Einstellungen und Orientierungen haben demgegenüber keinen Einfluss auf die Prozessqualität. Gleiche Befunde konnten Tietze et al. (1998) bereits in der früheren Studie ‚Wie gut sind unsere Kindergärten‘ aufzeigen. Auch in dieser ermittelten die Forscher, dass die Prozessqualität in einer Kindergarten-Gruppe geringer wird, wenn die Höhe der allgemeinen Schulbildung und die Länge der Berufserfahrung einer Gruppenleiterin höher sind.

Internationale Studien zeigen keine eindeutigen Ergebnisse hinsichtlich des Einflusses der Berufserfahrung der pädagogischen Fachkräfte auf die Qualität im frühpädagogischen Kontext. Manche Studien finden einen Zusammenhang und andere wiederum können diesen Zusammenhang nicht bestätigen (Kuger et al. 2016; OECD 2018). So untersuchten z. B. Pianta et al. (2005) in einer Studie, mit einer Stichprobe von 238 Kindergartengruppen, ob die Prozessqualität in Zusammenhang mit personalen Strukturmerkmalen steht. Es zeigte sich, dass diese niedriger war, wenn die pädagogischen Fachkräfte weniger Jahre an Berufserfahrung vorweisen konnten und die pädagogischen Einstellungen weniger kindzentriert waren.

Demgegenüber zeigen zwei amerikanische Studien, dass die Erfahrung der Fachkräfte keinen Einfluss auf die Qualität der Einrichtungen hatte (Cassidy et al. 2005; Maxwell et al. 2001). Dabei untersuchten Cassidy et al. (2005) mit einer Stichprobe von 1.313 Kindergartengruppen welche Merkmale innerhalb einer Einrichtung auf die Qualität dieser wirken. Dabei konnten sie feststellen, dass eher Merkmale im Bereich der Aktivitäten und Materialien sowie der Sprache und Interaktion die Qualität vorhersagen konnten (69 % Varianzaufklärung). Die Berufserfahrung der Fachkräfte konnte die Qualität der Einrichtung jedoch nicht vorhersagen. Ähnliches berichten auch Maxwell et al. (2001), die in 69 Kindergartengruppen erforschten, inwieweit Merkmale der Gruppe und der pädagogischen Fachkraft eine entwicklungsförderliche pädagogische Praxis vorhersagen können. Die Jahre an Erfahrung der Fachkraft konnten auch hier nicht zur Aufklärung beitragen. Demgegenüber war die Ausbildung der Fachkräfte der stärkste Prädiktor der untersuchten Lehrermerkmale (17 % der Varianz von insgesamt 19 % Varianzaufklärung).

Weitere Befunde zeigen, dass die Fördereinstellungen von pädagogischen Fachkräften mit der umgesetzten Prozessqualität in der Einrichtung zusammenhängen, welche wiederum klare Auswirkungen auf die Entwicklung der Kinder hat (Kluczniok et al. 2011; Pianta et al. 2005). Diesen Zusammenhang können andere Befunde nicht eindeutig belegen (Hegde und Cassidy 2009; Tietze et al. 1998). Hinzu kommt, dass trotz eines professionellen Selbstbildes und einer fundierten Ausbildung die Entwicklung der pädagogischen Orientierungen durch die Erfahrungen in der eigenen Kindheit nicht unbedeutend beeinflusst wird (Thole 2010).

Bei einem Blick auf die Einschätzungen von Erzieherinnen, die Arbeitsbedingungen in ihrem Berufsfeld betreffend, zeigte sich ein grundsätzliches Spannungsverhältnis, wie der Deutsche Gewerkschaftsbund (DGB) in einer Befragung von 301 pädagogischen Fachkräften in den Jahren 2012 bis 2014 feststellte: Fast alle Erzieherinnen identifizierten sich mit ihrer Arbeit und sahen den hohen gesellschaftlichen Wert dieser. Demgegenüber beklagten sie jedoch die schlechte finanzielle Vergütung, die hohen körperlichen und psychischen Belastungen und gingen davon aus, dass sie ihre Tätigkeit nicht bis zum Rentenalter ausführen können (Institut DGB-Index Gute Arbeit 2015). Weitere schriftliche Befragungen des DGBs aus den Jahren 2007 und 2008, mit einer Stichprobengröße von 863 pädagogischen Fachkräften, zeigten, dass Erzieherinnen nach eigener Einschätzung aufgrund von ungünstigen Rahmenbedingungen die von außen erwartete qualitativ hochwertige Arbeitsleistung nicht erbringen können. Dabei

schätzten Erzieherinnen z. B. die Anzahl der Kinder in den Gruppen und die räumlichen Gegebenheiten kritisch ein (Fuchs und Trischler 2008; Thole 2010).

Bei einer selbsteinschätzenden Befragung von 791 pädagogischen Fachkräften speziell auf die Förderung der Sprache in Einrichtungen bezogen, betonten die pädagogischen Fachkräfte, die sich in institutionellen Einrichtungen im Rahmen ihrer Tätigkeit mit sprachlicher Förderung von Kindern täglich auseinandersetzten, die Wichtigkeit struktureller Faktoren für die Qualität von sprachlicher Bildung. Sie verwiesen dabei darauf, dass sich günstigere Strukturen, z. B. bezogen auf Personal, Vorbereitungszeit sowie Fortbildungsaktivitäten, positiv auf sprachliche Bildung auswirken (Briedigkeit 2012; Fried 2007, 2009). Die meisten Befragten strebten an, ihre Sprachförderkompetenz zu erweitern und signalisierten Lernbereitschaft und Interesse. Nur wenige (6 % bis 30 %) gaben an, dass sie sich von den Aufgaben, die mit der sprachlichen Bildung einhergehen, überfordert oder irritiert fühlten (Fried 2007).

Abgesehen davon wird das grundsätzliche Umsetzungsdilemma, vor welchem pädagogische Fachkräfte stehen, dennoch deutlich: einerseits hohe Erwartungen und Anforderungen, die in Bildungsplänen, von Trägern, Eltern und der Gesellschaft formuliert werden, und auf der anderen Seite die dafür nicht ausreichend zur Verfügung stehenden Rahmenbedingungen (Viernickel et al. 2013). Ein Passungsverhältnis in diesem Dilemma herstellen zu können, scheint neben der individuellen Handlungskompetenz der jeweiligen Erzieherin auch von der Leitungsqualität abhängig zu sein. Die Leitung einer Einrichtung, „die im Spannungsfeld zwischen ihrer Rolle als Verantwortungs- und Entscheidungsträger sowie als Mitglied des Teams agiert“ nimmt unter den pädagogischen Fachkräften eine besondere Position ein (Beher und Walter 2012, S. 12). Das Leitungsprofil in deutschen Kindergärten scheint nach einer Auswertung der Daten der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder durch die Bertelsmann Stiftung im Jahr 2016 äußerst heterogen zu sein und bei dem Versuch, Leitungsprofile zu definieren, zeigt sich, dass dies aufgrund der Heterogenität nicht möglich ist (Lange 2017).

Diese wenig konsistenten Befunde machen deutlich, dass zum einen noch weitere (nationale) Forschung hinsichtlich der personalen Dimension der Strukturmerkmale und deren Zusammenhang mit der Gestaltung des pädagogischen Alltags und der sprachlichen Bildung erforderlich ist. Es bleibt unklar, inwieweit Zusammenhänge zwischen diesen Merkmalen und der konkreten Umsetzung und Ausrichtung der sprachlichen Bildung bestehen. Des Weiteren

fehlt es an Befunden, die die Strukturmerkmale einer Einrichtung in den Mittelpunkt der Betrachtung ziehen. So wäre es interessant zu ergründen, inwieweit diese Merkmale, wie z. B. personale oder räumlich-materiale Bedingungen einer Einrichtung, mit der sprachlichen Bildung interagieren. In diesem Zusammenhang wären weitere Belege wichtig, die sich konkret mit dieser Forschungsfrage auseinandersetzen, um abschließende und belastbare Aussagen treffen zu können.

Ergänzende (sprach-)strukturelle Dimension

Aufgrund der engen thematischen Verknüpfung der Sprachstandsdiagnostik⁹ im Kontext von sprachlicher Bildung, wird auf die Merkmale von Sprachstandsbestimmungen und die fachliche Diskussion diesbezüglich detaillierter eingegangen und theoretisch beleuchtet. Der Fokus der Arbeit richtet sich jedoch auf die Förderung von Sprache und nicht die Diagnostik des Sprachstandes. Im Rahmen der Analysen wird Sprachstandsdiagnostik als ein Strukturmerkmal innerhalb einer Einrichtung einbezogen. Im Folgenden werden spezifische Aspekte und Einschränkungen von Diagnoseverfahren genauer erläutert, um zu verdeutlichen inwiefern diese als ergänzendes (sprach-)strukturelles Merkmal einer Einrichtung auf die Gestaltung von sprachlicher Bildung Einfluss nehmen können.

In der Diskussion um sprachliche Bildung im Kindergartenalltag, wird auch die Thematik der Sprachstandsdiagnostik vielfältig thematisiert. Auch hier wurde, um Kindern die besten Bildungsvoraussetzungen und einen erfolgreichen Schuleinstieg zu ermöglichen sowie mögliche Defizite frühzeitig auszugleichen, im letzten Jahrzehnt viel getan.¹⁰ Dies beinhaltet die Entwicklung zahlreicher Diagnoseinstrumente und -verfahren sowie der Einsatz dieser in der frühpädagogischen Praxis.

Mit den Worten von Hopp kann eine Sprachstandsdiagnose durch „Wiederholungsmessung zur Erfolgskontrolle und als Grundlage für weitere Förderentscheidungen eingesetzt werden“ (Hopp et al. 2010, S. 619). Es ist jedoch nicht nur entscheidend, dass eine Sprachstandsfeststellung stattfindet, sondern auch, dass die konkreten Rahmenbedingungen, Grundlagen und Verfahren Einfluss auf die Güte und Qualität des Ergebnisses nehmen (Becker-Mrotzek et al. 2013; Fried 2005).

⁹Die Begriffe Sprachstandsdiagnose, Sprachstandsdiagnostik, Sprachdiagnose, Sprachstandsbeurteilung, Sprachstandserfassung, Sprachstandsbestimmung und Sprachstandsfeststellung werden synonym verwendet.

¹⁰Auch in den 70er Jahren setzte man sich bereits intensiv mit Sprachstandserfassung und Fördermöglichkeiten auseinander (Leu 2007). Teilweise greifen die heutigen Verfahren auf Entwicklungen aus dieser Zeit zurück (Roth und Dirim 2007).

Grundsätzlich sollen Sprachstandsfeststellungen bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund regelmäßig überprüfen, wie sich die Sprachaneignung vollzieht (Ehlich 2005). Diese Diagnostik ist nicht im Sinne einer Leistungsüberprüfung oder -messung zu verstehen, sondern als eine Erhebung, die gemessen am Normalverlauf der Sprachentwicklung feststellt, ob sich die Kinder ihrem Alter angemessen entwickeln oder ob Sprachförderbedarf besteht.¹¹ Unter pädagogischer Sprachdiagnostik werden demnach „alle diagnostischen Tätigkeiten verstanden, durch die bei einzelnen Kindern oder Kindergruppen Voraussetzungen und Bedingungen von Sprachförder- und -aneignungsprozessen ermittelt, Sprachaneignungsprozesse analysiert und Sprachentwicklungsstände festgestellt werden, um individuellen Spracherwerb zu optimieren“ (Fried 2008a, S. 64).

Besonders bei Kindern, die Sprachentwicklungsauffälligkeiten haben, die laut Fried (2004) zumindest temporär bei ca. 25 % bis 30 % eines jeden Altersjahrgangs auftreten, besteht die Hoffnung, dass der institutionelle Bereich durch eine anregende sprachliche Umwelt kompensatorisch wirken kann (Kuger et al. 2012). Hier muss einschränkend beachtet werden, dass diese kompensatorischen Effekte empirisch nicht abschließend belegt werden können und daher nur von einer Hoffnung gesprochen werden kann (Anders 2013). Diese Kinder laufen jedoch vereinzelt Gefahr, bei der Einschulung nicht den Sprachstand vorweisen zu können, welcher für einen erfolgreichen Schulstart erforderlich wäre (Lütje-Klose 2007b). Daher kann es hilfreich sein, wenn Erzieherinnen die Sprachentwicklung der Kinder einschätzen und erfassen können und, abgestimmt auf den individuellen Sprachentwicklungsverlauf, frühzeitig Sprachfördermaßnahmen initiieren (Fried 2005).

Seit 2002 wurden sukzessive in nahezu allen Bundesländern Sprachstandsverfahren eingeführt (Becker-Mrotzek et al. 2013; Ehlich 2005; Lisker 2010). Diese sind häufig verpflichtend und werden meist im Kindergarten oder der Grundschule durchgeführt. Allerdings sind die eingesetzten Verfahren und die Regelungen diesbezüglich sehr heterogen in den einzelnen Ländern (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014). Insgesamt führt diese unterschiedliche Vorgehensweise in den Ländern und Einrichtungen dazu, dass auch der Umgang mit den Kindern uneinheitlich ist (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012). In den Bildungsplänen wird nur sehr wenig auf bestimmte Verfahren oder konkrete Maßnahmen in Bezug auf Sprachstandsbestimmung verwiesen, was darauf zurückzuführen sein kann, dass

¹¹Meist sind die Diagnoseinstrumente Screenings, Beobachtungsinstrumente oder Tests (ausführlich Ehlert und Beushausen 2014; Kany und Schöler 2010).

in den meisten Ländern Verfahrensvorgaben außerhalb der Bildungspläne in gesetzlichen Vorgaben verankert wurden.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass landesweit verpflichtende Sprachstandserhebungen in fast allen Bundesländern durchgeführt werden (Lisker 2010). Allerdings werden die einzelnen Verfahren nicht nur nach unterschiedlichen Kriterien umgesetzt, sondern sie erfassen auch unterschiedliche Sprachentwicklungsbereiche. So legen einige Verfahren den Fokus auf sprachliche Fähigkeiten im engeren Sinne (z. B. Aussprache, Wortschatz, Grammatik, Sprachverständnis) und andere eher auf Sprache im weiteren Sinne (z. B. kommunikatives Verhalten, Interesse an Kommunikation und Büchern) (Ehlert und Beushausen 2014). Wenn die Verfahren verpflichtend sind, wurde dies meist im Schulgesetz verankert, um eine Rechtsverbindlichkeit zu schaffen. Daher finden die Erhebungen auch oftmals im Kontext der Schule im Rahmen einer vorgezogenen Schulanmeldung statt.

In den meisten Bundesländern nehmen alle Kinder unabhängig von Muttersprache oder Kindergartenbesuch teil. Lediglich in Bayern werden nur Kinder mit Deutsch als Zweitsprache hinsichtlich ihres Sprachstandes getestet. Außerdem bildet Rheinland-Pfalz eine Ausnahme, da dort nur Kinder, die keinen Kindergarten besuchen, an einer Sprachstandserhebung verpflichtend teilnehmen müssen. Durchgeführt werden die Erhebungen in allen Bundesländern in Räumlichkeiten der Kindergärten oder Grundschulen. Durchführende sind dementsprechend meist die Erzieherinnen oder Lehrkräfte dieser Einrichtungen. Lediglich in einigen Bundesländern weicht dies ab und die Durchführung übernimmt der Kinder- und Jugendärztliche Dienst der Gesundheitsämter oder Sprachlernkoordinatoren (Baden-Württemberg, Hamburg, Sachsen). Der Erhebungszeitpunkt liegt in der Regel im letzten Kindergartenjahr. Dennoch zeigt sich die Tendenz, dass die Bestimmung des Sprachstandes früher stattfindet (bis zu zwei Jahre vor Schuleintritt), um bei Bedarf bereits eine Sprachfördermaßnahme während der Kindergartenzeit anschließen zu können (z. B. Baden-Württemberg und Hessen). Außerdem findet in einigen Bundesländern eine wiederholte Untersuchung des Sprachstandes nach erfolgter additiver Sprachförderung statt (Bremen, Sachsen), was jedoch eher eine Ausnahme darstellt (Lisker 2010; Redder et al. 2011).

Die Bestimmung des Sprachstandes wird häufig als eine wichtige Grundlage für eine an den Kompetenzen des Kindes ausgerichteten additiven Sprachförderung dargestellt (Albers 2011; Bundesministerium für Bildung und Forschung 2007a; Kany und Schöler 2010; Schulz et al.

2009). Sprachdiagnostische Instrumente sollen darauf gerichtet sein, herauszufinden, inwiefern ein Kind über „altersgemäße allgemeinsprachliche Fähigkeiten verfügt“ (Gogolin 2005, S. 12).

Ergänzend dazu sollte sich idealerweise eine individuell auf die Diagnose aufbauende sprachliche Förderung anschließen. Regelmäßige Sprachstandsfeststellungen gelten als Voraussetzung für eine gelingende Sprachbildung und greifen besonders dann, wenn sie „individuell zielgenau aus der jeweiligen Diagnostik abgeleitet und in ein optimiertes individuell-biographisches Förderkonzept [...] umgesetzt werden“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2007a, S. 11). In der Praxis zeigt sich jedoch, dass Fördermaßnahmen nicht immer auf die durch die Diagnoseverfahren ermittelten Sprachstände abgestimmt sind (Lisker 2011) (vgl. Kapitel 2.2). Es wird daher vermehrt die Frage aufgeworfen, ob eine Diagnostik ohne anschließende und abgestimmte sprachliche Bildung sinnvoll ist oder eventuell ein völliger Verzicht eine passendere Konsequenz wäre.

Ein weiterer Kritikpunkt, der eine Abschaffung gegebenenfalls ebenfalls unterstreichen würde, ist der Zweifel an der Aussagekraft der eingesetzten Diagnoseverfahren. Gerade die messtheoretische Qualität der verfügbaren Instrumente und die Tauglichkeit dieser für frühpädagogische Zwecke sind fraglich (Becker-Mrotzek et al. 2013; Fried 2005; List 2005; Schneider et al. 2012). Auch in spracherwerbstheoretischer Hinsicht stellt sich die Frage, ob Diagnoseverfahren z. B. die Komplexität des Sprachsystems berücksichtigen oder zwischen sprachlichem und nicht-sprachlichem Wissen unterscheiden (können) (Wenzel et al. 2009).

Neuere Entwicklungen zeigen, dass Länder die Erfassung des Sprachstandes durch Diagnoseverfahren kritisch betrachten. So wurde in Nordrhein-Westfalen der Einsatz eines langjährig verwendeten Diagnoseverfahrens eingestellt und lediglich alltagsintegrierte Sprachbildungsempfehlungen gegeben. Grundsätzlich setzen die Länder aufgrund von Zweifeln an der Aussagekraft der Verfahren vermehrt auf in den Kindergartenalltag integrierte Beobachtung (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014). Die weitere Entwicklung in diesem Bereich bleibt abzuwarten und kritisch im Rahmen einer regelmäßigen Evaluation zu beobachten.

In einer Expertise von Ehlich (2005) wird deutlich, dass die vorhandenen Verfahren weder für Muttersprachler noch für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache ausreichend sind, um den Sprachstand abzubilden und eine Förderung auf diesen Ergebnissen aufzubauen. Dies ist

dadurch begründet, dass sowohl der „Stand der (sprachlichen) Testdiagnostik“ nicht hinreichend ist, da keine „geeigneten Instrumente zur Diagnose förderrelevanter sprachlicher Kompetenzen in den verschiedenen Altersstufen“ zur Verfügung stehen, noch eine „organisatorische Plattform zur gezielten und kompetenten Durchführung von Sprachstandsmessungen“ vorhanden ist (Ehlich 2005, S. 37–38). Auch Fried kommt in ihrer Expertise zu dem Schluss, dass es kein Verfahren gibt, welches „allen Ansprüchen der Praxis voll und ganz gerecht wird“ (Fried 2005, S. 26).

Außerdem konnte z. B. Settinieri (2012) durch einen Vergleich von zwei Verfahren zeigen, dass diese oftmals nicht das Gleiche messen beziehungsweise durch abweichende sprachtheoretische Grundlagen Sprachförderbedarf anders definieren und somit zu anderen Befunden kommen. Ein Hinweis darauf zeigt sich auch in den unterschiedlichen Förderquoten je Bundesland, die auf den Ergebnissen unterschiedlicher Verfahren beruhen. Diese schwanken laut Bildungsberichterstattung zwischen 16 % in Niedersachsen und Brandenburg und 46 % in Bremen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014). Einschränkend sollte in diesem Zusammenhang beachtet werden, dass die Förderquoten nicht nur durch die Verwendung von unterschiedlichen Verfahren beeinflusst sein können, sondern auch die soziale Zusammensetzung der Kinder in den einzelnen Einrichtungen je Bundesland variieren können.

Neben den strukturellen Gegebenheiten ist es auch von Bedeutung, in welcher Weise die Einrichtungen die Verfahren einsetzen beziehungsweise welche Kinder bei der Anwendung im Fokus stehen. Die meisten Verfahren zur Sprachstandsdiagnostik wurden z. B. für einsprachig deutsch aufwachsende Kinder entwickelt. Neben wenigen Ausnahmen können diese daher auch nur zur Erfassung der deutschen Sprachkompetenz eingesetzt werden und die Fähigkeiten in der Familiensprache bleiben unberücksichtigt (Krumm 2005; List 2005).¹² Dies ist gerade für Kinder mit Migrationshintergrund, die oftmals durch eine geringere Anzahl an Kontaktmonaten mit der deutschen Sprache eine verzögerte Sprachentwicklung aufweisen, ungünstig und verzerrt außerdem das Ergebnis der Diagnose (vgl. Kapitel 2.1.1). Aber gerade für diese Kinder wäre eine belastbare Diagnose wichtig, da zahlreiche Studien belegen, „dass ein beachtlicher Teil der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund aufgrund unzureichender Deutschkenntnisse im deutschen Bildungssystem benachteiligt sind“ und somit die Hoffnung

¹²Einige Verfahren thematisieren das Thema Mehrsprachigkeit, auch wenn nur die Deutschkenntnisse erfasst werden (z. B. Informationen zur Sprachbiographie und Familiensprache). Nur zwei Verfahren (CITO-Test und HAVAS 5) liegen auch in einer Parallellform in anderen Fremdsprachen vor und können somit zum Vergleich der Sprachkompetenz in der Herkunftssprache und Deutsch als Zweitsprache verwandt werden (Lisker 2011).

besteht, durch eine frühzeitige Sprachbildung diese Benachteiligung reduzieren zu können (Schulz et al. 2009, S. 122). Bereits bei 5-Jährigen zeichnen sich Unterschiede hinsichtlich der sprachlichen Kompetenzen ab, abhängig davon, ob die Kinder in einem Elternhaus mit nichtdeutscher oder deutscher Familiensprache aufwachsen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014). Allgemein sind in diesem Zusammenhang grundsätzlich auch die Unterschiedlichkeit von Sprachaneignungsprozessen und die asynchronen Aneignungsverläufe von Sprache, unabhängig von der Herkunft der Kinder, zu beachten (Ehlich 2005) (vgl. Kapitel 2.1).

Hinzu kommt, dass häufig eine Einschätzung des Sprachstandes erst am Ende der Kindergartenzeit stattfindet, z. B. im Rahmen der Schulanmeldung (Ausnahmen bilden hier z. B. Baden-Württemberg und Hessen, die eine Diagnose bereits zwei Jahre vor der Einschulung anbieten). Bei Auffälligkeiten kann zu diesem Zeitpunkt nur noch durch Zurückstellung oder intensive Förderung bis zur Einschulung reagiert werden. Aus Sicht der Spracherwerbsforschung und der eingangs genannten Wichtigkeit von Sprachkompetenz für eine erfolgreiche Schullaufbahn und den Übertritt in die Grundschule erscheint es sinnvoll, Verfahren zur Sprachstandsfeststellung bereits mit Eintritt in den Kindergarten durchzuführen und während des Besuchs wiederholt einzusetzen, um Interventionen und Maßnahmen immer wieder an den Sprachstand des Kindes anpassen zu können und somit am Ende der Kindergartenzeit eine bestmöglich geförderte Sprachkompetenz zu erreichen (Kany und Schöler 2010).

Erschwerend kommt hinzu, dass häufig die Qualifikation der pädagogischen Fachkräfte hinsichtlich der Durchführung der Verfahren nicht ausreichend ist und demnach die Umsetzung nicht valide und reliabel erfolgen kann (Albers 2011). Auch das pädagogische Fachpersonal in der Praxis schätzt die eigene sprachdiagnostische Kompetenz nicht ausreichend ein, um eine belastbare Diagnose geben zu können, und fühlt sich unsicher und überfordert einzuschätzen, welche Kinder eine Sprachfördermaßnahme brauchen (Fried 2005). Neuere Ergebnisse einer Studie aus Berlin zeigen ein anderes Bild auf: 91 % der dort befragten Erzieherinnen stufen die Durchführung einer Sprachstandsmessung im Kindergarten als sinnvoll ein und trauen sich diese auch zu (Düsterhöft 2015). Zu beachten ist in diesem Zusammenhang jedoch auch, dass die Ergebnisse sich zum einen nur auf bestimmte Verfahren beziehen (QuaSta) und zum anderen nur eine selektive Gruppe von pädagogischen Fachkräften widerspiegeln ($n = 47$).

Zu bedenken ist allerdings auch, dass aus spracherwerbstheoretischer Sicht eine Entscheidung über Förderbedürftigkeit nur durch Beobachtung oder subjektive Einschätzung basierend auf Erfahrungswerten kaum möglich ist (Grimm et al. 2004). Gerade durch die Komplexität von Sprache und die vielfältigen individuellen Sprachentwicklungsverläufe (vgl. Kapitel 2.1) ist die systematische und standardisierte Erfassung von Sprachständen durch geeignete Testverfahren unerlässlich, um eine Förderbedürftigkeit festzustellen und Förderinhalte festzulegen. Es fehlt jedoch an Verfahren, die das gesamte Sprachvermögen abbilden können. So wird z. B. häufig nicht gemessen, wie die Kinder kommunizieren, argumentieren oder Geschichten erzählen können, oder abgebildet, wie sich die verschiedenen Sprachszenarien bei einsprachigen und mehrsprachigen Kindern entwickeln sowie, differenziert betrachtet, wie sich unterschiedliche Altersgruppen und verschiedene Kontaktmonate¹³ bei der Sprachentwicklung verhalten (Fried 2005; Kany und Schöler 2010; Schulz et al. 2009).

Einig sind sich jedoch alle Beteiligten, dass Sprachstandsverfahren dazu genutzt werden sollten, um Kinder in ihrer Sprachentwicklung zu unterstützen. Die Ausrichtung und Umsetzung sind jedoch sehr heterogen und auch durch unterschiedliche Ziele geprägt (z. B. Diagnostik bei allen Kindern gegenüber Diagnostik bei Kindern mit Migrationshintergrund). Es erscheint wenig sinnvoll, Kinder zur Teilnahme an Sprachstandsfeststellungen zu verpflichten, wenn diese weder in ausreichender Form wissenschaftlichen Standards genügen noch vergleichbare sprachliche Konstrukte und Verläufe von Sprache abbilden. Insgesamt bedarf es Verfahren, die zum einen sowohl hohen messtheoretischen Standards genügen als auch in der Praxis umgesetzt werden können. Zum anderen sollten die Verfahren das pädagogische Fachpersonal dazu befähigen, eine Entscheidung über Förderbedürftigkeit und Förderinhalte fällen zu können, um somit das frühpädagogische Handeln professioneller gestalten zu können sowie konkrete individuelle Sprachförderplanung zu ermöglichen.

Das vorangegangene Kapitel zu sprachlicher Bildung und Strukturmerkmalen macht deutlich, dass vielerlei nationale und internationale Befunde hinsichtlich der Strukturmerkmale im institutionellen Kontext bereits vorliegen. Dennoch zeigt sich auch, dass der konkrete Bezug von Strukturmerkmalen auf die sprachliche Bildung und den pädagogischen (sprachlichen) Alltag noch ausbaufähig ist. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird daher eben diese Forschungslücke aufgegriffen und die Forschungsfrage näher betrachtet, inwieweit diese oben

¹³Bezeichnet den Zeitraum, seit welchem Kinder mit einer Sprache systematisch Kontakt haben.

aufgeführten Merkmale innerhalb einer Einrichtung in Zusammenhang mit der sprachlichen Bildung stehen.

2.4 Zusammenfassung

Zusammenfassend betrachtet zeigen die Ausführungen zum theoretischen Hintergrund, dass die sprachliche Bildung ein vielschichtiges und herausforderndes praktisches Handlungsfeld sowie ein weites wissenschaftliches Forschungsgebiet darstellt.

Bedingt durch die Komplexität und Individualität von Spracherwerbsprozessen wird deutlich, dass Verfahren und Maßnahmen, die die Sprachentwicklung von Kindern unterstützen sollen hinsichtlich vieler Aspekte eine Gestaltungsherausforderung darstellen (Becker-Mrotzek et al. 2013; Ehlich et al. 2008; Kany und Schöler 2010; Reichert-Garschhammer und Kieferle 2011). Ausgehend von mannigfaltigen theoretischen Überzeugungen bis hin zu unterschiedlichsten Gegebenheiten in der Praxis, wie z. B. den Lernvoraussetzungen eines jeden Kindes, den Strukturmerkmalen einer jeden Einrichtung, den Vorgaben des jeweiligen Trägers, den Erfahrungen der pädagogischen Fachkraft, ist die Betrachtung von Sprachbildung im Kindergartenalltag äußerst herausfordernd und von vielen Ungenauigkeiten geprägt.

Dies kommt auch daher, dass sprachliche Bildung in Einrichtungen bundesweit uneinheitlich umgesetzt wird, was durch die föderal geprägte Länderhoheit nachvollziehbar ist, jedoch die Vergleichbarkeit einschränkt. Hinzu kommt, dass voraussichtlich eine Differenz zwischen politischen und gesetzlichen Verordnungen beziehungsweise Empfehlungen und deren praktischer Umsetzung gegeben ist, bedingt durch Gestaltungsspielräume der Träger, Einrichtungen und Fachkräfte. Expertisen zeigen lediglich einen Überblick über die Vorgaben der jeweiligen Ministerien, welche in den letzten Jahren veröffentlicht wurden, können jedoch nicht darüber informieren, welche sprachliche Bildung in den Einrichtungen tatsächlich gelebt wird (Jampert et al. 2007a; Lisker 2010; Redder et al. 2011; Schneider et al. 2012). Dadurch fehlt es an Erkenntnissen, die die sprachliche Bildung in der Kindergartenpraxis aufzeigen und deutlich machen, wie Kinder tatsächlich im institutionellen Kontext sprachlich gefördert werden.

Der Forschungsstand zeigt, dass die Befundlage zu sprachlicher Bildung in Einrichtungen keine eindeutigen Ergebnisse hervorbringen kann (vgl. Kapitel 2.2.3). Studien, die sich mit der Wirksamkeit von additiver Sprachförderung auf die kindliche Sprachkompetenz befassen, können häufig keine Verbesserung der sprachlichen Fähigkeiten der Kinder bedingt durch eine additive Sprachfördermaßnahme feststellen (Roos et al. 2010; Sachse et al. 2012). Andere

zeigen kurzfristige Effekte einer Fördermaßnahme, die jedoch langfristig wieder verblassen (Wolf et al. 2011). Im internationalen Kontext können Wirksamkeitsstudien vereinzelt einen positiven Effekt von Sprachfördermaßnahmen auf die kindliche Sprachentwicklung feststellen (Barnett et al. 2013, Duncan und Magnuson 2013, 2013; Frede et al. 2009). Es finden sich jedoch auch kontrastierende Ergebnisse diesbezüglich, die wiederum keine Langzeiteffekte der Fördermaßnahmen belegen können (Barnett 2011; Duncan und Magnuson 2013). Hinsichtlich des Zusammenhangs der Qualität von additiven Fördereinheiten und der Wirksamkeit dieser, zeigen sich Tendenzen, die darauf schließen lassen, dass sowohl die Qualität der Fördermaßnahme als auch die Qualität der Einrichtung wichtig sind (Kammermeyer et al. 2011). Außerdem scheint die Art der Umsetzung durch die Fachkraft Einfluss zu nehmen, was sowohl nationale (Fried 2011; Kammermeyer et al. 2013) als auch internationale Studien (Dickinson und Caswell 2007; Huttenlocher et al. 2002; Justice et al. 2008; Wasik et al. 2006) berichten.

Zusammenfassend können nationale und internationale Wirksamkeitsstudien wenig positive Effekte von additiven Sprachförderprogrammen aufzeigen. Allgemein ist bei den einzelnen Studien zu beachten, dass diese nur bedingt aussagekräftig sind, da häufig aufgrund des Studiendesigns nicht alle Einflussfaktoren, die den Spracherwerb bedingen, kontrolliert werden, und auch die unterschiedlichen Priorisierungen innerhalb des Forschungsdesigns die Studien nur schwer vergleichbar machen (Redder et al. 2011; Ruberg und Rothweiler 2011).

Der Forschungsstand hinsichtlich der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung zeigt, dass besonders sprachlich auffällige Kinder von der alltagsintegrierten Sprachbildung profitieren können. Demgegenüber scheinen sprachlich unauffällige zwei- und mehrsprachig aufwachsende Kinder nicht von dem sprachförderlichen Interaktionsverhalten der pädagogischen Fachkraft zu gewinnen (Jungmann et al. 2013). Im internationalen Kontext zeigt sich, dass neben der mütterlichen sprachlichen Anregung auch die Anregung der pädagogischen Fachkraft für die kindliche (sprachliche) Entwicklung eine Rolle spielt. Schlechte häusliche Anregung kann durch eine qualitativ hochwertige Anregung im institutionellen Kontext ausgeglichen werden (Vernon-Feagans et al. 2013). Die Befundlage zeigt außerdem, dass die Förderkompetenz und Fortbildungstätigkeit der pädagogischen Fachkräfte eine wichtige Rolle bei der qualitativ hochwertigen Umsetzung der alltagsintegrierten Sprachbildung spielt (Jahns et al. 2013; Kucharz et al. 2015; Micheel et al. 2013). Dabei weisen Studienergebnisse darauf hin, dass vor allem die Qualität und Ausgestaltung der Interaktionen ein zentrales Merkmal für

vorschulische Qualität darstellen (Fried 2011; Sylva et al. 2006). Wenn auch die Aussagekraft der Studien eingeschränkt ist, kann dennoch eine Tendenz wahrgenommen werden, die unterstreicht, dass qualifizierte Fachkräfte einen positiven Einfluss auf die sprachliche Bildung im Kindergarten haben.

Wendet man den Blick auf die Strukturmerkmale einer Einrichtung und den Zusammenhang dieser mit der umgesetzten sprachlichen Bildung, ist nicht geklärt, ob bereits bestimmte strukturelle Rahmenparameter der jeweiligen Einrichtung in Zusammenhang mit dem Angebot der sprachlichen Bildung beziehungsweise dessen inhaltlicher Ausrichtung stehen.

Der Forschungsstand verdeutlicht jedoch, dass unterschiedliche Dimensionen der Strukturmerkmale einer Einrichtung in Zusammenhang mit den pädagogischen Prozessen dieser stehen (vgl. Kapitel 2.3.2). So zeigt sich, dass die räumlich-materiale, soziale und konzeptuelle Dimensionen der Strukturmerkmale, wie z. B. der Erzieher-Kind-Schlüssel und die Öffnungszeiten einer Einrichtung in Zusammenhang mit der Prozessqualität stehen können (Kuger und Kluczniok 2008; OECD 2018; Tietze et al. 2005; Tietze et al. 2013; Vermeer et al. 2016). Das strukturelle Merkmal der Gruppengröße zeigt demgegenüber keinen (Vermeer et al. 2016) oder einen negativen Zusammenhang (Tietze et al. 2013) mit der pädagogischen Prozessqualität auf. Ein weiteres Ergebnis weist darauf hin, dass die Trägerstruktur in einem Zusammenhang mit der sprachlichen Ausrichtung steht (Koch und Jüttner 2010). Die Zusammenarbeit mit den Eltern als weiteres Strukturmerkmal scheint zumindest mit einer möglichen positiveren Sprachentwicklung bei Kindern mit Migrationshintergrund zusammenzuhängen (Dogruer et al. 2008; Hildenbrand und Köhler 2010). Einen Zusammenhang zwischen der Beteiligung der Eltern und der Ausgestaltung der sprachlichen Bildung kann der Forschungsstand jedoch nicht abbilden.

Die Forschungslage hinsichtlich der kompositionellen Dimension der Strukturmerkmale zeigt, dass auch diese in Teilen auf die Gestaltung der pädagogischen Prozesse wirken. So scheint die Altersmischung (Sommer und Sechtig 2016) und besonders der Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund (Kuger und Kluczniok 2008; OECD 2018; Tietze et al. 2013) für die Prozessqualität einer Einrichtung eine Rolle zu spielen. Der Anteil an Kindern mit Sprachförderbedarf (Hogrebe und Pomykaj 2017) und die Gruppenkomposition können außerdem in einem Zusammenhang mit der sprachlichen Entwicklung der Kinder stehen (Haan et al. 2013; Reid und Ready 2013; Schechter und Bye 2007).

Auch der Forschungsstand hinsichtlich der Merkmale der pädagogischen Fachkräfte in einer Einrichtung, welche in Zusammenhang mit der Gestaltung der Prozesse im pädagogischen Alltag stehen können, ist eingeschränkt. Grundlegend zeigt sich, dass die Erfassung von professioneller Handlungskompetenz oder auch Sprachförderkompetenz schwer generalisierbar und erfassbar ist. Verschiedene Kompetenzmodelle nehmen sich dieser Wissenslücke an und definieren Facetten von Handlungs- und Förderkompetenz im frühpädagogischen institutionellen Kontext (Fröhlich-Gildhoff et al. 2011; Hopp et al. 2010). Bei der Übertragung dieser Konzepte auf die Praxis wird deutlich, dass die Kompetenzen der pädagogischen Fachkraft im pädagogischen Alltag vielfältig gefordert sind und ein breites Spektrum an Wissen, Können und Spielraum zum Handeln nötig ist. Durch Fort- und Weiterbildungen kann die professionelle Handlungskompetenz der pädagogischen Fachkräfte erweitert und gestärkt werden (Baumert und Kunter 2006; vbw - Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. 2012b). Das Kompetenzprofil einer Fachkraft in Form von Qualifikationen kann außerdem in einem Zusammenhang mit der pädagogischen Praxis stehen. So zeigen nationale und internationale Studien, dass ein höheres Qualifikationsniveau häufig mit einer besseren Prozessqualität einhergeht (Peisner-Feinberg et al. 1999; Sammons et al. 2004; Tietze et al. 1998; Tietze et al. 2013). Andere Forschungsbefunde können diesen Zusammenhang nicht eindeutig feststellen (Early et al. 2007). Neben der Ausbildung kann auch die Fort- und Weiterbildungstätigkeit das Qualifikationsniveau verändern. Dabei ist gerade die Berufsgruppe der pädagogischen Fachkräfte sehr aktiv, bemängelt jedoch auch die fehlenden Zeit- und Finanzressourcen, wie eine Studie herausfand (Behr und Walter 2012). Der Forschungsstand zeigt außerdem, dass sich Fort- und Weiterbildungen auf die pädagogischen Praxis und die sprachliche Anregungsqualität im Kindergartenalltag auswirken können (Dickinson und Caswell 2007; Justice et al. 2008; Wasik et al. 2006). Es wird aber auch deutlich, dass eine Fortbildungsteilnahme nicht automatisch zu verbesserten Prozessen in der pädagogischen Praxis führt, sondern auch das Vorwissen (Fukkink und Lont 2007), die Dauer und Intensität einer Fortbildung (Egert 2015) sowie die Selbsteinschätzung der pädagogischen Fachkräfte (Faas 2013) eine Rolle für die Wirksamkeit der Fortbildungsmaßnahme spielen.

Neben der Qualifikation der pädagogischen Fachkraft, können auch individuelle Merkmale der Fachkräfte in Zusammenhang mit ihrer pädagogischen Arbeit stehen. So zeigen Studien, dass eine längere Berufserfahrung und eine höhere allgemeine Schulbildung mit einer niedrigen Prozessqualität zusammenhängen können (Tietze et al. 1998; Tietze et al. 2005). Im internationalen Kontext berichten Forscher hingegen einen positiven Zusammenhang mit einer längeren Berufserfahrung und höheren Schulbildung, andere können diese Zusammenhänge

wiederum nicht bestätigen (Cassidy et al. 2005; Kuger et al. 2016; Maxwell et al. 2001; OECD 2018; Pianta et al. 2005). Auch hinsichtlich der Fördereinstellungen zeigen sich inkonsistente Forschungsergebnisse. Manche Studien finden einen Zusammenhang zwischen der Fördereinstellung der pädagogischen Fachkräfte und der Entwicklung der Kinder (Kluczniok et al. 2011; Pianta et al. 2005), andere Befunde können diesen Zusammenhang nicht eindeutig belegen (Hegde und Cassidy 2009; Tietze et al. 1998).

Auch die ergänzende (sprach-)strukturelle Dimension der Sprachstandsdiagnostik zeigt wenig belastbare Befunde auf, welche in Zusammenhang mit der Ausgestaltung der sprachlichen Bildung innerhalb einer Einrichtung gebracht werden können. Oftmals wird die Bestimmung des Sprachstandes als eine wichtige Grundlage für eine an den Kompetenzen des Kindes ausgerichteten additiven Sprachförderung dargestellt (Albers 2011; Bundesministerium für Bildung und Forschung 2007a; Kany und Schöler 2010; Schulz et al. 2009). Insgesamt besteht die Erwartung, dass durch eine Diagnose des Sprachstandes ein belastbares und individualisiertes Förderkonzept entwickelt werden kann (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2007a). Es stellen sich in diesem Zusammenhang jedoch auch Fragen hinsichtlich Praxistauglichkeit, Messgenauigkeit und Aussagekraft der Diagnoseverfahren (Becker-Mrotzek et al. 2013; Fried 2005; List 2005; Schneider et al. 2012; Settineri 2012; Wenzel et al. 2009). Weiterhin stellt sich die Frage, ob die pädagogischen Fachkräfte die Verfahren in der Praxis überhaupt fachgerecht anwenden können und die Vielfalt und Komplexität von Sprachaneignungsprozessen durch ein einzelnes Verfahren abbildbar sind (Albers 2011; Ehlich 2005; Fried 2005; Kany und Schöler 2010). Inwieweit ein Zusammenhang zwischen der Durchführung von Sprachstandsdiagnostik und der Ausrichtung der sprachlichen Bildung besteht, bleibt unklar.

Insgesamt zeigt der Forschungsstand zu Strukturmerkmalen und deren Zusammenhang mit sprachlicher Bildung, dass weitere Befunde nötig wären, um belastbare Aussagen treffen zu können.

Dies wird auch bei dem Blick auf den gesamten Forschungsstand zu sprachlicher Bildung im Kindergarten deutlich. Die Ergebnisse spiegeln die Vielschichtigkeit und Komplexität des Forschungsfeldes wider und zeigen auf, dass trotz zahlreicher Bemühungen in Wissenschaft und Praxis immer noch Unklarheit herrscht, wie die Umsetzung von sprachlicher Bildung im Kindergarten aussieht, welche Konzepte in der Praxis umgesetzt werden und welche

strukturelle Rahmenbedingungen in Zusammenhang mit der sprachlichen Bildung im Kindergartenalltag stehen. Es fehlen weitere Forschungsergebnisse, die spezifischer und umfänglicher die Thematik beleuchten.

3 Fragestellungen

Sprachliche Fähigkeiten sind ein Schlüssel zum Bildungserfolg und eine Voraussetzung für eine gleichberechtigte Teilhabe am beruflichen und gesellschaftlichen Leben. Um eine ausreichende sprachliche Kompetenz zu erlangen, ist das Kind auf den sprachlichen Input seiner Umgebung angewiesen. Neben der Familie als erste Sozialisationsinstanz kann auch der Kindergarten einen Teil beitragen, um die Sprachentwicklung des Kindes zu fördern und damit einen Beitrag für Chancengleichheit und Teilhabe leisten.

Das vorangegangene Kapitel hat aufgezeigt, dass die Förderung von Sprache als wichtiges Handlungsfeld in frühpädagogischen Einrichtungen etabliert ist. Auch von Seiten der Wissenschaft und Politik wird dieses Handlungsfeld als Aufgabe des Kindergartens in den Fokus gerückt. Die Vielzahl an unterschiedlichen Konzepten und Programmatiken im Bereich der Sprachbildung zeigt, dass alle Akteure in den letzten Jahren umfangreiche Bemühungen unternommen haben, um sprachliche Bildung im institutionellen Kontext bestmöglich zu etablieren und weiterzuentwickeln. Bedingt durch die Vielzahl von vorhandenen Konzepten und Möglichkeiten, stellt sich jedoch auch die Frage, wie die sprachliche Bildung in der Praxis tatsächlich umgesetzt wird. Es fehlen Erkenntnisse, die aufzeigen inwieweit Sprache im institutionellen Kontext gefördert wird und mögliche Rahmenparameter offenlegen, die mit dieser Sprachbildungspraxis in Zusammenhang stehen.

Im nachfolgenden Kapitel werden, auf Grundlage der zuvor ausgearbeiteten Erkenntnisse, konkrete Forschungslücken abgeleitet, um daraus resultierend die Fragestellungen der vorliegenden Arbeit zu formulieren.

3.1 Sprachliche Bildung im Kindergartenalltag

Programme, Konzepte und Angebote sprachlicher Bildung wurden in den vergangenen Jahren verstärkt entwickelt, implementiert und erforscht. Wie die sprachliche Bildungsarbeit in der Praxis tatsächlich geprägt ist und welche Schwerpunkte die einzelnen Einrichtungen im Alltag setzen, ist allerdings noch nicht in allen Einzelheiten bekannt. Anders als bei Diagnoseverfahren, die oftmals verpflichtend per Gesetz vorgegeben sind, besteht bei der Sprachbildung im institutionellen Kontext keine eindeutige oder einheitliche Handlungsanweisung. Die einzelnen Bundesländer sprechen vorherrschend Empfehlungen aus, die von konkreten additiven Sprachförderprogrammen über Dokumentations- und Beobachtungsmöglichkeiten bis hin zu Konzepten der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung variieren (vgl. Kapitel 2.2). Dieses heterogene Bild muss nicht automatisch negativ gewertet werden, da sich zu enge Vorgaben in der Praxis auch durchaus hinderlich auswirken können. Eine systematische Bestandsaufnahme, d. h., was in welchen Bundesländern laut Bildungsplan gefördert werden soll und welche Art der sprachlichen Bildung für den institutionellen Kontext empfohlen werden, wurde bereits in einigen Publikationen aufbereitet und in Kapitel 2.2 näher dargestellt (Jampert et al. 2007a; Lisker 2010; Redder et al. 2011). Dennoch ist nicht hinreichend bekannt, wie die Sprachbildungspraxis in deutschen Kindergärten tatsächlich ausgestaltet ist und ob es z. B. eher Tendenzen hin zu einer vorstrukturierten Förderpraxis gibt oder eher alltagsintegrierte Sprachbildung angeboten wird.

In diesem Zusammenhang ist es von zentralem Interesse herauszufinden, wie die sprachliche Bildung in der Praxis tatsächlich umgesetzt wird. Daher befasst sich die erste Fragestellung in Anlehnung an das konzeptuelle Rahmenmodell damit, wie die sprachliche Bildung im Kindergartenalltag gestaltet wird und welche Ansätze verfolgt werden, um Kinder im institutionellen Kontext hinsichtlich ihrer Sprache zu fördern (vgl. Abbildung 3).

Daraus resultierend befasst sich die erste Forschungsfrage mit der folgenden Fragestellung:

- 1) Welche Art der Sprachbildung wird in deutschen Kindergärten für Kinder bereitgestellt?**
 - a) Welche sprachlichen Angebote erfahren Kinder in deutschen Kindergärten?**
 - b) Durch welche Rahmenparameter ist die sprachliche Bildung in deutschen Kindergärten definiert?**

Nachdem im Rahmen der ersten Forschungsfrage die sprachliche Bildung in deutschen Kindergärten deskriptiv beschrieben wird, soll in einem zweiten Schritt der Versuch unternommen werden die Vielfältigkeit und Heterogenität in der Praxis mit Hilfe einer statistischen Gruppenbildung zu systematisieren. Dadurch kann zum einen erreicht werden, dass sprachliche Bildung im Kindergartenkontext auf Grundlage einer repräsentativen Stichprobe inhaltlich dargestellt werden kann und zum anderen weitere Analysen möglich sind, die die Schwerpunktsetzung der Sprachbildungsgruppen genauer beleuchten.

Bei der statistischen Gruppenbildung wird erwartet, dass sich unterschiedliche Typen von Einrichtungen zeigen, die sich in ihren Sprachbildungsprofilen unterscheiden. Hierbei sind unterschiedliche Einrichtungstypen vorstellbar:

- a) Einrichtungen, die Sprache sowohl additiv als auch alltagsintegriert fördern.
- b) Einrichtungen, die vorrangig additive Sprachförderprogramme umsetzen und Konzepte der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung weniger ausgeprägt anwenden.
- c) Einrichtungen, die die additive Sprachförderprogramme weniger einsetzen und Sprache vorrangig alltagsintegriert fördern.
- d) Einrichtungen, die weder additive Sprachförderprogramme noch alltagsintegrierte Sprachbildungskonzepte anwenden.

Die verschiedenen Schwerpunktsetzungen in der Praxis können unterschiedlich motiviert sein. So ist es denkbar, dass die Gruppen, die Programme und Konzepte der Sprachbildung explizit in ihren Alltag integrieren (Gruppen *a*, *b*, *c*), dies an den individuellen Bedürfnissen der Kinder und Wünschen der Eltern orientieren. Außerdem ist es möglich, dass aufgrund von pädagogischen Überzeugungen und Orientierungen eine spezifische Förderkultur im Alltag umgesetzt wird.

Ein Fehlen eines Angebotes von sprachlicher Bildung könnte (Gruppe *d*) z. B. durch Belastungsstrukturen innerhalb der Einrichtung ausgelöst sein, die neben den alltäglichen Verpflichtungen, erweiterte Angebote unmöglich machen. Denkbar ist auch, dass die Einrichtungen sich bewusst gegen eine zusätzliche Förderung entschieden haben. Diese bewusste Entscheidung könnte zum einen durch einen nicht vorhandenen Bedarf ausgelöst sein. Vorstellbar wären in diesem Zusammenhang Einrichtungen, die vorrangig von Kindern mit gut entwickelten sprachlichen Fähigkeiten besucht werden. Zum anderen könnte es sich um Einrichtungen handeln, die zusätzliche sprachliche Förderung nicht als Aufgabe des Kindergartens betrachten, sondern vielmehr die Förderaufgabe vorrangig im familiären Kontext verorten.

In einem zweiten Schritt soll im Rahmen der zweiten Forschungsfrage überprüft werden, inwieweit die Sprachbildungsprofile der Einrichtungen eine inhaltliche und zeitliche Stabilität aufweisen. Es soll zum einen geprüft werden, inwieweit sich die Typen in dem darauffolgenden Kindergartenjahr replizieren lassen und zum anderen, inwieweit die jeweiligen Einrichtungen sich in ihrer Sprachbildungsausrichtung inhaltlich stabil zeigen. Dabei sind folgende Möglichkeiten vorstellbar:

Inhaltlich:

- a) Alle Sprachbildungsprofile aus dem ersten Kindergartenjahr lassen sich replizieren und auch im zweiten Kindergartenjahr erneut abbilden.
- b) Nur eine Auswahl der Sprachbildungsprofile aus dem ersten Kindergartenjahr lässt sich replizieren und im zweiten Kindergartenjahr erneut abbilden.
- c) Keines der Sprachbildungsprofile aus dem ersten Kindergartenjahr lässt sich replizieren und im zweiten Kindergartenjahr erneut abbilden.

Einrichtungsbezogen:

- a) Alle Einrichtungen zeigen im zweiten Kindergartenjahr ein identisches Sprachbildungsprofil wie im ersten Kindergartenjahr auf.
- b) Ein Teil der Einrichtungen zeigt im zweiten Kindergartenjahr ein identisches Sprachbildungsprofil wie im ersten Kindergartenjahr auf. Der andere Teil der Einrichtungen zeigt ein verändertes Profil auf.
- c) Keine der Einrichtung zeigt im zweiten Kindergartenjahr ein identisches Sprachbildungsprofil wie im ersten Kindergartenjahr auf.

Dieser zweite Teil der zweiten Forschungsfrage ist von Interesse, da Stabilität der Sprachbildungsprofile eine wichtige Grundlage für die Interpretation der Ergebnisse darstellt. Bleiben die Profile stabil, gibt dies einen Hinweis darauf, dass Einrichtungen eine kontinuierliche und zeitlich stabile Sprachbildungspraxis umsetzen. Dies lässt mögliche Schlüsse hinsichtlich der Anfälligkeit beziehungsweise Robustheit der sprachlichen Bildung in Einrichtungen zu. Die Ergebnisse geben Aufschluss darüber, inwieweit sprachliche Bildung in starren Profilen mit fest verankerten Konzepten umgesetzt wird beziehungsweise eher von Flexibilität geprägt ist.

Daraus resultierend wird im Rahmen der zweiten Forschungsfrage folgenden Fragestellungen nachgegangen:

- 2) *Zeigen sich Gruppen von Einrichtungen, die sich hinsichtlich ihrer inhaltlichen Schwerpunktsetzung im Bereich der sprachlichen Bildung unterscheiden?*
- a) *Welche Sprachbildungsprofile weisen die unterschiedlichen Einrichtungen auf?*
 - b) *Sind die Sprachbildungsprofile der Einrichtungen zeitlich und inhaltlich stabil?*

3.2 Sprachliche Bildung und Strukturmerkmale

Neben empirischem Wissen über die konkreten Sprachbildungsaktivitäten im Alltag von Kindergärten fehlen ebenfalls empirisch Belege, inwieweit Rahmenparameter der Einrichtung mit der Sprachbildungspraxis zusammenhängen. Einige Studien befassen sich mit der Thematik, ob Strukturmerkmale einer Einrichtung die Sprachentwicklung der Kinder beeinflussen (Barnett 2011; Biedinger und Becker 2010; Hopp et al. 2010; Micheel et al. 2013; Sammons et al. 2004; Tietze et al. 2013). Wendet man den Blick allerdings auf die Einrichtungen selbst, ist diesbezüglich nicht geklärt, ob bereits bestimmte Rahmenparameter der jeweiligen Einrichtung in Zusammenhang mit dem Angebot der sprachlichen Bildung beziehungsweise dessen inhaltlicher Ausrichtung stehen. So können keine abschließenden Aussagen darüber getroffen werden, ob Strukturmerkmale, wie z. B. die Trägerstruktur, die Größe der Einrichtung, der Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund, die Berufserfahrung oder das Qualifikationsniveau der pädagogischen Fachkräfte, mit der sprachlichen Bildung einer Einrichtung zusammenhängen.

Es ist vielfach untersucht und belegt, dass die Rahmenbedingungen einer Einrichtung mit der Qualität der pädagogischen Praxis und auch der kindlichen Sprachentwicklung zusammenhängen (Barnett 1995; Becker 2006; Mierau et al. 2008; NICHD Early Child Care Research Network 2002; Sammons et al. 2004). Demgegenüber fehlen Erkenntnisse darüber, ob auch ein direkter Zusammenhang zwischen Strukturmerkmalen und dem Angebot der sprachlichen Bildung besteht (vgl. Kapitel 2.3).

Dabei werden die Strukturmerkmale einer Einrichtung in unterschiedliche Dimensionen unterteilt, wie in Kapitel 2.3.2 erläutert. Zu beachten ist in diesem Zusammenhang, dass die gebildeten Dimensionen nicht genau voneinander getrennt werden können, da die Merkmale miteinander interagieren. Die Unterscheidung wird lediglich theoretisch vorgenommen, um eine bessere Interpretation möglich zu machen.

Hinsichtlich der räumlich-materialen, sozialen und konzeptuellen Dimension der Strukturmerkmale ist davon auszugehen, dass Merkmale dieser Dimension auf die sprachliche Bildung wirken können. Für gewisse Konzepte der sprachlichen Bildung im Kindergartenalltag bedarf es bestimmter räumlicher und materialer Voraussetzungen (wie z. B. ausreichender Platz zur Kleingruppenarbeit im Rahmen von additiven Förderprogrammen). Auch die sozialen Merkmale, wie z. B. die Gruppengrößen, können in Zusammenhang mit der sprachlichen

Bildung stehen, da zu erwarten ist, dass große Gruppen in Verbindung mit wenigen Fachkräften sowohl die alltägliche Interaktion in der Gesamtgruppe als auch die Möglichkeiten der Einzelbeziehungsweise Kleingruppenförderung im pädagogischen Alltag einschränken. Auch die konzeptuelle Dimension der Strukturmerkmale, wie z. B. das Bundesland oder der konkrete Träger einer Einrichtung, sind Merkmale, die mit dem Angebot der sprachlichen Bildung in Zusammenhang stehen können. Dies ist in Anbetracht der Tatsache, dass beispielsweise der Träger viel Entscheidungsspielraum hinsichtlich der pädagogischen Ausgestaltung einer Einrichtung hat, anzunehmen. Insgesamt wird erwartet, dass die Dimension der räumlich-materialien, sozialen und konzeptuellen Strukturmerkmale mit dem vorgefundenen Angebot der sprachlichen Bildung einer Einrichtung zusammenhängt. Der Einfluss eines einzelnen Merkmals wird jedoch eher gering eingeschätzt.

Die erwarteten Zusammenhänge der kompositionellen Dimension der Strukturmerkmale mit dem Sprachbildungsangebot dieser, richten sich eher dahin gehend aus, dass die Bedürfnisse der Kinder in der alltäglichen Sprachbildungspraxis ausschlaggebender für die sprachliche Förderung sind, als dies bei den familiären Hintergrundvariablen der Fall ist. Demnach wird erwartet, dass kindliche Rahmenparameter, wie z. B. der Anteil an Kindern mit Sprachstörungen einen größeren Zusammenhang mit der sprachlichen Bildung aufweist, als der familiäre Hintergrund der Familien, wie z. B. die Schichtzugehörigkeit der Familien in den Einrichtungen.

Auch die personale Dimension der Strukturmerkmale kann mit dem Sprachbildungsangebot in der Einrichtung in Beziehung stehen. So ist es denkbar, dass das Wissen der Fachkraft, abgebildet durch ihr Qualifikationsniveau und ihre Fortbildungstätigkeit dazu führt, dass sie besser informiert ist und somit auch das Sprachbildungsangebot daran orientiert. Auch die Erfahrung der pädagogischen Fachkraft, welche sich in den Berufsjahren in der Praxis widerspiegelt, kann Auswirkungen auf die Einstellung zur sprachlichen Bildung und dem Sprachbildungsprofil der Einrichtung haben. Demgegenüber erscheint der persönliche Hintergrund der Fachkraft, wie z. B. ihr Geschlecht, Alter und Migrationshintergrund als weniger bedeutend für die sprachliche Bildung im Kindergartenalltag zu sein. Ausschlaggebender ist hingegen die fachliche Profession (Wissen, Berufserfahrung) der Fachkraft für das Sprachbildungsprofil einer Einrichtung zu erwarten.

Auch hinsichtlich der ergänzenden (sprach-)strukturellen Dimension in Form von Verfahren zur Sprachstandsdiagnostik ist aufgrund der inhaltlichen Nähe zu sprachlicher Bildung ein Zusammenhang zu erwarten. Der Zusammenhang wird jedoch weniger stark erwartet, als dies aufgrund der inhaltlichen Nähe zu erwarten wäre. Diese Annahme stützt sich darauf, dass Sprachstandsverfahren in Kindergärten in einem Großteil der Bundesländer verpflichtend eingeführt sind. Demgegenüber haben die Einrichtungen im Rahmen der sprachlichen Bildung mehr Gestaltungsspielraum, was den Zusammenhang schmälern kann.

Daraus resultierend stellt sich die Frage, ob sich Zusammenhänge zwischen den Strukturmerkmalen einer Einrichtung und den jeweiligen Dimensionen dieser und der sprachlichen Bildung zeigen und sich die formulierten Erwartungen bestätigen oder widerlegen lassen.

Dementsprechend wird im Rahmen der dritten Forschungsfrage folgender Frage nachgegangen:

3) Steht die inhaltliche Schwerpunktsetzung der Einrichtungen im Bereich der sprachlichen Bildung in einem Zusammenhang mit den Strukturmerkmalen dieser?

4 Methodisches Vorgehen

Zur Beantwortung der Forschungsfragen werden die Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS) verwendet. Grundlage der Analysen bilden die Daten der Kindergartenkohorte des NEPS. Diese für Deutschland repräsentativen Daten ermöglichen es, die Gestaltung und Bedingungen von Sprachbildungsaktivitäten in deutschen Kindergärten zu untersuchen.¹⁴ Das folgende Kapitel beschreibt die allgemeine Datengrundlage näher (Kapitel 4.1), um anschließend die spezifische Analysestichprobe in Kapitel 4.2 zu erläutern. Im darauffolgenden Kapitel werden die zur Beantwortung der Fragestellungen verwendeten Variablen, deren Erfassung und etwaige Anpassungen dieser näher dargestellt (Kapitel 4.3). Abschließend werden die angewandten Analysestrategien genauer erläutert (Kapitel 4.4).

4.1 Datengrundlage

Das Nationale Bildungspanel ist eine Längsschnittstudie, die Daten zu Kompetenzentwicklung, Bildungsprozessen, Bildungsentscheidungen und Bildungsrenditen in formalen, nicht-formalen und informellen Kontexten über die gesamte Lebensspanne erhebt (Blossfeld et al. 2011). Ein Multi-Kohorten-Sequenz-Design ermöglicht es, sechs Startkohorten parallel zu untersuchen. Neben den Startkohorten der Neugeborenen, Schülerinnen und Schüler (5. und 9. Jahrgangsstufe), Studenten sowie Erwachsenen wurde eine Startkohorte, die Kindergartenkinder in den Blick nimmt, realisiert. Diese Stichprobe ist für die vorliegende Arbeit von zentralem Interesse. Es handelt sich um eine repräsentative Stichprobe vier- bis fünfjähriger Kindergartenkinder, die Einrichtungen in ganz Deutschland besuchen.

Mit Hilfe eines indirekten Stichprobenziehungsverfahrens¹⁵ wurden in einem ersten Schritt aus einer Stichprobe von Grundschulen jene kontaktiert, die eine erste Klasse führen, und um ihre Teilnahme an der Studie gebeten. Bei positiver Rückmeldung wurden diese Schulen um eine Auflistung aller Kindergärten in ihrer Umgebung gebeten, welche die Kinder dieser Schulen größtenteils vor der Einschulung besuchen. Aus diesen Listen erfolgte im Anschluss eine

¹⁴Diese Arbeit nutzt Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS): Startkohorte Kindergarten, [doi:10.5157/NEPS:SC2:5.0.0](https://doi.org/10.5157/NEPS:SC2:5.0.0) (Roßbach und NEPS, National Educational Panel Study 2017). Die Daten des NEPS wurden von 2008 bis 2013 als Teil des Rahmenprogramms zur Förderung der empirischen Bildungsforschung erhoben, welches vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) finanziert wurde. Seit 2014 wird NEPS am Leibniz-Institut für Bildungsverläufe e.V. (LIfBi), einem An-Institut der Otto-Friedrich-Universität Bamberg, in Kooperation mit einem deutschlandweiten Netzwerk weitergeführt.

¹⁵Dieses Verfahren wurde gewählt, um beim Übertritt der Kinder vom Kindergarten in die Grundschule möglichst viele Kinder im schulischen Kontext weiterbegleiten zu können und somit längsschnittliche Daten zu erhalten.

zufällige Ziehung der Kindergärten¹⁶ für die Stichprobe der Kindergartenkohorte (Abmann et al. 2013). Insgesamt konnten 279 Kindergärten gewonnen werden. In diesen Kindergärten wurden Eltern mit Kindern, die nach den jeweiligen Einschulungsregeln im Schuljahr 2012/2013 schulpflichtig wurden, rekrutiert. Hier konnte eine repräsentative Stichprobe von 3.007 Kindern und deren Eltern verteilt über das gesamte Bundesgebiet gewonnen werden (vgl. Tabelle 2). Um neben der Lernumwelt in der Familie auch die des Kindergartens abbilden zu können, wurden auch die Kindergartenleitungen und Erzieherinnen der Einrichtungen um Teilnahme an der Studie gebeten.

Nach der Rekrutierung der Zielpersonen und deren Kontextpersonen fand im Frühjahr 2011 die erste Erhebung in der betreffenden Startkohorte statt. Neben Kompetenztestungen der Kinder und telefonischen Interviews mit den Eltern wurden die pädagogischen Fachkräfte gebeten einen Fragebogen auszufüllen. Dieser bezog sich sowohl auf strukturelle Fragen zur Gruppe und Einrichtung als auch auf persönliche Fragen die pädagogischen Fachkräfte betreffend (vgl. Tabellen 20 und 21 im Anhang). Innerhalb der zweijährigen Kindergartenzeit fanden zwei Erhebungswellen statt. Zum Zeitpunkt der ersten Erhebung in 2011 waren die Kinder durchschnittlich fünf Jahren alt¹⁷ ($M = 5,29$; $SD = 0,46$). Zum zweiten Messzeitpunkt im institutionellen frühpädagogischen Kontext, im Frühjahr 2012, wurden die Kinder erneut getestet und die Eltern sowie pädagogischen Fachkräfte befragt. Die Kinder waren zu diesem Zeitpunkt durchschnittlich sechs Jahre alt ($M = 6,22$; $SD = 0,42$). Das längsschnittliche Studiendesign des NEPS sieht weitere Erhebungen nach der Kindergartenzeit vor, in welchen Elterninterviews, Kompetenztestungen (individuell oder im Klassenkontext) sowie Auskünfte der Schulleitungen und Lehrkräfte erhoben werden. Diese sind aber nicht Gegenstand der vorliegenden Arbeit.

¹⁶In Übereinstimmung mit den Statistischen Ämtern des Bundes und der Länder wurden Einrichtungen als solche definiert, wenn sie über eine Betriebserlaubnis (§45 SGB VIII) verfügten und mindestens zehn Plätze anboten, von denen mindestens fünf belegt sein mussten.

¹⁷In der ursprünglich geplanten Erhebungszeit (viertes Quartal 2010) wären die Kinder durchschnittlich vier Jahre alt gewesen (schulpflichtig zum Schuljahr 2012/2013). Durch eine Verschiebung und Ausdehnung des Erhebungszeitraums waren die teilnehmenden Kinder zum Zeitpunkt der Erhebung durchschnittlich fünf Jahre alt (IEA Data Processing and Research Center 2011).

Tabelle 2: Fallzahlen und Teilnehmerquote der Startkohorte 2 im Längsschnitt

Welle	Jahr	Zielpersonen	Alter	Realisierte Fälle	Teilnehmerquote	Institutionen	Realisierte Fälle	Teilnehmerquote
1	2011	3.007	5 Jahre	2.949	0,981	279	237	0,849
2	2012	2.996	6 Jahre	2.727	0,981	276	220	0,797

Anmerkungen: siehe auch Steinhauer et al. 2016

4.2 Analysestichprobe

Die Daten der Kindergartenkohorte des Nationalen Bildungspanels sind umfangreich und bieten viele Analysemöglichkeiten. Für die vorliegende Arbeit sind zur Beantwortung der Forschungsfragen vorrangig die institutionsbasierten Angaben von Interesse. Dies bezieht sich auf die Angaben, welche von Seiten der Leitung zu den Merkmalen der jeweiligen Einrichtung via Fragebogen gesammelt wurden. Dies hat mehrere inhaltliche Gründe. Zum einen haben die Einrichtungsleitungen, im Vergleich zu den Gruppenleitungen, die jeweils nur eine Kindergartengruppe begleiten, in der Regel einen besseren Überblick über den Gesamtumfang der Maßnahmen zur sprachlichen Bildung, welche in der Einrichtung umgesetzt werden. Dadurch können die Angaben der Leitung die Struktur und das pädagogische (Sprachbildungs-)Konzept der gesamten Einrichtung am besten abbilden. Zum anderen hat die Leitung aufgrund der rechtlichen und strukturellen Gegebenheiten, die mit ihrer beruflichen Stellung einhergehen, einen erheblichen formalen Einfluss auf die Ausgestaltung der pädagogischen Arbeit im Kindergarten. Hinzu kommt, dass oftmals die Leitungspersonen neben der Leitungsfunktion auch in die Gruppenarbeit der Einrichtungen involviert sind. Lediglich ein Drittel der Leitungskräfte sind vollständig für Leitungsaufgaben freigestellt (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016). In der vorliegenden Stichprobe sind nur 15 % der Leitungskräfte ausschließlich mit Leitungsaufgaben betraut und arbeiten nicht direkt mit den Kindern.

Die Stichprobe der Kindergärten bestand aus 279 teilnehmenden Kindergärten, von welchen 237 in der ersten Welle tatsächlich teilnahmen (vgl. Tabelle 2). Diese 237 Kindergärten und die dazugehörigen Befragungsdaten der Leitungen (Rücklaufquote von 84,9 %) bilden die Ausgangsstichprobe für die vorliegende Arbeit. Die Angaben beziehen sich auf den ersten Messzeitpunkt, da zu diesem Zeitpunkt die Fallzahl am größten ist und auf Variablenebene weniger Ausfälle vorliegen.

Diese Ausgangsstichprobe wird durch fehlende Werte geringfügig reduziert ($n = 210$). Die Analysestichprobe zur Beantwortung der Forschungsfragen umfasst demnach 210 Einrichtungen.¹⁸ Von einer Imputation der fehlenden Werte wird abgesehen, da sich die

¹⁸Die Analyse zur Beantwortung der zweiten Fragestellung wird ein weiteres Mal mit den Daten der zweiten Welle durchgeführt, um festzustellen, ob die Ergebnisse stabil bleiben. Die Analysestichprobe für diese Überprüfung umfasst aufgrund von Ausfällen 162 Fälle.

Analysestichprobe in den zentralen Variablen nicht signifikant von der Ausgangsstichprobe ($n = 237$) unterscheidet.

Von einer Imputation der fehlenden Werte wird abgesehen, da sich die Analysestichprobe in den zentralen Variablen nicht signifikant von der Ausgangsstichprobe ($n = 237$) unterscheidet (vgl. Tabelle 22) und somit kein systematischer Ausfall durch die Reduktion der Stichprobe zu verzeichnen ist.

4.3 Erfassung von Sprachbildung und Strukturmerkmalen

Im folgenden Kapitel werden die in den Analysen berücksichtigten Variablen und deren Erfassung näher beschrieben.¹⁹ Kapitel 4.3.1 beschreibt die Variablen näher, die die Sprachbildungsaktivitäten der Einrichtungen abbilden. Im darauffolgenden Kapitel stehen die Variablen, die die Strukturmerkmale erfassen, im Fokus (Kapitel 4.3.2).

4.3.1 Sprachbildungsaktivitäten

Die pädagogischen Fachkräfte gaben Auskunft über die Maßnahmen der sprachlichen Bildung in den jeweiligen Einrichtungen. Zu zwei Messzeitpunkten wurde die Einrichtungsleitung gebeten einen Fragebogen auszufüllen, welcher unter anderem die Sprachbildungspraxis der jeweiligen Einrichtung erfragt. Zum einen wurden so Aspekte zu Sprachförderprogrammen und zum anderen weitere Parameter zur Sprachbildung innerhalb der Einrichtung erhoben. Die Fragen wurden in der Mitte des Fragebogens unter der Rubrik ‚Orientierungen und Angebote‘ gestellt und wurden sowohl offen als auch geschlossen erhoben.

Die Fragen aus dem Fragebogen der teilnehmenden Einrichtungen, die zur Beantwortung der ersten Fragestellung einbezogen wurden, zeigt die folgende Tabelle 3.

¹⁹Variablen, die hoch miteinander korrelieren, wurden aus der Analyse ausgeschlossen. Die berücksichtigten Variablen korrelieren bis maximal $r = 0,49$ miteinander (vgl. Tabelle 23 im Anhang).

Table 3: Berücksichtigte Variablen zur Beantwortung der ersten Fragestellung

	Frage	Antwortkategorien
Sprachbildung		
Angebot	„Bietet Ihre Einrichtung ein spezielles Sprachförderangebot ²⁰ an?“	1 = ja 2 = nein
Verfahren	„Liegt dieser Sprachfördermaßnahme ein landesweit eingesetztes Verfahren zu Grunde?“	1 = ja 2 = nein
Durchführung	<p>„Wie häufig werden in Ihrer Einrichtung bestimmte Formen der Sprachförderung eingesetzt?“</p> <ul style="list-style-type: none"> - Einzelförderung durch vorstrukturierte Förderprogramme - Kleingruppenförderung durch vorstrukturierte Förderprogramme oder eine anderer Art der gezielten Förderung - Gezielte Vorleseaktivitäten in der Kleingruppe - Gezielte Sprachspiele in der Kleingruppe - Gesamtgruppenförderung durch vorstrukturierte Förderprogramme oder eine andere Art der gezielten Förderung - Gezielte Vorleseaktivitäten in der Gesamtgruppe - Gezielte Sprachspiele in der Gesamtgruppe 	1 = nie oder fast nie 2 = mehrmals im Monat 3 = mehrmals in der Woche 4 = täglich
Alter der Kinder und Dauer der Maßnahme	„Wie alt sind die Kinder im Durchschnitt zu Beginn Ihres Sprachförderangebots und wie lange nehmen sie an Ihrem Sprachförderangebot in der Regel teil?“	Alter: Jahre/Monate Dauer: Monate
Teilnehmende Kinder	„Welche Kinder nehmen an dieser Sprachförderung teil?“	1 = Kinder, die als förderbedürftig eingestuft wurden (unabhängig ihrer Herkunftssprache) 2 = alle Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache ²¹ 3 = Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache, die als förderbedürftig eingestuft wurden 4 = alle Kinder
Durchführende Fachkräfte	<p>„Wer führt diese Sprachfördermaßnahme durch?“</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fachkräfte des Kindergartens 	0 = nicht genannt 1 = genannt

²⁰Gemeint ist ein spezielles Angebot, das über die alltägliche Förderung in der Gesamtgruppe hinausgeht.

²¹Nichtdeutsche Herkunftssprache bedeutet, dass das Kind eine andere Sprache als Deutsch in seiner Familie gelernt hat („Muttersprache“).

	<ul style="list-style-type: none"> - Grundschullehrerinnen und Grundschullehrer - Logopädinnen und Logopäden/Sprachtherapeutinnen und Sprachtherapeuten/Sprachheilpädagoginnen und Sprachheilpädagogen - Personen mit anderer Qualifikation 	
Schulung der Fachkräfte	„Wenn Fachkräfte des Kindergartens die Maßnahme durchführen, werden diese speziell geschult?“	1 = ja 2 = nein
	„Welchen Umfang hat diese Schulung in der Regel?“	Stunden
	„Gibt es im Rahmen dieser Schulung eine Supervision?“	1 = ja 2 = nein

Umgang mit fehlenden Werten

Werte, die im Datensatz designbedingt fehlten, wurden bereinigt. Dies bezieht sich auf die Variable ‚Angebot‘ (vgl. Tabelle 3), die eine Filterbedingung aufweist, die bei der Antwort ‚Nein‘ über alle folgenden Sprachbildungsfragen hinweg filtert. Um diese im ursprünglichen Datensatz als fehlende Werte kodierten Informationen nicht zu verlieren und wieder in die Analyse einbeziehen zu können, wurden die fehlenden Antworten ergänzt.

Zur Beantwortung der zweiten Fragestellung wurde eine Auswahl an Fragen aus dem oben dargestellten Fragenpool herangezogen (vgl. Tabelle 4). Für die Bildung von Einrichtungstypen mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen im Bereich der sprachlichen Bildung wurden die Fragen zur Durchführung von Sprachbildung berücksichtigt. Die restlichen Variablen (Dauer der Maßnahme, Alter der Kinder und durchführende Fachkraft) sind zur Beantwortung der Fragestellung zunächst einmal nicht maßgeblich und wurden daher in den Analysen nicht beachtet. Außerdem zeigen sich lineare Abhängigkeiten der Variablen untereinander, was vor allem bei der Frage zum Angebot zu verzeichnen ist. Zur Vorbereitung auf die Analyse wurde zusätzlich eine Skalenanpassung dieser Fragen vorgenommen, um die Skalen zu vereinheitlichen (binäre Variablenstruktur) (Backhaus et al. 2011). Dieses Vorgehen wurde gewählt, weil dadurch die Interpretierbarkeit der Ergebnisse eindeutiger möglich ist und die inhaltliche Aussagekraft der Variablen zur Beantwortung der Forschungsfragen trotz Anpassung erhalten bleibt. Die einzelnen Fragen zu gezielten Vorleseaktivitäten und gezielten Sprachspielen in der Kleingruppe und der Gesamtgruppe werden für die Analysen zusammengefasst und als ‚alltagsintegrierte Sprachbildung‘ ausgewiesen.

Table 4: Berücksichtigte Variablen zur Beantwortung der zweiten Fragestellung

	Frage	Antwortkategorie	Anpassung für Analysen
Sprachbildung			
Durchführung	<p>„Wie häufig werden in Ihrer Einrichtung bestimmte Formen der Sprachförderung eingesetzt?“</p> <ul style="list-style-type: none"> - Einzelförderung durch vorstrukturierte Förderprogramme - Kleingruppenförderung durch vorstrukturierte Förderprogramme oder eine anderer Art der gezielten Förderung - Gezielte Vorleseaktivitäten in der Kleingruppe - Gezielte Sprachspiele in der Kleingruppe - Gesamtgruppenförderung durch vorstrukturierte Förderprogramme oder eine andere Art der gezielten Förderung - Gezielte Vorleseaktivitäten in der Gesamtgruppe - Gezielte Sprachspiele in der Gesamtgruppe 	<p>1 = nie oder fast nie 2 = mehrmals im Monat 3 = mehrmals in der Woche 4 = täglich</p>	<p>Wenig = nie oder fast nie und mehrmals im Monat</p> <p>Viel = mehrmals in der Woche und täglich</p>

Umgang mit fehlenden Werten

Lagen zum ersten Messzeitpunkt fehlende Werte bei einzelnen Fragen vor, so wurden diese durch Angaben aus dem Fragebogen des zweiten Messzeitpunkts, sofern vorhanden, ersetzt. Dies war möglich, da die Fragen zu beiden Messzeitpunkten erfasst wurden. Dadurch und durch den oben genannten Umgang mit designbedingt fehlenden Werten weisen die Fragen, welche in die zweite Fragestellung einfließen, keinerlei fehlende Werte auf.

4.3.2 Strukturmerkmale

Zur Erfassung der dritten Fragestellung sind die Merkmale, welche die Rahmenbedingungen der Einrichtungen genauer beschreiben, relevant. Diese Merkmale wurden ebenfalls im Rahmen der Leitungsbefragung erfasst. Die Leitungskraft wurde gebeten, unter den Rubriken ‚Allgemeine Angaben zu Ihrer Einrichtung‘ sowie ‚Angebote und Orientierungen‘ zu Beginn des Fragebogens und ‚Fragen zu Mitarbeitern‘ sowie ‚Fragen zu Ihrer Person und Arbeit‘ am Ende des Fragebogens, Angaben zu Rahmenbedingung der Einrichtung zu machen. Die dort

erfragten Variablen werden zur Beantwortung der dritten Fragestellung herangezogen und werden in Tabelle 5 genauer dargestellt. Die Tabelle zeigt auf, wie die einzelnen Variablen im Fragebogen erfasst und für die Analysen angepasst wurden.

Tabelle 5: Berücksichtigte Variablen zur Beantwortung der dritten Fragestellung

	Frage	Antwortkategorien	Anpassung für Analysen
Allgemeine Angaben			
Träger	„Wer ist der Träger Ihrer Einrichtung?“	1 = Gemeinde oder Stadt 2 = Arbeiterwohlfahrt 3 = Caritasverband und sonstige der katholischen Kirche angeschlossene Träger 4 = Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband 5 = Deutsches Rotes Kreuz 6 = Diakonisches Werk und sonstige der Evangelischen Kirche Deutschlands angeschlossene Träger 7 = Jugendgruppen/-verbände/-ringe 8 = Wirtschaftsunternehmen 9 = Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland 10 = sonstige juristische Personen, andere Vereinigungen 11 = sonstige Religionsgemeinschaften öffentlichen Rechts 12 = sonstiger Träger	Öffentliche Träger = Gemeinde oder Stadt Freie Träger = Antwortkategorien 2 bis 11 Sonstiger Träger = sonstiger Träger
			1 = Freier Träger 0 = Kein freier Träger (öffentlicher Träger, sonstiger Träger)

Öffnungszeiten	„Nennen Sie bitte die Öffnungszeiten Ihrer Einrichtung.“	Stunden/Minuten	Ganztagsbetreuung = zwischen 6 und 10 Stunden täglich Teilzeitbetreuung = Bis maximal 6 Stunden täglich Erweiterte Ganztagsbetreuung = Über 10 Stunden täglich	1 = Ganztagsbetreuung 0 = Keine Ganztagsbetreuung (Teilzeitbetreuung/erweiterte Ganztagsbetreuung)
Anzahl Kinder	„Wie viele Mädchen und Jungen sind derzeit in Ihrer Einrichtung angemeldet?“	Anzahl Mädchen/Anzahl Jungen	Anzahl Kinder = Anzahl Mädchen und Anzahl Jungen	
Kinder mit Migrationshintergrund	„Wie groß ist der Anteil der Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache in Ihrer Einrichtung?“	Anteil in Prozent		1 = Hoher Anteil 0 = Niedriger Anteil
Schichtzugehörigkeit	„Wie viel Prozent der Kinder in Ihrer Einrichtung kommen aus Familien aus - ...eher niedrigen sozialen Schichten?“ - ...eher mittleren sozialen Schichten?“ - ...eher höheren sozialen Schichten?“	Anteil in Prozent	Summierter Prozentanteil von hoher, mittlerer und niedriger Schicht pro Kindergarten = 100 %	1 = Mittlere Schicht 0 = Keine mittlere Schicht (hohe Schicht/ niedrige Schicht)
Sprachstörungen	„Wie viele Kinder mit diagnostizierten Sprachstörungen sind derzeit in Ihrer Einrichtung?“ ²²	Anzahl Kinder	Anteil in Prozent	1 = Hoher Anteil 0 = Niedriger Anteil
Elternbeteiligung	„Welche besonderen Formen der Zusammenarbeit gibt es zwischen Ihrer Einrichtung und den Eltern der Kinder?“ - Gemeinsame Aktivitäten (wie z. B. Feste feiern, Ausflüge unternehmen)	1 = ja 2 = nein	Niedrig = Kein oder ein Angebot für Eltern Mittel = Zwei oder drei Angebote für Eltern Hoch = Vier oder mehr Angebote für Eltern	1 = Mittlere Elternbeteiligung 0 = Keine mittlere Elternbeteiligung (hohe, niedrige Elternbeteiligung)

²²Die Frage erfasst im Fragebogen neben Sprachstörungen auch Verhaltens- (wie z. B. Störungen des Sozialverhaltens) und Entwicklungsstörungen (wie z. B. motorische Störungen). Diese Störungsbereiche werden in der vorliegenden Arbeit nicht berücksichtigt.

	<ul style="list-style-type: none"> - Hospitationen der Eltern im Kindergarten - Hospitationen der Erzieherinnen in den Familien - Schriftliche Elternbefragungen 			
Orientierungen und Angebote				
Sprachstandsdiagnostik	„Werden für Ihre Einrichtung beziehungsweise Tests zur Bestimmung des Sprachstandes durchgeführt?“	1 = ja, in meiner Einrichtung 2 = ja, an einem anderen Ort 3 = nein	Ja = Antwortkategorie 1 und 2	1 = Sprachstandsdiagnostik 0 = Keine Sprachstandsdiagnostik
Bildungspläne	<p>„Wie stark wird die pädagogische Arbeit in Ihrer Einrichtung von Bildungsplänen beeinflusst?“</p> <ul style="list-style-type: none"> - Der Bildungsplan beeinflusst die alltägliche pädagogische Arbeit in meiner Einrichtung. - Der Bildungsplan ist hilfreich für die alltägliche pädagogische Arbeit in meiner Einrichtung. 	1 = stimme gar nicht zu 2 = stimme eher nicht zu 3 = stimme eher zu 4 = stimme völlig zu	Negativ = Antwortkategorie 1 und 2 Positiv = Antwortkategorie 3 und 4	1 = Positive Einschätzung 0 = Negative Einschätzung
Fragen zu Mitarbeitern				
Qualifikation der pädagogischen Fachkräfte	<p>„Wie viele Kräfte mit welcher Qualifikation sind in Ihrer Einrichtung beschäftigt?“</p> <ul style="list-style-type: none"> - Erzieherinnen (Fachschule) - Heilpädagoginnen (Fachschule) - Dipl. Sozialpädagoginnen oder Dipl. Sozialarbeiterinnen (Fachhochschule oder vergleichbarer Abschluss) - Dipl. Pädagoginnen, Dipl. Erziehungswissenschaftlerinnen oder Dipl. Sozialarbeiterinnen 	Anzahl	<p>Erzieherinnen =</p> <ul style="list-style-type: none"> - Erzieherinnen - Heilpädagoginnen <p>Fachkräfte mit Hochschulabschluss =</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dipl. Sozialpädagoginnen oder Dipl. Sozialarbeiterinnen - Dipl. Pädagoginnen, Dipl. Erziehungswissenschaftl 	<p>1 = Erzieherin 0 = Keine Erzieherin</p> <p>1 = Hochschulabschluss 0 = Keinen Hochschulabschluss</p> <p>1 = Ergänzungsfachkraft 0 = Keine Ergänzungsfachkraft</p>

	(Fachhochschule oder vergleichbarer Abschluss) - Dipl. Heilpädagoginnen (Fachhochschule oder vergleichbarer Abschluss) - Sonderschullehrerinnen (Fachhochschule oder vergleichbarer Abschluss) - Fachlehrerinnen, sonstige Lehrerinnen (Fachhochschule oder vergleichbarer Abschluss) - Anderer Hochschulabschluss - Kinderpflegerinnen - Assistentinnen im Sozialwesen - Familienpflegerinnen - (Fach-) Krankenschwestern		erinnen oder Dipl. Sozialarbeiterinnen - Dipl. Heilpädagoginnen - Sonderschullehrerinnen - Fachlehrerinnen, sonstige Lehrerinnen - anderer Hochschulabschluss Ergänzungsfachkräfte = - Kinderpflegerinnen - Assistentinnen im Sozialwesen - Familienpflegerinnen - (Fach-) Krankenschwestern	
Fragen zur Person und Arbeit der Leitung				
Geschlecht	„Sind Sie männlich oder weiblich?“	1 = männlich 2 = weiblich		1 = Weiblich 0 = Männlich
Migrationshintergrund	„Haben Sie einen sogenannten Migrationshintergrund, d. h. sind Sie selbst oder mindestens ein Elternteil im Ausland geboren?“	1 = Ja, ich selbst bin im Ausland geboren 2 = Ja, ich selbst bin zwar in Deutschland geboren, aber mindestens ein Elternteil ist im Ausland geboren 3 = Nein	Ja = Antwortkategorie 1 und 2	1 = Vorhanden 0 = Nicht vorhanden
Qualifikation	Abfrage erfolgt unter ‚Qualifikation der pädagogischen Fachkräfte‘, siehe oben	Vgl. ‚Qualifikation der pädagogischen Fachkräfte‘	Vgl. ‚Qualifikation der pädagogischen Fachkräfte‘	1 = Erzieherin 0 = Keine Erzieherin (Hochschulstudium/ Ergänzungsfachkraft)

Berufserfahrung	„Wie lange arbeiten Sie schon in Ihrem Beruf?“ - alle bisherigen Einrichtungen zusammengerechnet	Jahre	Sehr erfahren = 26 bis 43 Jahre Erfahren = 1 bis 25 Jahre	1 = Sehr erfahren 0 = Erfahren
Fortbildung	„Haben Sie in den letzten 12 Monaten an Fortbildungen teilgenommen?“ - Sprache - Lesen, Schreiben, Schulvorbereitung - Sprachförderung für Kinder mit Migrationshintergrund	0 = keine Nennung 1 = Teilnahme an Fortbildungsmaßnahme		0 = Keine Teilnahme 1 = Teilnahme

Strukturmerkmale einer Einrichtung können für die Gestaltung von Sprachbildung relevant sein und können, wie in dem konzeptuellen Modell dargestellt, in einem Zusammenhang mit der sprachlichen Bildungsarbeit einer Einrichtung stehen (vgl. Abbildung 3). Die Strukturmerkmale beziehen sich auf räumlich-materiale, soziale und kontextuelle Merkmale wie z. B. die Einrichtungsgröße, die Öffnungszeiten und die Trägerstruktur. Des Weiteren auf kompositionelle Merkmale, wie z. B. den Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund.²³ Daneben wurden auch die personalen Merkmale innerhalb der Einrichtung berücksichtigt (z. B. das Qualifikationsniveau des pädagogischen Personals und die Angaben zur Leitung).

Die Variablen wurden angepasst (binäre Struktur) und werden in den Ergebnissen mit den jeweiligen Referenzkategorien ausgewiesen (vgl. Tabelle 6).

Umgang mit fehlenden Werten

Auch die Strukturmerkmale wurden in den meisten Fällen erneut zum zweiten Messzeitpunkt erfragt. Bei stabilen Merkmalen wurden diese Angaben bei fehlenden Werten zum ersten Messzeitpunkt mit Angaben des zweiten Messzeitpunkts, sofern vorhanden, ersetzt (Träger, Öffnungszeiten, Geschlecht/ Migrationshintergrund/ berufliche Qualifikation/ Berufserfahrung der Leitung). Außerdem konnten einige Merkmale, die bei der Leitungsbefragung fehlten durch Angaben der Erzieherinnen ergänzt werden (Anzahl angemeldeter Kinder, Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund und Sprachstörungen, Schichtzugehörigkeit, Bildungspläne, Qualifikation der pädagogischen Fachkräfte). Andere Strukturmerkmale, die fehlende Werte aufwiesen und durch eine offene Angabe eine Spezifizierung aufwiesen, wurden umkodiert, um die vorhandene Information nicht zu verlieren (Verfahren zur Sprachstandsdiagnostik). Insgesamt konnte dadurch erreicht werden, dass die einbezogenen Strukturmerkmale zwischen keinem und zwei fehlenden Werten variierten.

²³Ein Migrationshintergrund besteht, wenn das Kind selbst oder mindestens ein Elternteil im Ausland geboren ist.

Table 6: Berücksichtigte Strukturmerkmale

<u>Allgemeine Angaben</u>	
Träger	
<i>Freier Träger</i>	52,6 %
<i>Öffentlicher Träger (Rk)</i>	30,3 %
<i>Sonstiger Träger (Rk)</i>	17,1 %
Öffnungszeiten	
<i>Ganztagsbetreuung</i>	62,0 %
<i>Teilzeitbetreuung (Rk)</i>	3,8 %
<i>Erweiterte Ganztagsbetreuung (Rk)</i>	34,2 %
Anzahl angemeldete Kinder	M = 75,5, SD = 37,6
Anteil Kinder mit Migrationshintergrund	M = 30,4 %, SD = 39,6
Anteil Schichtzugehörigkeit	
<i>Niedrig</i>	M = 16,3 %, SD = 19,7
<i>Mittel</i>	M = 49,4 %, SD = 31,7
<i>Hoch</i>	M = 13,9 %, SD = 18,8
Anteil Kinder mit Sprachstörungen	M = 7,1 %; SD = 8,5
Elternbeteiligung	
<i>Mittel</i>	61,6 %
<i>Niedrig (Rk)</i>	7,2 %
<i>Hoch (Rk)</i>	31,2 %
<u>Fragen zu Mitarbeitern</u>	
Qualifikation der pädagogischen Fachkräfte	
<i>Anteil Ergänzungsfachkräfte</i>	M = 15,6 %, SD = 17,3
<i>Anteil Erzieherinnen</i>	M = 79,8 %, SD = 17,57
<i>Anteil Fachkräfte mit Hochschulabschluss</i>	M = 4,4 %, SD = 8,83
<u>Fragen zur Person und Arbeit der Leitung</u>	
Geschlecht	
<i>Weiblich</i>	94,9 %
<i>Männlich</i>	5,1 %
Berufliche Qualifikation	
<i>Ergänzungsfachkraft</i>	6,1 %
<i>Erzieherin</i>	78,1 %
<i>Fachkraft mit Hochschulabschluss</i>	15,8 %
Berufserfahrung	
<i>Erfahren</i>	50,9 %, (M = 18 Jahre)
<i>Sehr erfahren</i>	49,1 %, (M = 32,5 Jahre)
Migrationshintergrund	
<i>Ja</i>	8,5 %
<i>Nein</i>	91,5 %
Fortbildungstätigkeit (Teilnahme)	
<i>Sprache</i>	13,5 %
<i>Schreiben, Lesen, Schulvorbereitung</i>	7,2 %
<i>Sprachförderung für Kinder mit Migrationshintergrund</i>	6,8 %
<i>Anmerkung: Rk = Referenzkategorien für Analysen</i>	

Tabelle 6 zeigt, dass die Trägerstruktur der Einrichtungen sich vorwiegend auf freie Träger (z. B. Arbeiterwohlfahrt, Caritasverband, Deutscher Paritätischer) und zu etwa einem Drittel auf öffentliche Träger verteilt. Eine ähnliche Verteilung zeigt auch die amtliche Statistik des Statistischen Bundesamtes bezogen auf Tageseinrichtungen für Kinder von zwei bis acht Jahren ohne Schulkinder (Statistisches Bundesamt 2017).²⁴

Bei den Öffnungszeiten zeigt sich, dass die Stichprobe hauptsächlich Einrichtungen enthält, die eine Ganztagesbetreuung (62,0 %), die zwischen sechs und zehn Stunden täglich geöffnet hat beziehungsweise eine erweiterte Ganztagesbetreuung (34,2 %), die mehr als zehn Stunden täglich zur Verfügung steht, anbieten. Ein geringer Teil (3,8 %) der Einrichtungen hat nur bis zu sechs Stunden täglich (Teilzeitbetreuung) geöffnet. Einrichtungen, die lediglich bis zu vier Stunden am Tag geöffnet haben (Halbtagsbetreuung) sind in der Stichprobe nicht vertreten (in der Tabelle nicht ausgewiesen). Die amtliche Statistik zeigt, dass der größte Anteil der dort abgebildeten Einrichtungen (17.188) vor 7.30 öffnen (83,9 %) und nicht vor 16.30 schließen (85,5 %), was bedeutet, dass auch hier vorwiegend ganztags (sechs bis zehn Stunden täglich) beziehungsweise erweitert ganztags (über zehn Stunden täglich) betreut wird (Statistisches Bundesamt 2017, S. 14).

Die Größe der Einrichtungen variiert von acht angemeldeten Kindern bis hin zu 245 Kindern ($M = 75,4$, $SD = 37,6$). Durchschnittlich betreuen, bei einer Aufteilung in etwa gleich große Terzile der Einrichtungen, die kleineren Einrichtungen 40,9 angemeldete Kinder, die mittleren durchschnittlich 68,6 und die großen Einrichtungen 118,5 Kinder.

Von den angemeldeten Kindern der teilnehmenden Einrichtungen weisen durchschnittlich 30,4 % ($SD = 39,6$) einen Migrationshintergrund auf. Blickt man auf die Mittelwerte nach der Unterteilung in Terzile, zeigt sich, dass im unteren Terzil 2,61 % der Kinder mit Migrationshintergrund zu finden sind. In Einrichtungen im mittleren Terzil befinden sich 17,9 % der Kinder mit Migrationshintergrund und Einrichtungen im oberen Terzil haben im Schnitt 71,8 % Kinder mit Migrationshintergrund. Befragungen des Statistischen Bundesamtes zeigen, dass von allen Kindergartenkindern in Deutschland rund 29 % einen Migrationshintergrund haben (Statistisches Bundesamt 2012). Aktuellere Zahlen, die sich allerdings sowohl auf Kindergartenkinder als auch auf Schulkinder beziehen (insgesamt 3.499.206 Kinder, davon 2.354.261 im Alter von drei bis sieben Jahren), zeigen einen Anteil von 45,7 % an Kindern mit Migrationshintergrund im institutionellen Betreuungskontext auf (Statistisches Bundesamt 2017, S. 53). Diese Verteilung spiegelt sich auch in der den Analysen

²⁴Berechnungsgrundlage bilden insgesamt 17.188 Einrichtungen, wovon 5.534 (32,2 %) in öffentlicher und 11.654 in freier Trägerschaft (67,8 %) sind (Statistisches Bundesamt 2017, S. 13).

zugrunde liegende Stichprobe wider: hier haben 28 % der Kinder einen Migrationshintergrund und die restlichen keinen (Linberg und Wenz 2017).

Die soziale Zusammensetzung der Einrichtungen zeigt auf, dass im Schnitt 16,3 % der Familien innerhalb einer Einrichtung einer niedrigen Schicht angehören, 49,4 % der Kinder aus Familien einer mittleren Schicht stammen und 13,9 % aus Familien einer höheren Schicht.

Der Anteil von Kindern mit Sprachstörungen ist in den Einrichtungen eher geringer ausgeprägt ($M = 7,1$ %; $SD = 8,5$). In 26,1 % der Einrichtungen hat keines der angemeldeten Kinder eine Sprachstörung.

Die Beteiligung der Eltern in Form von gemeinsamen Aktivitäten, Hospitationen oder auch einer schriftlichen Elternbefragung, der Beteiligung an der Konzeption und Familienhospitationen der Erzieherinnen sind in über der Hälfte der Einrichtungen (61,6 %) teilweise vorhanden (zwei bis drei Formen der Beteiligung werden in der Einrichtung angeboten, vgl. Tabelle 6). Vier bis fünf der Formen der Elternbeteiligung werden in einem weiteren Drittel der Einrichtungen umgesetzt (31,2 %). Dies zeigt deutlich eine hohe Elternbeteiligung in den Einrichtungen der Stichprobe auf. Lediglich in 7,2 % der Einrichtungen finden sich nur wenige Möglichkeiten der Elternbeteiligung.

Bei den Fragen zu den Mitarbeitern werden unter anderem die jeweiligen Anteile der pädagogischen Fachkräfte, aufgeschlüsselt nach Qualifikationen, erfasst. Hier zeigt sich, dass der größte Anteil der Einrichtungen pädagogische Fachkräfte mit einer Ausbildung zur staatlich anerkannten Erzieherin beziehungsweise Heilpädagogin beschäftigt ($M = 79,8$ %, $SD = 17,57$). Ergänzungsfachkräfte, wie Kinderpflegerinnen, Assistentinnen im Sozialwesen, Familienpflegerinnen oder Kinderkrankenschwestern, sind im Schnitt zu 15,6 % ($SD = 17,3$) vertreten. Die kleinste Gruppe ($M = 4,4$ %) der pädagogischen Fachkräfte hat einen Hochschulabschluss (Sozialpädagogen, Diplom-Pädagogen, Diplom-Heilpädagogen, Sonderschullehrer, Fachlehrer). Die amtliche Statistik weist in diesem Zusammenhang eine ähnliche Verteilung der Berufsausbildungsabschlüsse auf. Von insgesamt 599.772 tätigen Personen in Tageseinrichtungen in Deutschland, haben 66,9 % eine Ausbildung zur staatlich anerkannten Erzieherin absolviert, 5,4 % der Fachkräfte haben ein Studium abgeschlossen, 17,1 % sind ausgebildete Kinderpflegerinnen beziehungsweise haben vergleichbare Abschlüsse. 10,6 % der Beschäftigten haben fachfremde Berufsabschlüsse, befinden sich noch in der Berufsausbildung, sind Praktikantinnen oder haben keinen Berufsabschluss (Statistisches Bundesamt 2017).

Für die Gestaltung von Sprachbildung können auch Merkmale der in der Einrichtung tätigen pädagogischen Fachkräfte relevant sein, wie im Kapitel 2.3.2 dargelegt ist. Dies trifft, bezogen

auf das grundsätzliche (konzeptionell) verankerte Angebot, besonders auf die Person und pädagogischen Orientierungen der pädagogischen Leitung einer Einrichtung zu. Erfragt wurden via Fragebogen das Geschlecht, die berufliche Qualifikation, die Berufserfahrung, der Migrationshintergrund sowie die Fortbildungstätigkeit der Leitung (vgl. Tabelle 6).

Es zeigt sich, dass in der vorliegenden Stichprobe ein Großteil der Leitungspositionen Frauen innehaben (94,9 %), was sich wiederum auch in der amtlichen Statistik in dieser Größenordnung wiederfinden lässt (94,8 %) (Statistisches Bundesamt 2017).

Ein Großteil der befragten pädagogischen Fachkräfte hat einen Ausbildungsabschluss als staatlich anerkannte Erzieherin oder Heilpädagogin (78,1 %) und 15,8 % haben ein Studium abgeschlossen. Lediglich 6,1 % der Leitungskräfte haben eine Ausbildung zur Kinderpflegerin oder einen vergleichbaren Abschluss vorzuweisen. Diese Verteilung des Berufsbildungsabschlusses von Leitungspersonen in Kindergärten spiegelt sich auch in der amtlichen Statistik des Statistischen Bundesamtes von 2017 wider (Statistisches Bundesamt 2017). Der absolute Anteil der Leitungskräfte mit einem Hochschulabschluss trifft auf nahezu ein Viertel der Leitungskräfte (22,4 %) zu. Diese Entwicklung ist hinsichtlich der stärkeren Fokussierung auf eine akademische Ausbildung von pädagogischen Fachkräften und dem Ausbau von frühpädagogischen Studiengängen nachvollziehbar.

Nur wenige der Leitungskräfte in der Stichprobe haben einen Migrationshintergrund (8,5 %). Die Teilnahme an Fortbildungen der Leitungen in den letzten 12 Monaten bewegt sich zwischen 13,5 % zum Thema Sprache allgemein, über 7,2 % zum Thema ‚Schreiben, Lesen und Schulvorbereitung‘ bis hin zu 6,8 % zur Sprachförderung von Kindern mit Migrationshintergrund.

4.4 Analysestrategie

Der folgende Abschnitt hat zum Ziel, die in der Arbeit vorgenommenen Analysestrategien näher darzustellen. Die ausgewählten Analysen, gepaart mit dem verwendeten Datensatz, machen es möglich, Ergebnisse zu generieren, die die Sprachbildungspraxis in deutschen Kindergärten differenzierter darstellen und mögliche Zusammenhänge mit Strukturmerkmalen der Einrichtungen deutlich machen.

Die erste Fragestellung wird durch eine genaue Beschreibung der Sprachbildungspraxis in Kindergärten anhand der vorliegenden Stichprobe beantwortet. Zur Beantwortung der zweiten Fragestellung wird ein zweistufiges Clusterverfahren angewandt, um aussagekräftige Gruppen von Einrichtungen hinsichtlich ihrer Sprachbildungsaktivitäten abzubilden (vgl. Tabelle 7). In der dritten Fragestellung werden anhand von multivariaten Diskriminanzanalysen mögliche Zusammenhänge zwischen den Gruppenzugehörigkeiten und Strukturmerkmalen näher analysiert.

Tabelle 7: Übersicht der Analyseschritte

	Analysemethode	Ziel
1. Fragestellung	Deskriptive Statistik	Beschreibung der Sprachbildungspraxis in Kindergärten
2. Fragestellung	Zweistufige Clusteranalyse (Ward- & K-means Verfahren)	Inhaltliche Gruppenbildung von Einrichtungen hinsichtlich Sprachbildungsaktivitäten
3. Fragestellung	Multivariate Diskriminanzanalyse	Zusammenhänge zwischen Gruppen und Strukturmerkmalen

Die *erste Fragestellung* wird mit Hilfe von deskriptiven Statistiken in Form von Häufigkeitsverteilungen beantwortet. Dadurch ist es möglich, die in der Praxis umgesetzte sprachliche Bildung und ihre Rahmenparameter genauer zu beschreiben und auf dieser Grundlage die nachfolgenden Fragestellungen anzuschließen.

Im Rahmen der *zweiten Fragestellung*, die sich damit befasst, Gruppen von Einrichtungen mit sich unterscheidenden Sprachbildungsprofilen zu bestimmen, wird eine Clusteranalyse durchgeführt, welche ein Verfahren zur Gruppenbildung darstellt. Ziel ist es, inhaltliche Gruppen von Einrichtungen voneinander abzugrenzen, die sich hinsichtlich ihrer eingesetzten Sprachbildung unterscheiden.

Als Proximitätsmaß wird ein Ähnlichkeitsmaß²⁵ (Simple-Matching-Koeffizient), das bei Variablen mit binärer Ausprägung empfohlen wird, verwendet. Als Gruppierungsverfahren wird in einem ersten Schritt das Ward-Verfahren eingesetzt (agglomeratives Verfahren²⁶), um die bestmögliche Anzahl der Cluster festzulegen (Bortz und Schuster 2010). Dieses Verfahren fusioniert die Cluster sukzessive und bildet dabei möglichst homogene Cluster (Backhaus et al. 2011). Das Ward-Verfahren wird in diesem Zusammenhang gewählt, da es eines der meist verwendeten und empfohlenen Verfahren ist, welches eine gute Partition und somit passende Clusteranzahl findet (Backhaus et al. 2011; Bergs 1981). Im Anschluss daran wird mit Hilfe eines Dendrogramms (graphische Baumstruktur) visualisiert, wie sich die Gruppierungen darstellen. Es zeigt sich, dass eine Gruppe sehr groß und damit sehr heterogen ist und weitere sich ähnlichere kleinere Gruppen vorhanden sind. Dabei wird deutlich, dass die weiteren Analysen mit zwei oder drei Gruppen berechnet werden könnten. Es wird eine drei-Gruppen Lösung gewählt, um möglichst homogene und diverse Gruppen abbilden zu können und damit einen größeren inhaltlichen Interpretationsspielraum und aussagekräftigere Gruppenunterschiede zu erhalten.

Nachdem eine geeignete Clusteranzahl festgelegt wurde, wird die Analyse mit einem partitionierenden Verfahren²⁷ weiter optimiert (Punji und Stewart 1983; Wiedenbeck und Züll 2010). Eine methodisch bewährte Anschlussmethode an das Ward-Verfahren ist die K-means-Methode, die jede Einrichtung demjenigen Cluster zuordnet, zu dessen Zentroid die kleinste Objektdistanz besteht. Konkret bedeutet dies, dass vor der Analyse eine Anfangspartition von K-Clustern festgelegt wird (die Clusteranzahl, die im Zuge des Ward-Verfahrens am geeignetsten erscheint) und dann durch das partitionierende Verfahren die beste Aufteilung der Objekte auf die vorgegebene Clusteranzahl gefunden wird.

Das zweistufige Clustervorgehen ermöglicht eine Typenbildung von Einrichtungen in Bezug auf ihre Sprachbildungsaktivitäten und kann somit vorhandene Strukturen sichtbar machen sowie darauf aufbauend weitere Analysen mit den gebildeten Typen ermöglichen. Durch die Verwendung zweier aufeinanderfolgender Clusterverfahren wird eine höhere

²⁵Ähnlichkeitsmaße zeigen die Ähnlichkeit zwischen zwei Objekten auf: Je ähnlicher sich zwei Objekte sind, desto größer ist der Wert des Ähnlichkeitsmaßes (Backhaus et al. 2011).

²⁶Bei agglomerativen Verfahren (zugehörig zu den hierarchischen Verfahren) wird mit der feinsten Objektaufteilung begonnen, was bedeutet, dass jedes Objekt (hier Einrichtungen) ein Cluster darstellt. Im Anschluss daran wird berechnet, welche zwei Objekte die kleinste Distanz zueinander aufweisen und demnach die größte Ähnlichkeit haben. Diese beiden Objekte werden in einem Cluster zusammengefasst. Dieses Vorgehen wird vielfach wiederholt bis alle Objekte in einem Cluster zusammengefasst sind.

²⁷Partitionierende Verfahren verbessern bestehende Gruppeneinteilungen (vorgegebene Startpartition), indem bessere Lösungen gesucht werden durch den Austausch von Objekten (Backhaus et al. 2011).

Wahrscheinlichkeit einer plausiblen und belastbaren Clusterstruktur erzeugt. Bei der Verwendung von Clusterverfahren muss beachtet werden, dass die Ergebnisse nur eine im Rahmen des gewählten Proximitätsmaßes und angewandten Algorithmus optimale Lösung darstellen, jedoch nicht zwingend eine global optimale. In diesem Zusammenhang ist auch anzumerken, dass die Ergebnisse nur auf die vorliegende Stichprobe bezogen werden können, nicht auf die gesamte Population bundesdeutscher Kindergärten.

Zur Beantwortung der *dritten Fragestellung*, die darauf ausgerichtet ist, herauszufinden, inwieweit Strukturmerkmale der Einrichtung in Zusammenhang mit der inhaltlichen Schwerpunktsetzung der sprachlichen Bildung und damit einhergehend mit einer bestimmten Sprachbildungspraxis stehen, wird eine Diskriminanzanalyse eingesetzt. Mit Hilfe dieses multivariaten Verfahrens können Unterschiede zwischen mehreren Gruppen untersucht und eine Erklärung für die Gruppenunterschiede gefunden werden. Das statistische Modell der Diskriminanzanalyse geht von fixierten Gruppen (abhängige Variable) und zufällig variierenden Merkmalen aus (unabhängige Variablen) (Fisher R. A. 1936). Dabei wird unterstellt, dass die Merkmalsvariablen multivariat normalverteilt sind und zudem ein metrisches Skalenniveau²⁸ aufweisen (Backhaus et al. 2011; Bortz und Schuster 2010). Da in die vorliegende Analyse drei Gruppen einfließen, werden zwei Diskriminanzfunktionen erzeugt. Diese werden durch die Maximierung des Diskriminanzkriteriums (Verhältnis von erklärter Streuung und nicht erklärter Streuung) ermittelt. Nach der Berechnung der ersten Diskriminanzfunktion, wird die zweite dadurch ermittelt, dass diese den maximalen Anteil derjenigen Streuung erklärt, der bei der ersten Diskriminanzfunktion als Rest verbleibt (Backhaus et al. 2011). Zusätzlich werden weitere Gütemaße der Diskriminanzfunktion berichtet, um die Trennkraft der Diskriminanzfunktion für die Gruppenbildung darzulegen.

Die Analyse wird in Teilschritten durchgeführt. Dabei werden Teilmodelle gerechnet, in die die einzelnen Dimensionen der Strukturmerkmale separat einfließen. Außerdem wird ein Gesamtmodell gerechnet, in das alle Merkmalsvariablen integriert werden. Dieses schrittweise Vorgehen wird gewählt, um vor der Berechnung des Gesamtmodells einen Einblick in die Zusammenhänge der Strukturmerkmale auf Grundlage der inhaltlichen Dimensionen und die Bedeutung dieser für die Erklärung der Gruppenunterschiede zu erhalten. Zudem werden lediglich die Daten des ersten Messzeitpunkts verwendet, da davon auszugehen ist, dass Strukturmerkmale zeitlich relativ stabile Merkmale darstellen und nicht bereits zum zweiten

²⁸Binäre Variablen werden wie metrische behandelt.

Messzeitpunkt (nach einem Jahr) eine weitreichende Veränderung dieser zu erwarten ist (Mierau et al. 2008; Tietze et al. 2005).

Alle Analysen werden mit dem Statistikprogramm Stata 14 durchgeführt (StataCorp 2015).

5 Ergebnisse

Der folgende Abschnitt zeigt die Ergebnisse der Analysen auf. Dazu werden zunächst die Ergebnisse der deskriptiven Statistik vorgestellt, die die Sprachbildung in Kindergärten näher darstellt (Kapitel 5.1). Im Anschluss daran werden die Ergebnisse der Clusteranalyse, die die Sprachbildungstypen von Einrichtungen identifiziert, analysiert (Kapitel 5.2), um anschließend in Kapitel 5.3 deren Zusammenhang mit Strukturmerkmalen der Einrichtungen zu untersuchen (vgl. Abbildung 3).

5.1 Sprachbildung im Kindergarten

Ausgehend von der Annahme, dass unabhängig von den sprachfördernden Bedingungen in der Familie, auch das pädagogische Angebot im Kindergarten eine Rolle für die Sprachentwicklung der Kinder spielt, scheint es wesentlich, auch diese Lernumwelt näher zu untersuchen (vgl. Kapitel 2.2). Um das Potenzial einer außerfamilialen institutionellen Förderung zu nutzen, ist es auch von Bedeutung, die Ausrichtung und Rahmenbedingungen der sprachlichen Bildung genau zu hinterfragen. Forschungsbefunde, die die pädagogische (Sprach-)Praxis näher betrachten und beschreiben sind jedoch kaum zu finden (z. B. pädagogische Aktivitäten im Alltag, Umfang und Dauer von additiven Sprachfördermaßnahmen). Bekannt sind in diesem Kontext überwiegend Empfehlungen für die Sprachpraxis von Seiten der Bundesländer (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008; Lisker 2011) (vgl. Kapitel 2.2.2). Wie die Grundlagen und Rahmenbedingungen der sprachlichen Bildung tatsächlich aussehen ist damit jedoch noch nicht beantwortet. Da die Ausgestaltung in den meisten Fällen den Trägern und der Leitung der Einrichtungen obliegt, besteht die Möglichkeit, dass es nicht nur auf Landesebene zu Unterschieden kommt, sondern auch auf Einrichtungsebene.

Auf diese Forschungslücke Bezug nehmend wird im Folgenden auf Grundlage eines repräsentativen Datensatzes von Kindern in deutschen Kindergärten dargestellt, in welcher Form sprachliche Bildung im Kindergarten angeboten wird und welche weiteren Rahmenparameter hinsichtlich der sprachlichen Bildung in den Einrichtungen sichtbar werden (erste Fragestellung). Einschränkend ist zu beachten, dass sich die Datengrundlage vorrangig die Umsetzung additiver Sprachförderung bezieht und daher keine umfassenden Aussagen zu alltagsintegrierter sprachlicher Bildung getroffen werden können. Als Annäherung an die alltagsintegrierten sprachlichen Aktivitäten werden lediglich einige Variablen herangezogen (gekennzeichnet im Folgenden mit einem *).

Tabelle 8 zeigt die Grundlagen der Durchführung von additiver Sprachförderung in den befragten Einrichtungen.

Tabelle 8: Grundlagen der Durchführung der additiven Sprachförderaktivitäten innerhalb der befragten Einrichtungen

	%	Beschreibung
Durchführung Sprachförderung		
<i>Ja</i>	70,95	Ein spezielles Angebot, welches über die alltägliche Förderung in der Gesamtgruppe hinausgeht
<i>Nein</i>	29,05	
Landesweites Verfahren		
<i>Ja</i>	38,50	„Liegt der Sprachförderung ein landesweit eingesetztes Verfahren zugrunde?“
<i>Nein</i>	61,50	
Alter der Kinder zu Beginn der Förderung		
<i>2 Jahre</i>	9,35	
<i>3 Jahre</i>	36,69	
<i>4 Jahre</i>	37,41	
<i>5 Jahre</i>	15,83	
<i>6 Jahre</i>	0,72	
Teilnehmende Kinder		
<i>Förderbedürftig</i>	44,63	
<i>Nichtdeutscher Herkunftssprache</i>	11,59	
<i>Förderbedürftig und nichtdeutscher Herkunftssprache</i>	17,17	
<i>Alle Kinder</i>	26,61	
Dauer der Maßnahme		
<i>Bis zu 1 Jahr</i>	36,43	
<i>Bis zu 2 Jahren</i>	41,09	
<i>Bis zu 3 Jahren</i>	20,16	
<i>Mehr als 3 Jahre</i>	2,32	

Ein Großteil der Einrichtungen gibt an, dass eine zusätzliche sprachliche Bildung in den Einrichtungen umgesetzt wird (vgl. Tabelle 8). Diesen liegt jedoch vergleichsweise selten ein landesweit empfohlenes Verfahren zu Grunde (38,5 %), was die Vergleichbarkeit auch innerhalb der Landesgrenzen einschränkt. Das Alter der Kinder zu Beginn der jeweiligen Förderung variiert von zwei bis sechs Jahren, wobei die additive Maßnahme am häufigsten im Alter von drei (36,69 %) oder vier Jahren (37,44 %) beginnt. Die teilnehmenden Kinder sind bei fast der Hälfte der Einrichtungen Kinder, die als förderbedürftig eingestuft werden (44,63 %). Einschränkend ist bei diesen Angabe zu beachten, dass daraus nicht hervorgeht, auf welcher Grundlage die Förderbedürftigkeit eingeschätzt wurde. Demgegenüber fördern 26,61 % der Einrichtungen grundsätzlich alle Kinder unabhängig davon, ob diese

förderbedürftig sind oder nicht. Die individuellen (Sprach-)Kompetenzen sind bei dieser Herangehensweise nicht der entscheidende Indikator. Wiederum andere Einrichtungen fördern vorrangig Kinder mit einer anderen Herkunftssprache (11,59 %) beziehungsweise Kinder, die förderbedürftig sind und eine andere Herkunftssprache haben (17,17 %). Auch in der Dauer der additiven Fördermaßnahmen zeigen sich Unterschiede zwischen den Einrichtungen. Hauptsächlich finden die Maßnahmen in einem Zeitraum von bis zu zwei Jahren statt. Ein kleinerer Anteil an Einrichtungen bietet additive Programme bis zu drei Jahre (20,16 %) beziehungsweise über drei Jahre an (2,32 %).

Neben den Grundlagen der additiven Sprachförderung ist es auch relevant, in welcher Form die Fördereinheiten angeboten werden. Die Tabelle 9 zeigt, dass vor allem die Kleingruppenförderung häufig stattfindet (70,95 %). Demgegenüber werden die vorstrukturierten Programme eher weniger oft in Einzel- und Gesamtgruppensituationen angeboten. Die alltagsintegrierte Sprachbildung, die sich aus Vorleseaktivitäten und Sprachspielen in der Klein- und Gesamtgruppe zusammensetzt, wird in etwas mehr als der Hälfte der Einrichtungen (56,67 %) mehrmals die Woche beziehungsweise täglich angeboten. In den anderen Einrichtungen findet diese Art der sprachlichen Bildung nur mehrmals im Monat beziehungsweise gar nicht statt (43,33 %).

Tabelle 9: Ausrichtung der sprachlichen Bildung innerhalb der befragten Einrichtungen

	%	Beschreibung
Vorstrukturierte Einzelförderung		
<i>Viel</i>	20,00	„Mehrmals in der Woche“ und „Täglich“
<i>Wenig</i>	80,00	„Mehrmals im Monat“ und „Nie oder fast nie“
Vorstrukturierte Kleingruppenförderung		
<i>Viel</i>	70,95	„Mehrmals in der Woche“ und „Täglich“
<i>Wenig</i>	29,05	„Mehrmals im Monat“ und „Nie oder fast nie“
Vorstrukturierte Gesamtgruppenförderung		
<i>Viel</i>	12,86	„Mehrmals in der Woche“ und „Täglich“
<i>Wenig</i>	87,14	„Mehrmals im Monat“ und „Nie oder fast nie“
Alltagsintegrierte Sprachbildung*		
<i>Viel</i>	56,67	„Mehrmals in der Woche“ und „Täglich“

<i>Wenig</i>	43,33	„Mehrals im Monat“ und „Nie oder fast nie“
--------------	-------	--

Anmerkung: *Alltagsintegrierte Sprachbildung umfasst „Vorleseaktivitäten“ und „Sprachspiele“ in der Klein- oder Gesamtgruppe.

Neben der Gestaltung der sprachlichen Bildung in den Einrichtungen ist es auch ausschlaggebend, welche Fachkräfte diese anbieten. Die nachfolgende Tabelle zeigt, dass die additive Sprachförderung häufiger von internen (66,03 %) als von externen (33,97 %) pädagogischen Fachkräften durchgeführt wird. Wenn die Förderung von internen Fachkräften umgesetzt wird, wird nur knapp die Hälfte dieser durch eine spezielle Schulung auf die Förderung vorbereitet (49,05 %). Die Schulungen variieren in der Dauer: unter 10 Stunden bis über 40 Stunden lässt eine große Unterschiedlichkeit in Inhalten und Tiefe vermuten. Supervisiert werden lediglich 8,63 % der Schulungen.

Tabelle 10: Durchführung der additiver Sprachförderung und Weiterbildung der Fachkräfte innerhalb der befragten Einrichtungen

	%	Beschreibung
Durchführung durch interne Fachkraft		
<i>Ja</i>	66,03	Pädagogische Fachkräfte des Kindergartens
<i>Nein</i>	33,97	Externe Fachkräfte, wie z. B. Grundschullehrer, Logopäden, Personen mit anderer Qualifikation
Spezielle Schulung der internen Fachkräfte		
<i>Ja</i>	49,05	
<i>Nein</i>	50,95	
Umfang der Schulung		
<i>Bis zu 10 Std.</i>	13,33	
<i>Bis zu 20 Std.</i>	24,44	
<i>Bis zu 40 Std.</i>	25,56	
<i>Über 40 Std.</i>	36,67	
Supervision der Schulung		
<i>Ja</i>	8,63	
<i>Nein</i>	91,37	

Neben der Förderung der Sprache durch additive Programme und alltagsintegrierte sprachliche Bildung ist auch die Diagnose des Sprachstandes eine Thematik, welche im Rahmen der sprachlichen Praxis in Kindergärten in den Fokus rückt (vgl. Kapitel 2.3.2). Die Tabelle 11 zeigt, dass ein Großteil der befragten Einrichtungen Verfahren zur Bestimmung des Sprachstandes einsetzt (84,05 %). Die Kinder sind bei der Durchführung in knapp zwei Drittel der Einrichtungen vier Jahren alt (63,86 %), was vermutlich auf die jeweiligen eingesetzten Verfahren zurückzuführen ist, die häufig ein Alter zur Durchführung vorgeben. Die

vorliegenden Daten können nicht widerspiegeln, ob die Einrichtungen Wiederholungsmessungen durchführen oder die Ergebnisse der Diagnostik eine Grundlage für die sprachliche Förderung der Kinder im Alltag bilden.

Tabelle 11: Sprachstandsdiagnostik in den befragten Einrichtungen

	%	Beschreibung
Durchführung Sprachstandsdiagnostik		
<i>Ja</i>	83,81	Einsatz von Tests und Verfahren zur Bestimmung des Sprachstandes innerhalb oder außerhalb der Einrichtung
<i>Nein</i>	16,19	
Alter der Kinder bei Durchführung		
<i>2 Jahre</i>	0,60	
<i>3 Jahre</i>	19,28	
<i>4 Jahre</i>	63,86	
<i>5 Jahre</i>	15,06	
<i>6 Jahre</i>	1,20	

Ergänzend zu den Aktivitäten im Rahmen der sprachlichen Bildung gibt die Tabelle 12 einen Einblick hinsichtlich der Einstellungen der pädagogischen Fachkräfte in den Einrichtungen. Dies beinhaltet zum einen eine Einschätzung der wichtigsten Form der sprachlichen Bildung aus der Sicht der Fachkräfte und zum anderen, inwieweit die Bildungspläne beeinflussend beziehungsweise hilfreich für die pädagogische Arbeit eingeschätzt werden.

Tabelle 12: Einstellungen der befragten pädagogischen Fachkräfte

	%	Beschreibung
Wichtigste Form der Sprachbildung		
<i>Vorstrukturierte Einzelförderung</i>	13,93	
<i>Vorstrukturierte Kleingruppenförderung</i>	40,98	
<i>Vorstrukturierte Gesamtgruppenförderung</i>	8,20	
<i>Alltagsintegrierte Kleingruppenförderung*</i>	27,87	
<i>Alltagsintegrierte Gesamtgruppenförderung*</i>	9,02	
Beeinflussung des Arbeitsalltags durch Bildungspläne		
<i>Stimme gar nicht zu</i>	6,67	
<i>Stimme eher zu</i>	5,24	
<i>Stimme eher zu</i>	39,52	
<i>Stimme völlig zu</i>	48,57	
Bildungspläne als Hilfe für die pädagogische Arbeit		

<i>Stimme gar nicht zu</i>	4,29
<i>Stimme eher zu</i>	10,48
<i>Stimme eher zu</i>	49,52
<i>Stimme völlig zu</i>	35,71

Anmerkung: *Alltagsintegrierte Sprachbildung umfasst ‚Vorleseaktivitäten‘ und ‚Sprachspiele‘ in der Kleinbeziehungsweise Gesamtgruppe.

Es zeigt sich, dass 40,98 % der befragten Fachkräfte die Kleingruppenförderung als die wichtigste Förderform der vorstrukturierten Sprachförderung erachten. Auch hinsichtlich der alltagsintegrierten Sprachbildung stufen 28,87 % die Kleingruppe als wichtigste Form der Förderung ein. Die Förderung in der Gesamtgruppe wird eher niedrig in der Wichtigkeit eingestuft (8,20 % vorstrukturiert; 9,02 % alltagsintegriert). Auch in diesem Zusammenhang sollte beachtet werden, dass die alltagsintegrierte Sprachbildung lediglich ‚Vorleseaktivitäten‘ und ‚Sprachspiele‘ im Alltag abdeckt.

Bei den Einschätzungen hinsichtlich der Wichtigkeit der Bildungspläne für die pädagogische Arbeit zeigt sich, dass der Großteil der befragten Fachkräfte diese sowohl als beeinflussend für den Arbeitsalltag als auch als hilfreich für die tägliche Arbeit einschätzen (vgl. Tabelle 12).

Insgesamt können die Daten in Teilen aufzeigen, in welcher Weise sprachliche Bildung in deutschen Kindergärten angeboten wird und welche Rahmenparameter dabei von Belang sind. In über zwei Drittel der Einrichtungen finden additive Sprachfördermaßnahmen statt. Diese unterscheiden sich jedoch je nach Einrichtung in den Rahmenparametern Dauer, Zielgruppe, Alter der Kinder und durchführende Fachkräfte. Auch die pädagogischen Fachkräfte sind unterschiedlich vorbereitet und nicht jede Einrichtung schult die Fachkräfte speziell für die additive Förderung. Deutlich wird auch, dass neben der additiven Sprachförderung auch alltagsintegrierte sprachliche Angebote stattfinden. Außerdem zeigt sich, dass in vielen Einrichtungen die sprachliche Bildung durch Sprachstandsverfahren ergänzt wird.

Es bleibt offen, inwieweit die sprachliche Anregung im Alltag im Detail gestaltet wird. Eine sinnvolle Ergänzung zu den vorliegenden Befragungsdaten wären Beobachtungsdaten, die einen typischen Kindergarten tag und die additiven Sprachfördereinheiten näher darstellen. Dadurch wäre außerdem die Möglichkeit gegeben, einen Einblick in den Umgang mit unterschiedlichen Kompetenzständen der Kinder bei der Umsetzung der sprachlichen Bildung zu erhalten. Des Weiteren wäre es erforderlich, den Bereich der alltagsintegrierten Sprachbildung genauer zu erfragen beziehungsweise zu beobachten, um belastbare Aussagen über diese Form der sprachlichen Bildung in der praktischen Umsetzung treffen zu können.

Eine weitere Annäherung an die sprachliche Bildung im Kindergarten bildet das folgende Kapitel, in welchem Sprachbildungstypen herausgearbeitet werden, welche sich in ihrer Sprachbildungspraxis unterscheiden.

5.2 Sprachbildungsprofile

Der zweite Teil dieses Kapitels widmet sich der Beantwortung der zweiten Fragestellung, die darauf zielt, Gruppen von Einrichtungen zu identifizieren, die sich hinsichtlich ihrer Sprachbildungsaktivitäten ähneln. In Anlehnung an das in Kapitel 2.3.1 entwickelte Modell werden damit zunächst Typen identifiziert, die sich in der Praxis unterscheiden. In Kapitel 5.2.1 werden die resultierenden Gruppen dargestellt. Anschließend werden diese Gruppen hinsichtlich ihrer Stabilität und Belastbarkeit überprüft (Kapitel 5.2.2).

5.2.1 Sprachbildungsgruppen

Wie bereits in Kapitel 2 erläutert, kann Sprache in vielerlei Hinsicht gefördert werden. Die institutionelle Sprachbildungspraxis ist äußerst heterogen und zeichnet sich durch viele unterschiedliche Programme, Empfehlungen und Ausrichtungen aus (Ehlich 2005; Fried 2004; Lengyel 2017; Lisker 2011; Redder et al. 2011; Ruberg und Rothweiler 2011). Sprachbildung ist als pädagogisches Handlungsfeld in frühpädagogischen Institutionen theoretisch selbstverständlich, jedoch fehlen empirische Untersuchungen, die die Sprachbildung im Kindergartenalltag näher beleuchten (vgl. Kapitel 2.2.3). Um diese Lücke zu schließen, beziehungsweise einen datenbasierten Einblick in die Kindergartenpraxis zu erhalten, wird auf Grundlage der NEPS-Kindergarten-Stichprobe und mit Hilfe eines zweistufigen Clusterverfahrens der Versuch unternommen, möglichst aussagekräftige und in sich homogene Sprachbildungsgruppen von Einrichtungen herauszukristallisieren. Diese statistisch gebildeten Gruppen unterscheiden sich untereinander hinsichtlich ihrer sprachlichen Ausrichtung und können diesbezüglich miteinander verglichen werden. Dadurch kann ein Einblick in die Sprachbildungspraxis im Kindergartenalltag gewonnen werden.

Zur Identifikation verschiedener Sprachbildungsgruppen wird eine zweistufige Clusteranalyse mit dem Ward- und dem K-means Verfahren durchgeführt, in welche Variablen einfließen, die die eingesetzte Sprachbildung beschreiben (vgl. Kapitel 4.3).

Die Ergebnisse deuten auf drei Gruppen²⁹ von Einrichtungen hin, welche sich auf eine Gruppe mit 56, eine weitere mit 67 und eine dritte mit 87 Einrichtungen verteilen.

Die nachfolgende Tabelle 13 zeigt die Ausprägung der in die Analyse eingeflossenen Variablen je nach Cluster auf. Durch die Interpretation der jeweiligen Ausprägungen der Variablen können die Gruppen inhaltlich genauer beschrieben werden.

Tabelle 13: Gruppenverteilung nach zweistufiger Clusteranalyse mit Daten des ersten Messzeitpunkts

	Cluster 1 (n = 56)	Cluster 2 (n = 67)	Cluster 3 (n = 87)
	M	M	M
Vorstrukturierte Einzelförderung	0,50	0,19	0,01
Vorstrukturierte Kleingruppenförderung	1,00	0,00	0,06
Vorstrukturierte Gesamtgruppenförderung	0,29	0,15	0,01
Alltagsintegrierte Sprachbildung	0,93	1,00	0,00

Anmerkung: Einzelförderung/ Kleingruppenförderung/ Gesamtgruppenförderung / alltagsintegrierte Sprachbildung (1 = viel, 0 = wenig) (vgl. Kapitel 4.3.1).

Cluster 1 (n = 56) vereint Einrichtungen, die Sprachbildung in vielseitiger Weise umsetzen. Sowohl vorstrukturierte Förderaktivitäten, wie auch alltagsintegrierte Sprachaktivierungen finden in dieser Gruppe von Einrichtungen statt. Vorrangig wird in diesen Einrichtungen die vorstrukturierte Förderung in Kleingruppen und die alltagsintegrierte Sprachbildung eingesetzt. Die Förderaktivitäten in einer Einzelsituation oder innerhalb der Gesamtgruppe weisen geringere Werte auf, werden aber dennoch genannt. Zusammenfassend zeigt sich, dass das Cluster 1 eine Gruppe abbildet, die Einrichtungen vereint, die sich durch eine hohe und vielseitig ausgeprägte Förderaktivität auszeichnen. Cluster 1 spiegelt daher die statistische Gruppe wider, die im Folgenden als Gruppe ‚*vielseitige Sprachbildung*‘ bezeichnet wird.

Cluster 2 (n = 67) vereint Einrichtungen, die angeben, Sprachbildung durchzuführen, diese jedoch wenig bis gar nicht im Bereich der vorstrukturierten Förderung ausführen. Alle Werte der vorstrukturierten Programmförderung (Einzelförderung, Kleingruppenförderung, Gesamtgruppenförderung) sind in dieser Gruppe gering beziehungsweise gleich null. Demgegenüber zeigt sich jedoch, dass diese Einrichtungen eine hohe Häufigkeit an alltagsintegrierter Sprachbildung umsetzen. Daraus lässt sich schließen, dass in dieser Gruppe Einrichtungen vertreten sind, die sprachförderaktiv sind und Sprache vorrangig im

²⁹Vorab festgelegte Gruppenanzahl aufgrund des vorangegangenen Ward-Verfahrens (vgl. Kapitel 4.4).

Alltagsgeschehen fördern, ohne vorstrukturierte Programme zu verwenden. Cluster 2 stellt daher die inhaltliche Gruppe ‚*primär alltagsintegrierte Sprachbildung*‘ dar.

Cluster 3 ($n = 87$) ist die quantitativ stärkste Gruppe und umfasst Einrichtungen, welche sich inhaltlich am deutlichsten von den beiden vorausgegangenen Einrichtungstypen unterscheiden. Diese Einrichtungen führen keine zusätzliche Sprachbildung im Kindergartenalltag durch und weisen daher auch weder in den vorstrukturierten noch in den alltagsintegrierten Sprachbildungsaktivitäten hohe Werte auf. Es zeigt sich demnach deutlich, dass diese Einrichtungen die inhaltliche Gruppe ‚*keine zusätzliche Sprachbildung*‘ darstellen.

Die Abbildung 4 stellt die statistisch gebildeten Gruppen samt ihrer inhaltlichen Ausrichtung und Benennung graphisch dar.

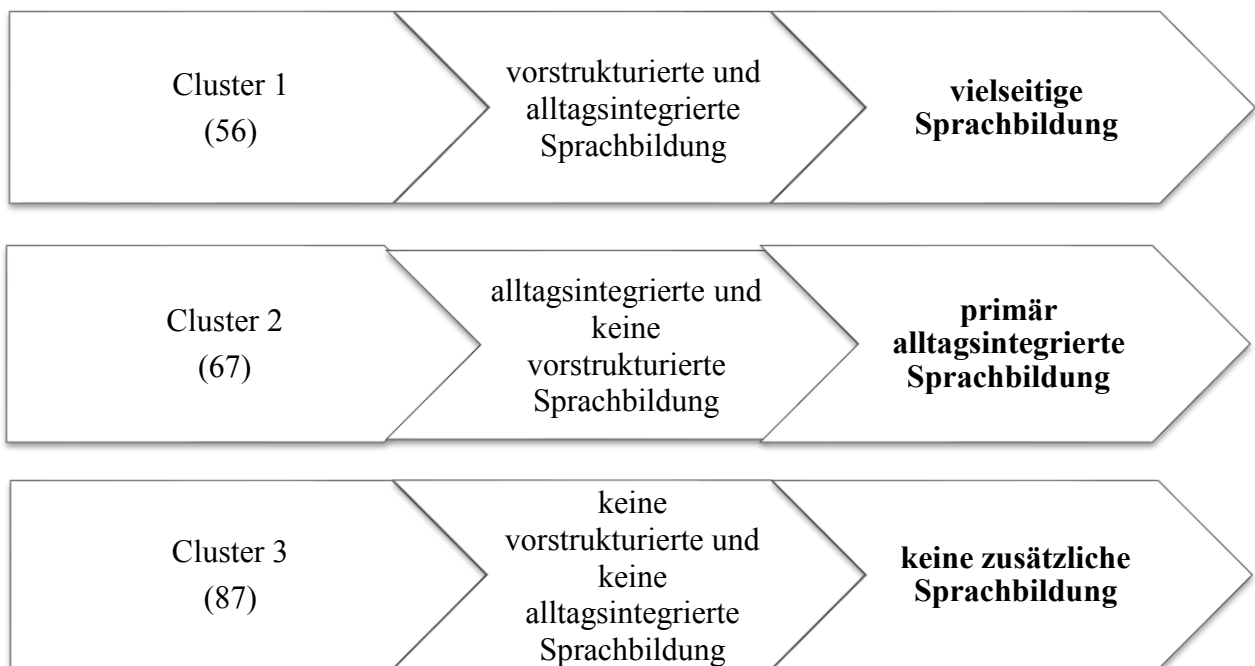


Abbildung 4: Cluster zum ersten Messzeitpunkt

Diese inhaltlichen Gruppen scheinen auch durch die Überrepräsentation von Einrichtungen aus bestimmten Bundesländern nicht verzerrt zu sein, die potentiell eine (länder-)spezifische Sprachbildungspraxis aufweisen: Auch Clusteranalysen, die jeweils ein Flächenland ausschließen, ergeben die gleichen inhaltlichen Gruppen.

Obwohl die Ergebnisse den Hypothesen entsprechen und in den Gruppenprofilen keine Verzerrungen entstehen, wenn große Flächenländer aus den Analysen ausgeschlossen werden,

ist es für die Güte der Ergebnisse von Interesse, ob diese auch zum zweiten Messzeitpunkt noch abbildbar sind. Daher werden die Sprachbildungstypen im folgenden Abschnitt hinsichtlich ihrer Stabilität untersucht.

5.2.2 Stabilität der Sprachbildungsgruppen

Im Folgenden werden die Sprachbildungsgruppen hinsichtlich ihrer Stabilität überprüft. Dieser Analyse liegt die Annahme zugrunde, dass das Sprachbildungsprofil einer Einrichtung weitestgehend stabil ist und sich die Gruppen dementsprechend zum zweiten Messzeitpunkt erneut abbilden lassen.³⁰

Die Analysestichprobe dieser Teilfragestellung umfasst Fälle, bei welchen sowohl Daten zum ersten Messzeitpunkt als auch zum zweiten Messzeitpunkt vorliegen. Durch temporäre Ausfälle und Widerrufe zum zweiten Messzeitpunkt umfasst diese Stichprobe 162 Fälle (vgl. Kapitel 4.2).³¹

Ergebnisse der Clusteranalyse anhand dieser Analysestichprobe zeigen auf, dass sich die Einrichtungen in der Stichprobe erneut auf drei Gruppen verteilen, welche die gleichen inhaltlichen Schwerpunkte abdecken wie bereits zum ersten Messzeitpunkt (vgl. Tabelle 14). Dabei bildet Cluster 2 mit 28 Einrichtungen nach Cluster 1 ($n = 48$) die quantitativ kleinste Gruppe. Die dritte Gruppe bildet mit 82 Einrichtungen die quantitativ stärkste Gruppe und umfasst etwas über die Hälfte der Stichprobe.

Die inhaltliche Ausrichtung der Gruppen zeigt zwar, dass die Sprachbildungsprofile bestehen bleiben, sich die Aufteilungen der Einrichtungen pro Sprachbildungsprofil jedoch verschieben (vgl. Tabelle 14).

Die Gruppe von Einrichtungen, die keine zusätzliche Sprachbildung anbieten, ist auch zum zweiten Messzeitpunkt die anteilmäßig größte Gruppe. Eine deutliche Verringerung der Fallzahl zeigt sich bei der Gruppe von Einrichtungen, die Sprache primär alltagsintegriert fördern. Die Gruppe, die vielseitige Sprachbildung anbietet, reduziert sich lediglich um einige Einrichtungen.

³⁰Der erste Messzeitpunkt erfolgte im Jahr 2011 und der zweite Messzeitpunkt im Jahr 2012 (vgl. Tabelle 2).

³¹Wird die Clusteranalyse, welche die Einrichtungen des ersten Messzeitpunkts berücksichtigt ($n = 210$) erneut mit den 162 Einrichtungen, die zum zweiten Messzeitpunkt Teil der Stichprobe sind, durchgeführt, bleiben die Ergebnisse bestehen.

Table 14: Gruppenverteilung nach zweistufiger Clusteranalyse mit Daten des zweiten Messzeitpunkts

	Cluster 1 (n = 48)	Cluster 2 (n = 28)	Cluster 3 (n = 86)
	M	M	M
Vorstrukturierte Einzelförderung	0,63	0,07	0,03
Vorstrukturierte Kleingruppenförderung	1,00	0,00	0,06
Vorstrukturierte Gesamtgruppenförderung	0,46	0,21	0,03
Alltagsintegrierte Sprachbildung	0,83	1,00	0,00

Anmerkung: Einzelförderung/ Kleingruppenförderung/ Gesamtgruppenförderung / alltagsintegrierte Sprachbildung (1 = viel, 0 = wenig) (vgl. Kapitel 4.3.1).

Weiterhin ist anzumerken, dass die inhaltliche Ausrichtung der Gruppen im Gesamten zwar bestehen bleibt, sich jedoch die Ausprägungen der Einzelvariablen in Teilen verändern. Diese Veränderung findet sich vorrangig in den beiden sprachbildungsaffinen Gruppen wieder (Cluster 1 und Cluster 2). Hier zeigt sich, dass im Cluster 1, welches zum ersten Messzeitpunkt vor allem in den Förderausrichtungen der vorstrukturierten Kleingruppenförderung und der alltagsintegrierten Sprachbildung hohe Werte aufwies, zum zweiten Messzeitpunkt auch in den Bereichen der vorstrukturierten Einzelförderung ($M = 0,50$ vs. $M = 0,63$) und Gesamtgruppenförderung ($M = 0,29$ vs. $M = 0,46$) vermehrte Förderaktivitäten zeigt. Die Sprachbildungstendenz dieser Gruppe bleibt daher auch zum zweiten Messzeitpunkt bestehen, kann jedoch die inhaltliche Ausrichtung ‚vielseitige Sprachbildung‘ noch stärker verkörpern, als dies zum ersten Messzeitpunkt der Fall war (vgl. Tabelle 14).

Auch das zweite Cluster behält zum zweiten Messzeitpunkt die grundlegende Aufgeschlossenheit zur Sprachbildung bei. Die vorstrukturierte Einzelförderung weist jedoch reduzierte Werte auf ($M = 0,19$ vs. $M = 0,07$). Dafür erhöhen sich die Mittelwerte der vorstrukturierten Gesamtgruppenförderung etwas ($M = 0,15$ vs. $M = 0,21$). Insgesamt bleiben die Werte im Bereich der vorstrukturierten Förderung jedoch wie bereits zum ersten Messzeitpunkt niedrig. Auch hier kann die inhaltliche Ausrichtung der Gruppe zum zweiten Messzeitpunkt deutlicher als ‚primär alltagsintegrierte Sprachbildungsgruppe‘ beschrieben werden.

Im dritten Cluster bleibt das Sprachbildungsprofil der Gruppe ebenfalls bestehen. Die veränderten Werte der Einzelvariablen sind hier nur in sehr geringem Maße ausgeprägt. Die inhaltliche Ausrichtung der Sprachbildung kann demnach auch bei dieser Gruppe zum zweiten Messzeitpunkt bestätigt werden (‚keine zusätzliche Sprachbildung‘).

Neben der inhaltlichen Stabilität der Cluster zwischen dem ersten und zweiten Messzeitpunkt ist es auch von zentralem Interesse, inwieweit die Zuordnung der einzelnen Einrichtungen zu den Gruppen stabil bleibt. Diese Stabilität auf Einrichtungsebene ist zum einen inhaltlich aufschlussreich, aber auch ein Maß, welches die Güte der Analyse widerspiegelt. Wie bereits im vorigen Abschnitt erläutert, ist ein inhaltlich motivierter Wechsel innerhalb eines Jahres eher nicht zu erwarten. Falls es dennoch zu einem Wechsel auf Einrichtungsebene kommt, kann die Richtung des Wechsels möglicherweise weitere inhaltliche Muster offenlegen und die Ergebnisse des ersten Analyseschritts zur grundsätzlichen Stabilität der Gruppen ergänzen.

Die nachfolgende Tabelle zeigt, dass mehr als die Hälfte der Einrichtungen (59,3 %) stabil in der jeweiligen inhaltlichen Sprachbildungsgruppe bleiben ($n = 96$) und die restlichen 40,7 % der Einrichtungen innerhalb der Gruppen ($n = 66$) wechseln. Diese vergleichsweise hohe Wechselquote ist unerwartet und bietet Spielraum zur Interpretation. Zum einen kann eine Schwäche des Modells und zum anderen eine durch fehlende Werte bedingte mögliche Verzerrung nicht ausgeschlossen werden.

Table 15: *Stabilität der Cluster auf Einrichtungsebene zwischen dem ersten und zweiten Messzeitpunkt*

MZP 1 \ MZP 2	Vielleitige Sprachbildung	Primär alltagsintegrierte Sprachbildung	Keine zusätzliche Sprachbildung	<i>Gesamt</i>
Vielleitige Sprachbildung	26	4	11	41
Primär alltagsintegrierte Sprachbildung	17	14	19	50
Keine zusätzliche Sprachbildung	5	10	56	71
<i>Gesamt</i>	48	28	86	162

Anmerkungen: Die Zahlen stellen die absolute Anzahl der Einrichtungen in den jeweiligen Gruppen dar.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Einrichtungen, die keine zusätzliche Sprachbildung anbieten, insgesamt den geringsten Wechsel (21,1 %), und die Einrichtungen, die zum ersten Messzeitpunkt eine primär alltagsintegrierte Sprachbildung anboten, die vergleichsweise höchste Wechselquote (72 %) aufweisen.

Die Wechselbewegung der Gruppe ‚primär alltagsintegrierte Sprachbildung‘ deutet an, dass diese Einrichtungen ein instabileres Sprachbildungsprofil vorweisen. Dies ist am ehesten

nachzuvollziehen, da die Einrichtungen angepasst an den Alltag fördern und dadurch möglicherweise zu erwartende Veränderungen innerhalb eines Jahres in ihren Bedarfen und Ausrichtungen haben. Positiv interpretiert würde dies implizieren, dass diese Einrichtungen äußerst flexibel und an individuelle Bedürfnisse angepasst Sprache fördern. Andernfalls könnte es auch darauf hinweisen, dass die primär alltagsintegrierte Sprachbildung wenig konzeptionelle Untermauerung aufweist und ungerichtet sowie unbeständig erfolgt.

Diese inhaltliche Vermutung wird auch von dem Wechsel der Gruppe ‚primär alltagsintegrierte Sprachbildung‘ in die Gruppe ‚keine zusätzliche Sprachbildung‘ ($n = 19$) und ‚zusätzliche Sprachbildung‘ ($n = 17$) gestützt. Damit zeigt sich in dieser Gruppe eine vielseitige inhaltliche Wechselbewegung.

Es lässt sich insgesamt beobachten, dass die Einrichtungen, die einen Wechsel vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt aufweisen, sich häufiger Richtung ‚keine zusätzliche Sprachbildung‘ ($n = 30$) orientieren, als dies umgekehrt der Fall ist ($n = 15$).

Ein möglicher Interpretationsansatz hinsichtlich der höheren Fallzahl der Gruppe von Einrichtungen, die keine zusätzliche Sprachbildung anbietet könnte sein, dass sich die Bedarfe innerhalb der Einrichtung von einem zum anderen Messzeitpunkt beziehungsweise Kindergartenjahr verändert haben. Dies könnte sich auf das Sprachprofil der Kinder beziehen, die weniger Unterstützung brauchen und daher die zusätzliche Sprachbildung durch die Einrichtung zum zweiten Messzeitpunkt eingeschränkt wurde. Eine andere Interpretation der Veränderung der Sprachaktivitäten in den besagten Einrichtungen könnte auf Ebene der Fachkräfte eine veränderte Belastungssituation darstellen, welche diesen weniger Möglichkeiten zur zusätzlichen sprachlichen Bildung einräumt. Die Veränderung innerhalb eines Jahres lässt weniger auf eine grundlegende konzeptionelle Entscheidung schließen (was jedoch nicht ausgeschlossen ist). Es spricht eher, wie auch bei der primär alltagsintegrierten Sprachbildungsgruppe, für eine nicht fest verankerte konzeptionelle Ausrichtung der Sprachbildung. Positiv interpretiert kann dies auf eine hochgradig individualisierte und flexible Sprachbildung hindeuten. Negativ betrachtet kann dieses Ergebnis ein Indikator dafür darstellen, dass die Sprachbildung eher zufällig und ohne konzeptionelle theoretische Verankerung erfolgt.

Im Rahmen der Analysen zeigt sich außerdem, dass die Gruppe der Einrichtungen, die Sprachbildung in vielseitiger Hinsicht anbietet eine Wechselbewegung von 36,6 % aufweist (n

= 15). Dieser Wechsel ist unerwartet, was vor allem den anteilmäßig hohen Wechsel in die Gruppe betrifft, die keine zusätzliche Sprachbildung anbietet (26,8 %). Als Grund für diesen Wechsel könnten Fördermüdigkeit oder starke Belastungsstrukturen abgeleitet werden, was jedoch mit weiteren Analysen verifiziert werden müsste, um belastbare Ergebnisse zu erhalten.

Die vorgefundenen Sprachbildungsprofile können zwar alle zum zweiten Messzeitpunkt erneut abgebildet werden, es verweilen jedoch nur knappe 60 % der Einrichtungen stabil in diesen Profilen. Diese Veränderungen beziehungsweise Instabilitäten können jedoch, neben inhaltlich bedingten Gründen, auch auf Schwächen des Modells hinweisen. Inhaltlich deuten die Ergebnisse darauf hin, dass nicht alle Einrichtungen fest verankerte (Sprachbildungs-)Konzeptionen zu haben scheinen und eine Kontinuität beziehungsweise Stabilität der sprachlichen Bildung nur bei etwas mehr als der Hälfte der Einrichtungen gegeben ist.

Die Ergebnisse können insgesamt als Hinweis darauf eingestuft werden, dass die Sprachbildungsprofile der Einrichtungen sehr flexibel ausgerichtet sind (vgl. Tabelle 15). Dies legt die Interpretation nahe, dass die Einrichtungen ihr Sprachbildungsprofil von Jahr zu Jahr auf die jeweiligen Bedarfe anpassen. Es besteht aber auch die Möglichkeit, dass die Ergebnisse darauf hindeuten, dass die Sprachbildung in den Einrichtungen ungerichtet und weder theoretisch noch konzeptionell verankert ist.

Es bleibt weiterhin ungeklärt, welche inhaltlichen Gründe mit der jeweiligen Ausrichtung der sprachlichen Bildung in den einzelnen Einrichtungsgruppen zusammenhängen. Eine Annäherung daran stellen die Ergebnisse der weiterführenden Analysen in Kapitel 5.3 dar, in welchem die Strukturmerkmale der Einrichtungen in Zusammenhang mit dem jeweiligen Sprachbildungstyp gebracht werden (dritte Fragestellung).

5.3 Sprachbildung und Strukturmerkmale

Die folgende Ergebnisdarstellung hat zum Ziel aufzuzeigen, inwieweit die inhaltliche Schwerpunktsetzung der Einrichtungen im Bereich der sprachlichen Bildung in einem Zusammenhang mit den Strukturmerkmalen dieser steht (dritte Fragestellung). Die im vorangegangenen Kapitel ermittelten Sprachbildungsgruppen dienen als Grundlage für die Analysen. Es wird in Anlehnung an das konzeptuelle Modell davon ausgegangen, dass die Strukturmerkmale mit der Ausrichtung der Sprachbildung in den Einrichtungen zusammenhängen (vgl. Abbildung 3).

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse bezogen auf die jeweiligen Teilmodelle näher dargestellt (Teilmodell räumlich-materiale, soziale und kontextuelle Dimension, Teilmodell kompositionelle Dimension, Teilmodell personale Dimension). Im Anschluss daran gibt Kapitel 5.3.2 einen Überblick über das Gesamtmodell, in welches alle Strukturmerkmale einfließen.

5.3.1 Teilmodelle der Strukturmerkmale

Im folgenden Abschnitt werden die Ergebnisse der Teilmodelle der multivariaten Diskriminanzanalysen genauer dargestellt. Diese beziehen sich auf die Strukturmerkmale der Einrichtungen, unterteilt in die räumlich-materiale, soziale und kontextuelle Dimension (hier wird auch das Merkmal ‚Durchführung Sprachstandsdiagnostik‘ eingebunden), die kompositionelle Dimension und die personale Dimension (vgl. Kapitel 2.3).³²

Die im Folgenden dargestellten Ergebnistabellen zeigen die Kennwerte auf, die als beste Marker zur Interpretation der Diskriminanzfunktion gelten (Litz 2000). Nach der Ermittlung der Diskriminanzfunktion wird die Güte des Modells anhand der Angabe des Eigenwertes, der kanonischen Korrelation, Wilks Lambda und der aufgeklärten Varianz dargestellt. Dies bedeutet hinsichtlich des Eigenwertes, dass je höher dieser ausfällt, desto größer ist die Trennkraft der Diskriminanzfunktion. Da die Aussagekraft des Eigenwertes begrenzt ist, wird neben diesem auch die kanonische Korrelation dargestellt. Diese normierte Maßzahl (zwischen eins und null) misst die Stärke des Zusammenhangs zwischen den Funktionswerten der Diskriminanzfunktion und der abhängigen Gruppenvariablen (Cluster). Auch in diesem Zusammenhang weist ein hoher Wert auf eine hohe Trennkraft der Diskriminanzfunktion hin.

³²In den Analysen konnten lediglich die im Datensatz vorliegenden Strukturmerkmale berücksichtigt werden. Die Auswahl der verwendeten Variablen stellt somit eine datenbedingte Auswahl dar und keine inhaltlich motivierte. Ergänzende Analysen mit weiteren Strukturmerkmalen wären wünschenswert.

Wilks Lambda ist eine alternativ verwendbare Prüfgröße, bei welcher kleine Werte auf eine hohe Trennkraft der Diskriminanzfunktion hinweisen. Außerdem wird mit Hilfe von F-Tests geprüft, ob die Diskriminanzfunktion signifikant ist und somit zur Unterscheidung der Gruppen herangezogen werden kann.

Dargestellt werden ebenfalls die standardisierten Diskriminanzkoeffizienten, welche zur inhaltlichen Interpretation verwendet werden. Die diskriminatorische Bedeutung eines Merkmals kann durch die absolute Größe des standardisierten Diskriminanzkoeffizienten abgelesen werden (das Vorzeichen ist dabei ohne Bedeutung). Des Weiteren zeigt der prozentuale Wirkungskoeffizient die relative diskriminatorische Bedeutung eines Merkmals an (berechnet anhand der standardisierten Diskriminanzkoeffizienten).

Die Analyse ergibt aufgrund der Anzahl der Gruppen ($G = 3$) zwei Diskriminanzfunktionen ($G - 1$) (Backhaus et al. 2011). Beide Diskriminanzfunktion werden in den Tabellen ausführlich dargestellt. Die zweite Funktion diskriminiert jedoch in allen Modellen nicht signifikant und wird daher im Text nicht näher beschrieben.

Im **ersten Teilmodell**, welches die räumlich-materiale, soziale und kontextuelle Dimension der Strukturmerkmale berücksichtigt, legen die Maße der Modellgüte offen, dass die erste Diskriminanzfunktion einen Eigenwert von 0,22 und eine kanonische Korrelation von $R = 0,42$ aufweist. Es wird außerdem ersichtlich, dass die erste Funktion 87,3 % der Varianz aufklärt und ein Wilks' Lambda von 0,80 aufweist. Insgesamt zeigt sich, dass die erste Diskriminanzfunktion signifikant ist und somit zur Unterscheidung der Gruppen herangezogen werden kann. Die zweite Diskriminanzfunktion leistet zusätzlich zur ersten Diskriminanzfunktion keinen signifikanten Beitrag und wird deshalb nicht weiter betrachtet.

Die standardisierten kanonischen Diskriminanzkoeffizienten zeigen, dass bei der ersten Diskriminanzfunktion vor allem die Merkmale ‚Ganztagsbetreuung‘ (0,65), ‚Bildungspläne – positive Beeinflussung‘ (- 0,43) und ‚Durchführung Sprachstandsdiagnostik‘ (0,46) einen Einfluss auf die Diskriminanzwerte haben. Dies wird auch an den prozentualen Wirkungskoeffizienten dieser Merkmale ersichtlich. Demgegenüber zeigt sich, dass die Merkmale ‚Anzahl angemeldeter Kinder‘ (0,04), ‚Bildungspläne – hilfreich‘ (0,01) und ‚Anteile Fachkräfte mit Hochschulabschluss‘ (0,03) kaum Einfluss auf die Bestimmung der Diskriminanzfunktion nehmen.

Der positive Pol der Funktion wird somit eher bestimmt durch Einrichtungen mit einer Ganztagsbetreuung, Einrichtungen, die sich nicht als positiv durch die Bildungspläne beeinflusst sehen, und Einrichtungen, in denen Sprachstandsdiagnostik durchgeführt wird. Der

negative Pol wird bestimmt durch Einrichtungen ohne Ganztagsbetreuung (Teilzeitbetreuung oder erweiterte Ganztagsbetreuung), Einrichtungen, die sich positiv durch Bildungspläne beeinflusst fühlen, sowie Einrichtungen, in denen keine Sprachstandsdiagnostik durchgeführt wird. Man könnte vorsichtig vermuten, dass der positive Pol ein gewisses Problempotenzial indiziert.

Die gruppenspezifischen Mittelwerte der Diskriminanzfunktion zeigen, dass der Unterschied zwischen den Gruppen ‚vielseitige Sprachbildung‘ und ‚primär alltagsintegrierte Sprachbildung‘ gering ist und beide Gruppen auf der positiven Seite der Diskriminanzfunktion liegen, während die Gruppe, die keine zusätzliche Sprachbildung nennt, auf der negativen Seite liegt. Teilt man die Hypothese, dass der positive Pol ein gewisses Problempotenzial anzeigt, so scheinen die Einrichtungen mit ‚vielseitiger Sprachbildung‘ und ‚primär alltagsintegrierter Sprachbildung‘ mit ihrer Sprachbildung auf diese Situation zu reagieren.

Tabelle 16: Zusammenfassung der Analyseergebnisse der Diskriminanzanalyse des Teilmodells der räumlich-materialen, sozialen und kontextuellen Dimension der Strukturmerkmale

	Diskriminanzfunktion 1	Diskriminanzfunktion 2
Maße der Modellgüte		
Eigenwert	0,22	0,03
Kanonische Korrelation	0,42	0,18
Wilks' Lambda	0,80***	0,97
Aufgeklärte Varianz	87,3 %	12,7 %
Diskriminanzkoeffizienten^{a)} (prozentuale Wirkungskoeffizienten)^{b)}		
Freie Träger (RK öffentliche/ sonstige)	0,16 (7,08 %)	0,07 (2,67 %)
Ganztagsbetreuung (RK Teilzeit/ erweiterter Ganztag)	0,65 (28,76 %)	0,02 (0,76 %)
Anzahl angemeldeter Kinder	0,04 (1,77 %)	0,01 (0,38 %)
Mittlere Elternbeteiligung (RK keine/ hohe Beteiligung)	0,28 (12,39 %)	- 0,43 (16,41 %)
Bildungspläne - positive Beeinflussung	- 0,43 (19,03 %)	0,31 (11,83 %)
Bildungspläne - hilfreich	0,01 (0,44 %)	- 0,25 (9,54 %)
Anteil Fachkräfte mit Hochschulabschluss	0,03 (1,33 %)	- 0,18 (6,87 %)
Anteil Ergänzungsfachkräfte	0,20 (8,85 %)	- 0,62 (23,66 %)
Durchführung Sprachstandsdiagnostik	0,46 (20,35 %)	0,73 (27,86 %)
Gruppenspezifische Mittelwerte auf der Diskriminanzfunktion		
Gruppen	M	M
Vielseitige Sprachbildung	0,47	- 0,23
Primär alltagsintegrierte Sprachbildung	0,32	0,23
Keine zusätzliche Sprachbildung	- 0,55	- 0,03

Anmerkungen: ^{a)} Ausgewiesen sind die standardisierten Diskriminanzkoeffizienten der kanonischen Diskriminanzfunktion. ^{b)} Berechnet auf Grundlage des jeweiligen Diskriminanzkoeffizienten im Verhältnis zur Summe aller Koeffizienten der jeweiligen Funktion. RK = Referenzkategorie. Die Signifikanzwerte des F-Tests werden am Wilks' Lambda abgetragen: + $p < 0,10$; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

Für das **zweite Teilmodell** findet sich ebenfalls eine signifikante Diskriminanzfunktion zur Unterscheidung der drei Sprachbildungsgruppen (vgl. Tabelle 17). Insgesamt kann diese Diskriminanzfunktion 97,9 % der Varianz aufklären. Die Güte der ersten signifikanten Funktion wird deutlich durch einen Eigenwert von 0,10 und eine kanonische Korrelation von $R = 0,30$. Die Trennkraft dieses Modells ist geringer als bei dem ersten Teilmodell und auch

Wilks' Lambda ist dementsprechend größer ($\lambda = 0,91$). Auch hier zeigt sich, dass die zweite Diskriminanzfunktion nicht signifikant ist.

Tabelle 17: Zusammenfassung der Analyseergebnisse der Diskriminanzanalyse des Teilmodells der kompositionellen Dimension der Strukturmerkmale

	Diskriminanzfunktion 1	Diskriminanzfunktion 2
Maße der Modellgüte		
Eigenwert	0,10	0,00
Kanonische Korrelation	0,30	0,05
Wilks' Lambda	0,91**	0,99
Aufgeklärte Varianz	97,9 %	2,1 %
Diskriminanzkoeffizienten^{a)} (prozentuale Wirkungskoeffizienten)^{b)}		
Kinder mit Migrationshintergrund	0,65 (40,12 %)	0,59 (32,96 %)
Soziale Schicht mittel (RK hohe/ niedrige Schicht)	0,22 (13,58 %)	0,64 (35,75 %)
Kinder mit Sprachstörung	0,75 (46,30 %)	- 0,56 (31,28 %)
Gruppenspezifische Mittelwerte auf der Diskriminanzfunktion		
Gruppen	M	M
Vielseitige Sprachbildung	0,28	0,06
Primär alltagsintegrierte Sprachbildung	0,24	- 0,06
Keine zusätzliche Sprachbildung	- 0,37	0,00

Anmerkungen: ^{a)} Ausgewiesen sind die standardisierten Diskriminanzkoeffizienten der kanonischen Diskriminanzfunktion. ^{b)} Berechnet auf Grundlage des jeweiligen Diskriminanzkoeffizienten im Verhältnis zur Summe aller Koeffizienten der jeweiligen Funktion. RK = Referenzkategorie. Die Signifikanzwerte des F-Tests werden am Wilks' Lambda abgetragen: + $p < 0,10$; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

Die Analyse zeigt außerdem, dass der Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund (0,65) und der von Kindern mit Sprachstörungen (0,75) den größten Einfluss auf die Diskriminanzwerte haben. Das Merkmal, das die soziale Schicht in den Einrichtungen näher beschreibt, zeigt einen geringeren Einfluss (0,22).

Der positive Pol der Funktion wird eher von Einrichtungen bestimmt, die einen hohen Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund und Sprachstörungen aufweisen. Während der negative Pol eher davon bestimmt wird, dass die Kinder keinen Migrationshintergrund und keine Sprachstörungen haben. Wie bereits in Teilmodell 1 lässt sich auch hier vermuten, dass der positive Pol auf ein gewisses Problempotenzial hinweist.

Die gruppenspezifischen Mittelwerte machen deutlich, dass die Gruppen ‚vielseitige Sprachbildung‘ (0,28) und ‚primär alltagsintegrierte Sprachbildung‘ (0,24) erneut auf der

positiven Seite der Diskriminanzfunktion liegen. Die Gruppe ‚keine zusätzliche Sprachbildung‘ (- 0,37) befindet sich hingegen auf der negativen Seite. Dies weist abermals darauf hin, dass Einrichtungen mit einem Problempotenzial mit ihrem Angebot an Sprachbildung auf dieses reagieren.

Das **Teilmodell 3**, in welches die Merkmale der personalen Dimension der Strukturmerkmale einbezogen werden, zeigt ebenfalls eine signifikante (wenn auch eher schwach ausgeprägt) Diskriminanzfunktion zur Unterscheidung der Gruppen. Auch bei diesem Teilmodell ist die zweite Diskriminanzfunktion nicht signifikant. Die signifikante Funktion hat eine kanonische Korrelation von $R = 0,31$ und klärt 95,4 % der Varianz auf (vgl. Tabelle 18). Wilks' Lambda weist einen ähnlichen Wert wie auch in Modell 2 auf ($\lambda = 0,90$).

Table 18: Zusammenfassung der Analyseergebnisse der Diskriminanzanalyse des Teilmodells der personalen Dimension der Strukturmerkmale

	Diskriminanzfunktion 1	Diskriminanzfunktion 2
Maße der Modellgüte		
Eigenwert	0,10	0,00
Kanonische Korrelation	0,31	0,07
Wilks' Lambda	0,90 ⁺	0,99
Aufgeklärte Varianz	95,4 %	4,6 %
Diskriminanzkoeffizienten^{a)} (prozentuale Wirkungskoeffizienten)^{b)}		
Fortbildung Sprache	- 0,19 (7,98 %)	0,16 (7,05 %)
Fortbildung Schulvorbereitung	0,43 (18,07 %)	0,30 (13,22 %)
Fortbildung Sprachförderung für Kinder mit Migrationshintergrund	- 0,72 (30,25 %)	0,37 (16,30 %)
Geschlecht (RK männlich)	- 0,25 (10,50 %)	- 0,22 (9,69 %)
Berufserfahrung	- 0,29 (12,18 %)	0,40 (17,62 %)
Kein Migrationshintergrund (RK Mig)	0,14 (5,88 %)	0,05 (2,20 %)
Qualifikation der Leitung ‚Erzieherin‘ (RK Ergänzungsfachkraft/ Hochschulabschluss)	- 0,36 (15,13 %)	- 0,77 (33,92 %)
Gruppenspezifische Mittelwerte auf der Diskriminanzfunktion		
Gruppen	M	M
Vielseitige Sprachbildung	- 0,48	0,05
Primär alltagsintegrierte Sprachbildung	0,00	- 0,10
Keine zusätzliche Sprachbildung	0,31	0,05

Anmerkungen: ^{a)} Ausgewiesen sind die standardisierten Diskriminanzkoeffizienten der kanonischen Diskriminanzfunktion. ^{b)} Berechnet auf Grundlage des jeweiligen Diskriminanzkoeffizienten im Verhältnis zur Summe aller Koeffizienten der jeweiligen Funktion. RK = Referenzkategorie. Die Signifikanzwerte des F-Tests werden am Wilks' Lambda abgetragen: + $p < 0,10$; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

Das Merkmal ‚Fortbildung Sprachförderung für Kinder mit Migrationshintergrund‘ (- 0,72) weist den größten Einfluss auf die Diskriminanzwerte auf. Neben diesem weist nur noch das Merkmal ‚Fortbildung Schulvorbereitung‘ (0,43) auf eine Einflussnahme hin. Die restlichen Merkmale der personalen Dimension der Strukturmerkmale haben geringeren Einfluss auf die Diskriminanzfunktion.

Der positive Pol der Funktion wird daher von Einrichtungen bestimmt, in welchen die pädagogische Fachkraft eher Fortbildungen zur Schulvorbereitung wahrnimmt. Der negative Pol hingegen zeigt, dass dort Einrichtungen vertreten sind, in welchen eher Fortbildungen zur Sprachförderung von Kindern mit Migrationshintergrund besucht werden. Dies scheint im

Hinblick auf die Ausrichtung der Sprachbildung und die Anteile von Kindern mit Migrationshintergrund in Einrichtungen, die vielseitig Sprachbildung anbieten, ein nachvollziehbares Ergebnis zu sein (vgl. Tabelle 17).

Die gruppenspezifischen Mittelwerte weisen darauf hin, dass die Gruppe der Einrichtungen, die zusätzlich Sprache fördert am negativen Pol der Funktion liegt (- 0,48). Demgegenüber liegt die Gruppe ‚keine zusätzliche Sprachbildung‘ (0,31) eher auf der positiven Seite. Die Gruppe, die primär alltagsintegriert fördert, liegt bei diesem Teilmodell, anders als bei den Teilmodellen zuvor, inhaltlich etwas näher an der Gruppe von Einrichtungen, die keine zusätzliche Sprachbildung anbietet.

Ein **Fazit** zu den drei vorgestellten Teilmodellen der verschiedenen Strukturmerkmale kann wie folgt gezogen werden:

Die einzelnen Teilmodelle können jeweils eine Diskriminanzfunktion hervorbringen, die signifikant zur Unterscheidung der Gruppen beiträgt. Die aufgeklärte Varianz dieser signifikanten Funktionen liegt zwischen 97,9 % und 87,3 %.

In allen drei Teilmodellen zeigen sich Merkmale, die Einfluss auf die Diskriminanzwerte nehmen. In der räumlich-materialen, sozialen und kontextuellen Dimension der Strukturmerkmale (Teilmodell 1) sind die Öffnungszeiten, die positive Beeinflussung des Alltags durch die Bildungspläne und die Durchführung von Sprachstandsdiagnostik Merkmale, die die größten Wirkungskoeffizienten aufweisen. Bei den kompositionellen Strukturmerkmalen haben der Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund und der Anteil von Kindern mit Sprachstörungen in der Einrichtung den größten Einfluss auf die Diskriminanzwerte (Teilmodell 2). Das Teilmodell 3 zeigt, dass die Diskriminanzwerte am meisten durch die Fortbildungstätigkeit im Bereich ‚Sprachförderung für Kinder mit Migrationshintergrund‘ und ‚Schulvorbereitung‘ beeinflusst werden. Bei allen drei Teilmodellen verorten sich die Gruppen in ähnlicher Reihenfolge auf der Diskriminanzfunktion.

Außerdem wird deutlich, dass Einrichtungen, die Sprache vielseitig fördern, eher geprägt sind von einer Ganztagsbetreuung, einer weniger positiven Einschätzung der Bildungspläne und einer aktiven Sprachstandsdiagnostik. Hinzu kommt, dass diese Einrichtungen eher einen höheren Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund und Sprachstörungen aufweisen. Im Bereich der personalen Dimension nehmen in diesen Einrichtungen pädagogische Fachkräfte eher an Fortbildungen zur Sprachförderung von Kindern mit Migrationshintergrund teil. Im Gegenteil dazu zeichnen sich die Einrichtungen, die keine zusätzliche Sprachbildung anbieten,

durch die gegenteiligen Tendenzen auf Merkmalsebene aus. Die Einrichtungen, die Sprache primär alltagsintegriert fördern, sind auf Merkmalsebene überwiegend den Einrichtungen näher, die Sprache vielseitig fördern.

5.3.2 Gesamtmodell aller Strukturmerkmale

Im Folgenden werden die Ergebnisse der multivariaten Diskriminanzanalyse dargestellt, bezogen auf das Gesamtmodell, in welches alle Variablen der Teilmodelle eingehen.

Das **Gesamtmodell** (Modell 4) zeigt eine signifikante Diskriminanzfunktion auf, die zur Unterscheidung der Sprachbildungsgruppen herangezogen werden kann.

Mit einer kanonische Korrelation von $R = 0,53$ und einem Eigenwert von 0,40 weist das Gesamtmodell bessere Maße der Modellgüte auf als die Teilmodelle. Auch ein Wilks' Lambda von 0,67 macht deutlich, dass die unerklärte Streuung innerhalb der Gruppen kleiner ist als bei den Teilmodellen. Lediglich die aufgeklärte Varianz von 84,7 % durch die erste Diskriminanzfunktion ist bei dem Gesamtmodell geringfügig schlechter als bei den Teilmodellen (vgl. Tabelle 19). Auch in diesem Modell ist die zweite Diskriminanzfunktion nicht signifikant.

Table 19: Zusammenfassung der Analyseergebnisse der Diskriminanzanalyse des Gesamtmodells mit allen Strukturmerkmalen

	Diskriminanzfunktion 1	Diskriminanzfunktion 2
Maße der Modellgüte		
Eigenwert	0,40	0,07
Kanonische Korrelation	0,53	0,26
Wilks' Lambda	0,67***	0,93
Aufgeklärte Varianz	84,7 %	15,3 %
Diskriminanzkoeffizienten^{a)} (prozentuale Wirkungskoeffizienten)^{b)}		
Räumlich-materiale, soziale und kontextuelle Dimension		
Freie Träger (RK öffentliche/ sonstige)	- 0,01 (0,27 %)	0,03 (0,71 %)
Ganztagsbetreuung (RK Teilzeit/ erweiterter Ganztag)	0,55 (15,11 %)	0,08 (1,90 %)
Anzahl angemeldeter Kinder	0,03 (0,82 %)	- 0,09 (2,13 %)
Mittlere Elternbeteiligung (RK keine/ hohe Beteiligung)	0,23 (6,32 %)	- 0,25 (5,92 %)
Bildungspläne - positive Beeinflussung	- 0,37 (10,16 %)	0,25 (5,92 %)
Bildungspläne - hilfreich	- 0,03 (0,82 %)	- 0,36 (8,53 %)
Anteil Fachkräfte mit Hochschulabschluss	0,16 (4,40 %)	- 0,22 (5,21 %)
Anteil Ergänzungsfachkräfte	0,10 (2,75 %)	- 0,35 (8,29 %)
Durchführung Sprachstandsdiagnostik	0,32 (8,79 %)	0,63 (14,93 %)
Kompositionelle Dimension		
Kinder mit Migrationshintergrund	0,33 (9,07 %)	0,12 (2,84 %)
Soziale Schicht mittel (RK hohe/ niedrige Schicht)	0,10 (2,75 %)	0,02 (0,47 %)
Kinder mit Sprachstörung	0,32 (8,79 %)	0,42 (9,95 %)
Personale Dimension		
Fortbildung Sprache	0,02 (0,55 %)	- 0,23 (5,45 %)
Fortbildung Schulvorbereitung	- 0,21 (5,77 %)	0,08 (1,90 %)
Fortbildung Sprachförderung für Kinder mit Migrationshintergrund	0,34 (9,34 %)	- 0,50 (11,85 %)
Geschlecht (RK männlich)	0,21 (5,77 %)	0,03 (0,71 %)
Berufserfahrung	0,18 (4,95 %)	- 0,33 (7,82 %)
Kein Migrationshintergrund (RK Mig)	0,01 (0,27 %)	- 0,11 (2,61 %)

Qualifikation der Leitung ‚Erzieherin‘ (RK Ergänzungsfachkraft/ Hochschulabschluss)	0,12 (3,30 %)	- 0,12 (2,84 %)
--	------------------	--------------------

Gruppenspezifische Mittelwerte auf der Diskriminanzfunktion

Gruppen	M	M
Vielseitige Sprachbildung	0,71	- 0,32
Primär alltagsintegrierte Sprachbildung	0,35	0,36
Keine zusätzliche Sprachbildung	- 0,73	- 0,07

Anmerkungen: ^{a)} Ausgewiesen sind die standardisierten Diskriminanzkoeffizienten der kanonischen Diskriminanzfunktion. ^{b)} Berechnet auf Grundlage des jeweiligen Diskriminanzkoeffizienten im Verhältnis zur Summe aller Koeffizienten der jeweiligen Funktion. RK = Referenzkategorie. Die Signifikanzwerte des F-Tests werden am Wilks' Lambda abgetragen: + $p < 0,10$; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

Durch die Vielzahl der in die Analyse einfließenden Strukturmerkmale verringert sich der Einfluss der einzelnen Merkmale auf die Diskriminanzwerte. Dennoch zeigen sich weiterhin bestimmte Merkmale einflussreicher als andere. Wie auch in Teilmodell 1 haben die Merkmale ‚Ganztagsbetreuung‘, ‚Bildungspläne - positive Beeinflussung‘ und ‚Durchführung Sprachstandsdiagnostik‘ die höchsten absoluten Werte der Koeffizienten im Vergleich zu den anderen Merkmalen der räumlich-materialen, sozialen und kontextuellen Dimension. Lediglich die Reihung der Merkmale ändert sich im Vergleich zu dem Teilmodell 1. Das Merkmale ‚Bildungspläne - positive Beeinflussung‘ (- 0,37) weist nun einen höheren prozentualen Wirkungskoeffizienten auf als das Merkmal ‚Durchführung Sprachstandsdiagnostik‘ (0,32). Das Merkmal ‚Ganztagsbetreuung‘ bleibt das Merkmal mit dem größten Wirkungskoeffizienten von 0,55.

Bei den kompositionellen Merkmalen der Strukturmerkmale bleiben auch im Gesamtmodell die einflussreichsten Merkmale zur Bestimmung der Diskriminanzfunktion die Merkmale ‚Kinder mit Migrationshintergrund‘ und ‚Kinder mit Sprachstörungen‘ (vgl. Tabelle 19).

Die Diskriminanzkoeffizienten der personalen Strukturmerkmale zeigen, dass im Gesamtmodell die Fortbildungstätigkeit hinsichtlich Sprachförderung für Kinder mit Migrationshintergrund erneut Einfluss auf die Bestimmung der Diskriminanzfunktion nimmt (0,34). Die Fortbildungstätigkeit zur Schulvorbereitung kann im Gesamtmodell weniger Einfluss nehmen als im Teilmodell 3.

Somit ist auch im Gesamtmodell die Diskriminanzfunktion von ähnlichen Strukturmerkmalen bestimmt, wie bereits in den Teilmodellen. Der positive Pol der Funktion wird erneut eher bestimmt durch Einrichtungen mit Ganztagsbetreuung, die sich nicht als positiv durch die Bildungspläne beeinflusst sehen, und Einrichtungen, in denen Sprachstandsdiagnostik durchgeführt wird. Außerdem weisen diese Einrichtungen einen eher hohen Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund und Sprachstörungen auf. Hinzu kommt, dass die

Fortbildungstätigkeit der Fachkraft eher im Bereich ‚Sprachförderung für Kinder mit Migrationshintergrund‘ stattfindet als in den anderen Fortbildungsbereichen.

Der negative Pol der Funktion wird bestimmt von Einrichtungen, die unter sechs Stunden oder über zehn Stunden geöffnet haben (Teilzeitbetreuung/ erweiterte Ganztagsbetreuung), die die Beeinflussung der Bildungspläne eher positiv einschätzen und die eher keine Sprachstandsdiagnostik durchführen. Des Weiteren wird dieser Pol von Einrichtungen bestimmt, die eher einen geringen Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund und Sprachstörungen haben sowie Fortbildungen vermehrt im Bereich der Schulvorbereitung absolvieren. Auch im Gesamtmodell lässt sich erneut vermuten, dass der positive Pol von Einrichtungen von einem gewissen Problempotenzial geprägt ist.

Die gruppenspezifischen Mittelwerte der Diskriminanzfunktion zeigen, dass die Gruppen ‚vielseitige Sprachbildung‘ und ‚primär alltagsintegrierte Sprachbildung‘ beide auf der positiven Seite der Diskriminanzfunktion liegen. Die Gruppe, die keine zusätzliche Sprachbildung anbietet, liegt hingegen auf der negativen Seite. Wenn man davon ausgeht, dass der positive Pol ein gewisses Problempotenzial aufzeigt, scheinen Einrichtungen, die vielseitig oder primär alltagsintegriert Sprache fördern, mit dem Angebot ihrer Sprachbildung auf diese Situation zu reagieren.

Die folgende Abbildung zeigt die Verortung der Einrichtungen auf den Diskriminanzfunktionen noch einmal graphisch und zeigt vor allem die Unterschiedlichkeit der Gruppen ‚keine zusätzliche Sprachbildung‘ (1) und ‚vielseitige Sprachbildung‘ (3).

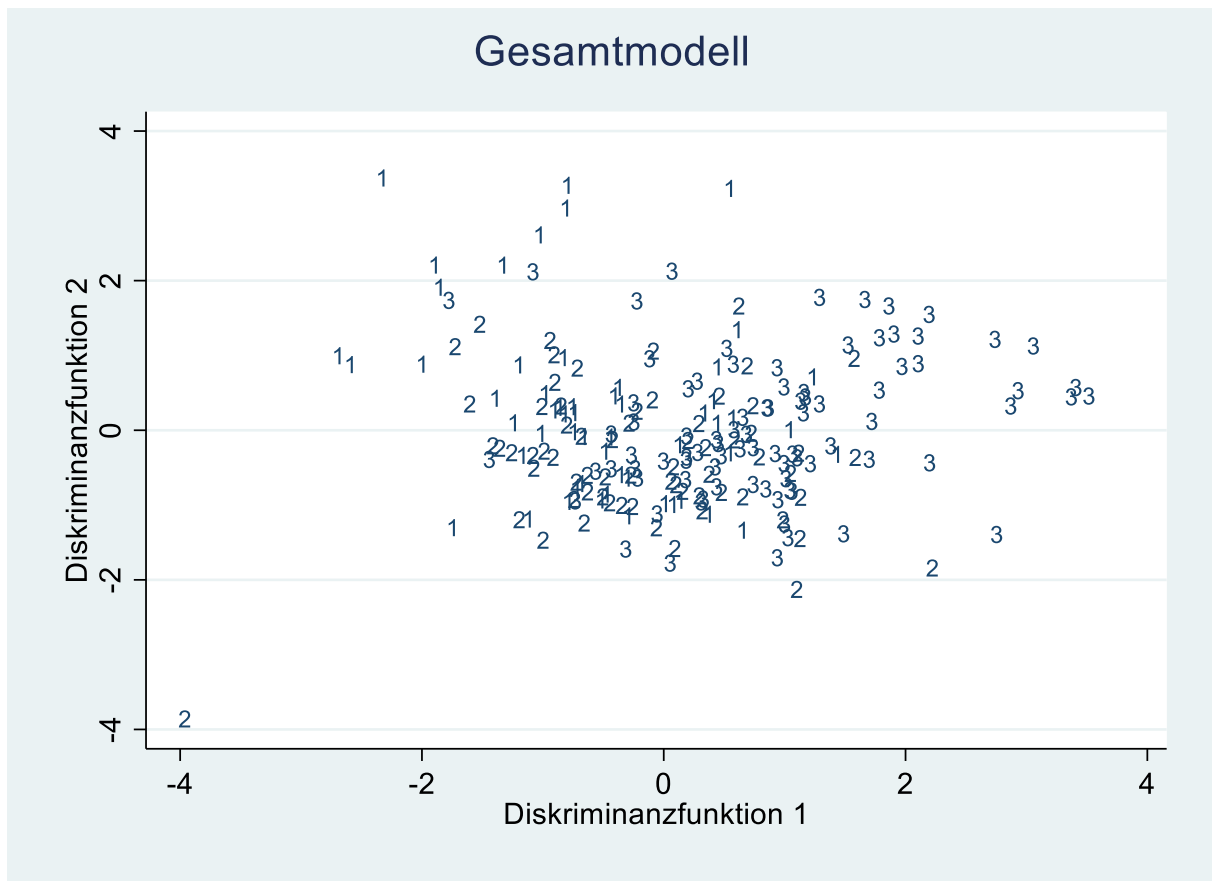


Abbildung 5: Darstellung der Gruppen im Diskriminanzraum des Gesamtmodells

Anmerkung: 1 = Gruppe ‚keine zusätzliche Sprachbildung‘, 2 = Gruppe ‚primär alltagsintegrierte Sprachbildung‘, 3 = Gruppe ‚vielseitige Sprachbildung‘.

Insgesamt zeigen die Ergebnisse des Gesamtmodells, dass trotz der Vielzahl der Merkmale eine hoch signifikante Diskriminanzfunktion abgebildet werden kann. Aufgrund großer Mittelwertunterschiede kann die Diskriminanzfunktion zur Unterscheidung der Gruppen herangezogen werden. Das Gesamtmodell macht deutlich, dass eine Klassifikation neuer Einrichtungen aufgrund bestimmter Strukturmerkmale in Ansätzen möglich ist. Unter Berücksichtigung der Vielfalt der Merkmale kann das Modell Tendenzen aufweisen und zu weiterer Forschung anregen. Diese ist erforderlich, um die Ergebnisse zu verfeinern und zu bestätigen.

6 Diskussion und Ausblick

Der Erwerb von Sprache ist ein komplexer Lernprozess, der für jedes Kind ausschlaggebend ist, um mit seiner Umgebung kommunizieren und am gesellschaftlichen Leben teilhaben zu können. Dabei ist das Kind auf den Input und die Anregung seines Umfeldes angewiesen. Neben der Familie trägt auch der Kindergarten einen bedeutenden Teil dazu bei, dass die sprachliche Entwicklung erfolgreich verläuft und die Sprachkompetenz des Kindes bis zum Schuleintritt so weit ausgebildet ist, dass es die Verkehrssprache beherrscht und dadurch erfolgreich am Schulgeschehen teilnehmen kann.

Es besteht ein ausgeprägtes allgemeines Bewusstsein für die Bedeutung von institutioneller sprachlicher Bildung aller Kinder. Sprachliche Bildung im Kindergarten wird politisch unterstützt und ist durch verschiedene Beschlüsse auch auf EU-Ebene als Ziel verankert (Kommission der europäischen Gemeinschaften 2003; Presse- und Informationsamt der Bundesregierung 2007). Auch in der Wissenschaft wurden umfangreiche Bemühungen unternommen, um sprachliche Bildung auf eine theoretische Grundlage zu stellen. So konnten in den unterschiedlichsten Fachrichtungen (z. B. Linguistik, Ökonomie, Erziehungswissenschaft, Psychologie) zahlreiche neue Erkenntnisse gewonnen werden, die dazu beitragen, sprachliche Bildung in der Praxis erfolgreich zu implementieren.

In den vergangenen Jahren wurden vielfältige Verfahren und Programme zur sprachlichen Bildung entwickelt und umgesetzt. Daneben nimmt Sprache auch in den Bildungsplänen eine zentrale Position ein. Jedoch sind die inhaltliche Schwerpunktsetzung und Ausrichtung dieses Prozesses in den verschiedenen Einrichtungen bislang unklar. Damit ist nach wie vor offen, wie die Förderung der Kinder im Kindergartenalltag in der Praxis tatsächlich aussieht. Hinzu kommt, dass die Umsetzung und Ausgestaltung von institutioneller sprachlicher Bildung von zahlreichen Herausforderungen geprägt ist, beispielsweise aufgrund fehlender Qualifikationen der Fachkräfte, aufgrund von Belastungsstrukturen im Alltag oder aufgrund pädagogischer Einstellungen, die sich nicht mit den empfohlenen Sprachförderprogrammen vereinbaren lassen.

Um die sprachliche Bildung im Kindergartenalltag näher zu beleuchten und herauszuarbeiten, wie die Strukturen und Merkmale von Sprachbildungsmaßnahmen konkret aussehen, standen in dieser Arbeit drei Leitfragen im Vordergrund:

- 1) *Welche Art der Sprachbildung wird in deutschen Kindergärten für Kinder bereitgestellt?*
- 2) *Zeigen sich Gruppen von Einrichtungen, die sich hinsichtlich ihrer inhaltlichen Schwerpunktsetzung im Bereich der sprachlichen Bildung unterscheiden?*
- 3) *Steht die inhaltliche Schwerpunktsetzung der Einrichtungen im Bereich der sprachlichen Bildung in einem Zusammenhang mit den Strukturmerkmalen dieser?*

Diesen Fragen liegt die Annahme zugrunde, dass Einrichtungen unabhängig von ihrer Länderzugehörigkeit, den für sie geltenden Bildungsplänen und den an sie gestellten Erwartungen jeweils ein individuelles Sprachbildungsprofil aufweisen.

Im Rahmen der ersten Forschungsfrage wurde zunächst aufgezeigt, wie sich die sprachliche Bildung in der Praxis nach Auskunft der pädagogischen Fachkräfte darstellt, um im Rahmen der zweiten Forschungsfrage schließlich Einrichtungen mit ähnlichem Profil zu Gruppen zusammenzufassen, um auf dieser Grundlage Sprachbildung im institutionellen Kontext differenzierter abzubilden. Für die dritte Forschungsfrage war vor diesem Hintergrund die Annahme leitend, dass das Sprachbildungsprofil und damit die Sprachbildungsaktivitäten einer Einrichtung von deren Strukturen und Eigenheiten geprägt sind. Ziel der Forschungsfrage war es, auf Grundlage entsprechender Merkmale Einrichtungen hinsichtlich ihrer sprachlichen Bildung zu klassifizieren.

Für die Untersuchung der jeweiligen Forschungsfragen wurden Daten der Kindergartenkohorte des Nationalen Bildungspanels herangezogen. Grundlage der Analysen bildeten die zum ersten Messzeitpunkt erhobenen Angaben der befragten pädagogischen Fachkräfte zur sprachlichen Bildung und zu den Strukturmerkmalen ihrer jeweiligen Einrichtung. Auch die zum zweiten Messzeitpunkt erhobenen Daten flossen teilweise in die Analysen mit ein.

Im folgenden Kapitel werden die zentralen Ergebnisse der Arbeit kritisch diskutiert und in den Kontext bestehender Forschungsbefunde eingeordnet. Dabei liegt der Schwerpunkt auf denjenigen den Forschungsfragen zugrunde liegenden Annahmen, die implizieren, dass (1) Kindergärten in unterschiedlicher Form sprachliche Bildung in der Praxis umsetzen, dass (2) die Kindergärten unterschiedliche Sprachbildungsprofile aufweisen und aufgrund dieser Profile voneinander abgegrenzt werden können sowie davon, dass (3) die Sprachbildungsaktivitäten innerhalb einer Einrichtung in Zusammenhang mit deren Strukturmerkmalen stehen.

Abschließend werden die Untersuchungsbegrenzungen reflektiert und weiterführende Forschungsfragen entwickelt sowie Konsequenzen für die Praxis aufgezeigt.

6.1 Sprachbildung im Kindergarten

Im Folgenden werden die zentralen Befunde der Arbeit zusammengefasst und diskutiert. Dabei wird insbesondere auf die Ergebnisse der ersten und zweiten Forschungsfrage näher eingegangen.

Eine Sprachbildungspraxis kann im Kindergartenalltag auf vielfältige Weise realisiert werden. Die aktuelle Förderlandschaft ist dabei recht heterogen, was zeigt, dass es in der Praxis keine allgemeingültige, auf empirischen Befunden basierende Handlungsgrundlage gibt. Durch die Vielzahl von Programmen, Verfahren und Ausrichtungen zum einen, das Engagement und die Konzentration auf die sprachliche Bildung zum anderen werden jedoch auch die Unklarheit und Verunsicherung im Bereich der institutionellen sprachlichen Bildung deutlich (Ehlich 2005; Fried 2004; Jampert et al. 2007a; Lengyel 2017; Lisker 2011; Redder et al. 2011; Ruberg und Rothweiler 2011).

Im Rahmen der ersten und zweiten Fragestellung wurde mit Hilfe eines Datensatzes, der Kindergärten in ganz Deutschland abbildet, die Sprachbildung in der Praxis genauer untersucht und auf Grundlage dessen Gruppen identifiziert, die sich in ihrem Sprachbildungsprofil unterscheiden.

Hinsichtlich der praktischen Durchführung von sprachlicher Bildung zeigt sich, dass ein Großteil der Einrichtungen additive Sprachförderung anbietet. Dieses Ergebnis überrascht nicht, da zusätzliche Sprachbildungsmaßnahmen sowohl von bildungspolitischer als auch von fachlicher Seite unterstützt werden (Becker-Mrotzek und Roth 2017a; Ehlich 2005; Redder et al. 2011). Dies widerspricht den von Redder et al. (2011) vorgelegten Befunden. In deren Expertise zeigte sich, dass der überwiegende Teil der untersuchten Einrichtungen additive Sprachförderung anbot. Dennoch wird anhand der vorliegenden Ergebnisse deutlich, dass fast ein Drittel der Einrichtungen keine zusätzliche additive Förderung umsetzt. Dies ist möglicherweise auf eine Fördermüdigkeit oder fehlende Bedarfe in den betreffenden Einrichtungen zurückzuführen. Es könnte aber auch eine aktive pädagogische Entscheidung widerspiegeln, was wiederum ein Hinweis auf die fehlende Wirksamkeit und fehlende Evaluationen von Sprachförderprogrammen wäre und damit entsprechende Befunde stützen würde (Gasteiger-Klicpera et al. 2010; Roos et al. 2010; Wolf et al. 2011). Möglich wäre allerdings ebenso, dass sich hierin bereits eine Tendenz weg von additiven

Sprachförderprogrammen und hin zu alltagsintegrierter Sprachbildung widerspiegelt (vgl. die Umstellung in Nordrhein-Westfalen auf Landesebene).

Hierfür spräche auch die Tatsache, dass über die Hälfte der Einrichtungen angibt, täglich oder zumindest mehrmals in der Woche alltagsintegrierte Sprachförderung zu betreiben. Der häufigste Rahmen von additiver Sprachförderung stellt dabei die Kleingruppe dar, was mit den Einschätzungen der pädagogischen Fachkräfte korrespondiert: Auch diese schätzen die Kleingruppe als wichtigste Form der Sprachbildung ein.

Überraschend ist auch, dass die Einrichtungen, die additive Maßnahmen anwenden, häufig keine landesweit empfohlenen Verfahren einsetzen. Dies zeigt, dass nicht nur auf Bundes-, sondern auch auf Länderebene eine ausgeprägte Heterogenität vorherrscht. Das Ergebnis korrespondiert mit den Befunden von Kammermeyer et al. (2013), die zeigten, dass pädagogische Fachkräfte im Rahmen der sprachlichen Bildung häufig mehrere Konzepte anwenden und hierbei auch persönliche Erfahrungen mit einfließen lassen.

Weitere Daten zur Durchführung von additiven Sprachfördermaßnahmen zeigen, dass das durchschnittliche Alter, das Kinder zu Beginn einer Maßnahme haben, gesunken ist. So berichtete Lisker (2010) noch, dass zum Zeitpunkt ihrer Untersuchung die meisten Maßnahmen zwei Jahre vor Schulbeginn stattfanden und nur vereinzelt bereits mit dreijährigen Kindern. Die mittlerweile vorliegenden Daten zeichnen ein anderes Bild: Fast die Hälfte der Maßnahmen wird bereits mit Kindern im Alter von drei oder sogar zwei Jahren durchgeführt. Der Umfang der Maßnahmen hingegen ist relativ variabel, wie auch Lisker (2010) bereits festgestellt hat.

Überraschend ist weiterhin, dass additive Sprachfördermaßnahmen nicht ausschließlich bei Kindern, die förderbedürftig sind oder eine andere Herkunftssprache haben, Anwendung finden. Fast ein Drittel der Einrichtungen, die additive Sprachförderung anbieten, fördern im Rahmen ihrer Angebote alle Kinder unabhängig von deren Förderbedürftigkeit oder Muttersprache. Offen bleibt in diesem Zusammenhang dennoch, wie diese Förderung konkret aussieht und inwieweit die individuellen Sprachkompetenzen der Kinder dabei berücksichtigt werden.

Bei zwei Dritteln der Fachkräfte, die additive Sprachfördermaßnahmen durchführen, handelt es sich um pädagogische Fachkräfte aus den Einrichtungen. Dies ging auch aus der Untersuchung

von Lisker (2010) hervor. Nur etwa die Hälfte der Fachkräfte erhält eine spezielle Schulung. Fraglich ist in diesem Zusammenhang daher, ob dies auf fehlende zeitliche Ressourcen oder unzureichende finanzielle Mittel zurückzuführen ist (Beher und Walter 2012). Es wirft zumindest die Frage auf, ob den Fachkräften infolge der fehlenden Schulung nicht die Möglichkeit genommen wird, eine erweiterte Sprachbildungskompetenz zu entwickeln, und dadurch wiederum entsprechende Programme weniger zielgerichtet umgesetzt werden können. Dies ist vor allem vor dem Hintergrund von Forschungsergebnissen bedenklich, die zeigen, dass eine entsprechende Weiterbildung einen positiv Einfluss auf sprachliche Bildung im Alltag haben kann (Dickinson und Caswell 2007; Piasta et al. 2012; Wasik und Hindman 2011).

Neben der sprachlichen Bildung zeigen die Ergebnisse auch, inwieweit in den befragten Einrichtungen Sprachstandsdiagnostik als ergänzendes (sprach-)strukturelles Angebot angewendet wird. Dabei überrascht es nicht, dass über 80 % der Einrichtungen die Sprachstandsdiagnostik vorrangig bei vierjährigen Kindern anwenden, da sprachstandsdiagnostische Verfahren, anders als sprachliche Bildung, in den Ländern häufig verpflichtend und mit spezifischen Altersempfehlungen eingeführt worden sind (Becker-Mrotzek et al. 2013; Lisker 2010). Erstaunlich ist jedoch die Diskrepanz zwischen den durchgeführten Verfahren zur Feststellung des Sprachstandes und den additiven Sprachförderprogrammen. Es bleibt offen, inwiefern im Kindergarten die Ergebnisse zur Feststellung des Sprachstandes in die Maßnahmen zur sprachlichen Bildung integriert werden.

In den Einstellungen der pädagogischen Fachkräfte spiegelt sich eine positive Einschätzung der Bildungspläne wider. Diese scheinen als wertvolle Hilfe bei der pädagogischen Arbeit wahrgenommen zu werden. Beinahe 90 % der Fachkräfte teilt diese Einschätzung. Daher scheinen die Empfehlungen, die von den Ländern an die Einrichtungen herangetragen werden, durchaus positiv aufgenommen und auch in die pädagogische Arbeit integriert zu werden. Demgegenüber berichtete Schreiber (2007) zwar von einer eher ablehnenden Haltung, was allerdings damit zusammenhängen kann, dass die Untersuchung kurz nach der Einführung der Bildungspläne durchgeführt wurde.

Um die Sprachbildung in den Einrichtungen differenzierter darzustellen, wurden im Rahmen der zweiten Fragestellung auf Basis inhaltlicher Merkmale Gruppen identifiziert, die sich in ihrem Sprachbildungsprofil unterscheiden. Die Ergebnisse der Arbeit zeigen, dass sich

Einrichtungstypen mit unterschiedlichen Ausrichtungen die sprachliche Bildung betreffend benennen lassen.

Es lassen sich drei Einrichtungstypen abgrenzen, die sich in ihrer Sprachbildungspraxis voneinander unterscheiden. Die erste dieser Gruppen von Einrichtungen umfasst diejenigen Einrichtungen, die Sprache durch unterschiedliche sprachliche Aktivitäten vielseitig fördern. Dies beinhaltet sprachliche Bildung sowohl in Gruppen- und Einzelsituationen mit vorstrukturierten additiven Förderprogrammen als auch die Anwendung von alltagsintegrierten Konzepten. In diesen Einrichtungen scheint sprachliche Bildung ein zentrales Handlungskonzept zu sein, das in vielerlei Hinsicht umgesetzt wird. Nicht abgebildet werden können die Qualität und Effektivität der Sprachbildung dieser Einrichtungen. Anhand der Daten lassen sich beispielsweise keine Aussagen darüber treffen, ob die eingesetzten Programme in der Praxis kritisch hinterfragt werden oder ob die Fachkräfte in ihrer Umsetzung geschult sind. In diesem Kontext kann auch die oftmals angeführte Kritik zu additiven Sprachförderprogrammen genannt werden. Häufig werden diese nicht evaluiert und orientieren sich zudem nicht an den Gegebenheiten der Praxis (z. B. Umgang mit altersheterogenen Gruppen, unterschiedlichen Sprachständen beziehungsweise Muttersprachen der Kinder, fehlenden Räumlichkeiten oder fehlender Vorbereitungszeit) (Hofmann et al. 2008; Kammermeyer et al. 2013; List 2010; Micheel et al. 2013; Roos et al. 2010; Sachse et al. 2012; Thiersch und Engel 2012).

Die zweite Gruppe von Einrichtungen richtet den Fokus nachdrücklicher auf die alltagsintegrierte Sprachbildung und weniger auf eine vorstrukturierte additive Sprachförderung. In diesen Einrichtungen wird eher situationsabhängig gefördert. Diese Gruppe ist quantitativ größer als die Gruppe der vielseitig fördernden Einrichtungen, was die bereits zuvor angesprochene Tendenz weg von vorstrukturierten Programmen hin zu in den Alltag integrierten und an den Interessen des Kindes ausgerichteten Ansätzen bestätigt (Buschmann et al. 2014; Kucharz et al. 2015; Lengyel 2017; Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen 2014). Aber auch in diesem Kontext gibt es Unklarheiten darüber, inwieweit sprachliche Bildung ohne Strukturierung und klare fachliche Ausrichtung gelingen kann. Die pädagogischen Fachkräfte benötigen für eine qualitative Umsetzung von alltagsintegrierter sprachlicher Bildung ein hohes Maß an Sprachbewusstheit und Reflexion des eigenen Sprachverhaltens (Lengyel 2017). Dennoch bilden Interaktionen, die die Interessen des Kindes berücksichtigen und Alltagssituationen

sprachlich erweitern, erfolgversprechende Grundlagen zur Förderung von Sprache (Albers 2009; Fried 2013a; Simon 2015). Es fehlen jedoch Befunde, diese Grundlagen und die daraus abgeleiteten Handlungsempfehlungen in die Praxis zu überführen, um sicherzustellen, dass die Förderbemühungen nicht ungerichtet, willkürlich und unstandardisiert stattfinden. In diesem Zusammenhang sind die Beobachtung der Kinder und die Dokumentation dieser Beobachtung von großer Bedeutung, um sprachliche Bildung auch im Alltag zielgerichtet und individualisiert durchführen zu können (Becker-Mrotzek und Roth 2017a; Lütje-Klose 2007a; Schmerr et al. 2007).

Die dritte Gruppe hebt sich deutlich von den zwei zuvor dargestellten Typen ab. Sie umfasst Einrichtungen, in denen keinerlei zusätzliche Sprachbildung stattfindet. Es überrascht, dass diese Gruppe diejenige mit den meisten Einrichtungen darstellt, zumal vor dem Hintergrund der Tatsache, dass zusätzliche Sprachbildung sowohl infolge bestimmter Ländervorgaben, wie z. B. Bildungsplänen, als auch aufgrund berufsbildender Maßnahmen, wie z. B. Fort- und Weiterbildungen, intensiv diskutiert wird und allgemeine Unterstützung erfährt (Ehlich et al. 2008; Redder et al. 2011; Ruberg und Rothweiler 2011) (vgl. Kapitel 2.2 und 2.3). Jedoch bedürfen auch die Sprachbildungsaktivitäten dieser Gruppe der Interpretation. So besteht durchaus die Möglichkeit, dass in den betreffenden Fällen keine zusätzliche Sprachbildung erforderlich ist, etwa weil die Kinder innerhalb der Einrichtung sprachlich bereits gut entwickelt sind beziehungsweise sich gut entwickeln. Dies ließe den Schluss zu, dass diese Einrichtungen relativ flexibel auf ihre Klientel reagieren und eher bedarfsabhängig als pauschal fördern. Die zweite mögliche Ursache wäre, dass die betreffenden Einrichtungen deswegen keine zusätzliche Sprachbildung anbieten, weil ihre Strukturen es nicht zulassen beziehungsweise, weil die in ihnen vorherrschende pädagogische Einstellung einer solchen Förderkultur nicht zuträglich ist. In diesem Zusammenhang wären längsschnittliche Beobachtungen erforderlich, um zu ermitteln, ob sich das Sprachbildungsprofil einer Einrichtung anpasst, wenn sich die an sie gestellten Anforderungen verändern. Auf diese Weise ließe sich ermitteln, inwiefern die jeweilige Förderung von Offenheit und Flexibilität geprägt ist.

Grundsätzlich empfiehlt sich für die optimale Förderung jedes Kindes nach dessen individuellem Bedarf, Entwicklungsstand und Interesse eine Verknüpfung der Ansätze zur additiven Sprachförderung und alltagsintegrierten sprachlichen Bildung (Micheel et al. 2013; Schneider et al. 2013). Dabei sind jedoch die Voraussetzungen innerhalb der jeweiligen Einrichtung ebenso zu berücksichtigen wie die Qualifikation der dort beschäftigten Fachkräfte,

um auf dieser Grundlage die Kinder in ihrer Sprachentwicklung bestmöglich zu unterstützen (vgl. Kapitel 2.2).

In einem zweiten Teil der Forschungsfrage wurde untersucht, inwieweit die jeweiligen Sprachbildungsprofile zeitlich gesehen stabil bleiben. Dabei zeigt sich, dass eine zeitliche Stabilität gegeben ist, da sich die drei identifizierten Sprachbildungsprofile auch zum zweiten Messzeitpunkt erneut nachweisen lassen. Allerdings weist eine Verschiebung der Fallzahlen darauf hin, dass die inhaltliche Ausrichtung auf Einrichtungsebene instabil ist.

Die Ergebnisse zeigen außerdem, dass gerade Einrichtungen, die primär alltagsintegriert fördern, ihre Sprachbildungsprofile verändern (vgl. Tabelle 15). Am geringsten fällt diese Veränderung bei der Gruppe von Einrichtungen aus, die keine zusätzliche Sprachbildung anbieten. Insgesamt lassen sich 40,7 % der Einrichtungsprofile als instabil bezeichnen, da diese sich hinsichtlich der Ausrichtung der sprachlichen Bildung innerhalb eines Jahres verändern. Dieses Ergebnis lässt unterschiedliche Schlüsse zu. Eine Veränderung kann etwa auf eine ausgeprägte fachliche Vielseitigkeit hinweisen, die es zulässt, abgestimmt auf die Bedarfe der Kinder zu fördern. Dies würde ein umfassendes Fachwissen voraussetzen, das zudem mit Flexibilität, kontinuierlicher Reflexion und Anpassungsbereitschaft einhergeht. Die Veränderungen der Ausrichtung von Förderprofilen bestätigen teilweise die Ausführungen von Kammermeyer et al. (2013), denen zufolge pädagogische Fachkräfte häufig mehrere Förderkonzepte sowie persönliche Erfahrungen in ihre tägliche Arbeit einfließen lassen.

Es kann jedoch auch als ein Hinweis darauf verstanden werden, dass die Konzepte der sprachlichen Bildung nicht fest im pädagogischen Profil der Einrichtung verankert sind und eher unspezifisch und nicht theoriegeleitet eingesetzt werden (Ruberg und Rothweiler 2011). Dies könnte auf ein durch Unsicherheiten oder Belastungsstrukturen (wie den herrschenden Fachkräftemangel) sowie ungenügende Vorbereitungszeit bedingtes instabiles Förderkonzept hindeuten (Faas 2010; Thole 2010). Um hierüber belastbare Aussagen treffen zu können, bedarf es allerdings weiterer Untersuchungen.

6.2 Sprachbildung und Strukturmerkmale

Neben der Identifikation von Sprachbildungsprofilen war es für die vorliegende Arbeit ebenfalls von zentralem Interesse, den Zusammenhang zwischen den Einrichtungsmerkmalen und dem jeweiligen Sprachbildungsprofil näher zu betrachten. Das der Arbeit zugrunde liegende konzeptuelle Modell geht davon aus, dass Strukturen und Orientierungen innerhalb einer Einrichtung deren Maßnahmen zur sprachlichen Bildung beeinflussen und damit auch indirekt ein Wirkungszusammenhang mit der (Sprach-)Entwicklung der Kinder besteht (vgl. Abbildung 3). Diese Annahme stützt sich auf zwei etablierte theoretische Modelle, die ähnliche Zusammenhänge zwischen der indirekten Wirkung bestimmter Merkmale auf die pädagogische Qualität einer Einrichtung beziehungsweise auf die Unterrichtsqualität innerhalb einer Schulklasse und damit der Entwicklung des Kindes postulieren (Helmke 2009; Mashburn und Pianta 2010). In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, ob auch die sprachliche Bildung von den strukturellen Merkmalen der jeweiligen Einrichtungen abhängig ist. In der Theorie wird davon ausgegangen, dass das sprachliche Angebot einer Einrichtung bereits von deren Merkmalen mitbestimmt wird. Daher wurden im Rahmen dieser Arbeit solche Strukturmerkmale genauer betrachtet, deren Zusammenhang mit der sprachlichen Bildung besonders naheliegt.

Es zeigt sich, dass Modelle mit unterschiedlichen Strukturmerkmalen in der Regel eine signifikante Diskriminanzfunktion aufweisen.³³ In Abhängigkeit von den einfließenden Strukturmerkmalen variiert die Modellgüte dieser Funktion. Das Teilmodell 1 weist neben dem Gesamtmodell die größte Signifikanz der Diskriminanzfunktionen auf. Aber auch die Teilmodelle 2 und 3 können eine signifikante (Teilmodell 2) beziehungsweise leicht signifikante Funktion hervorbringen. Die Ergebnisse zeigen also, dass eine Trennung der Sprachbildungsgruppen auf Grundlage der Strukturmerkmale möglich ist. Nichtsdestoweniger zeigen die Maße der Modellgüte auch, dass die Ergebnisse der Analyse mit Vorsicht zu interpretieren sind, da die Werte nicht durchgängig ideal sind. Tendenzen lassen sich anhand der signifikanten Funktionen dennoch ablesen. Diese werden im Folgenden näher erläutert.

Es zeigt sich, dass das Teilmodell 1, das die räumlich-materialen, sozialen und kontextuellen Merkmale abbildet, im Vergleich mit den anderen Teilmodellen die Funktion mit der besten Modellgüte ($p < 0,001$) generiert. Es treten drei Merkmale hervor, die auf die Bestimmung der

³³Im Rahmen der Diskussion wird nur auf die erste und signifikante Diskriminanzfunktion der einzelnen Modelle eingegangen. Die zweite nicht signifikante Funktion wird nicht näher diskutiert.

Funktion den größten Einfluss haben. Das Merkmal, das die Öffnungszeiten der Einrichtung widerspiegelt, hat unter sämtlichen eingeflossenen Merkmalen dieses Teilmodells den höchsten prozentualen Wirkungskoeffizienten und hat damit auch den größten Einfluss auf die Gruppenbildung. Dies ist insofern nachvollziehbar, als dass längere Öffnungszeiten (bis zu zehn Stunden täglich) mehr Raum für Angebote neben Routinen und Freispielzeit und damit Möglichkeiten zulassen, sich auf sprachliche Bildung zu fokussieren. Sind demnach die Öffnungszeiten geringer (Teilzeit) oder gehen über zehn Stunden täglich hinaus (erweiterte Ganztagsbetreuung) findet sich ein gegenteiliges Ergebnis. Demnach scheinen verkürzte oder auch sehr lange Betreuungszeiten das Angebot der Sprachbildung zu beschränken. Dabei ist jedoch einschränkend zu beachten, dass dieses Merkmals nur eine geringe Varianz aufweist, da ein Großteil der in der Stichprobe erfassten Einrichtungen eine Ganztagesbetreuung (bis zu zehn Stunden täglich) anbietet (vgl. Tabelle 6). Ein weiteres Merkmal mit einem vergleichsweise hohen prozentualen Wirkungskoeffizienten ist die Durchführung von Sprachstandsdiagnostik. Auch bei diesem Merkmal verrät die Höhe des Koeffizienten, dass dieses Merkmal die Bestimmung der Diskriminanzfunktion stärker beeinflusst, als dies bei anderen Merkmalen der räumlich-materialen, sozialen und kontextuellen Dimension der Fall ist. Der Einfluss dieses Merkmals zur Bestimmung der Diskriminanzfunktion überrascht nicht, da Sprachstandsdiagnostik eng mit der sprachlichen Bildung in einer Einrichtung verknüpft ist und daher häufig auch im selben Zusammenhang diskutiert wird (Albers 2011; Bundesministerium für Bildung und Forschung 2007a; Lisker 2010; Redder et al. 2011). Dennoch finden meist keine regelmäßigen Bestimmungen des Sprachstandes statt. Auch die Sprachförderkonzepte bauen nicht in allen Fällen auf einer individuellen Bestimmung des Sprachstandes auf. Dadurch entsteht der Eindruck, dass beide Konzepte unabhängig voneinander umgesetzt werden. Ein Beispiel hierfür stellt etwa die Messung des Sprachstandes dar, bei der es darum geht festzustellen, ob eine Rückstellung nötig ist. Sie findet kurz vor der Einschulung und nicht etwa bereits im Kindergarten statt, wo noch die Möglichkeit bestünde, das Kind längerfristig zu fördern. Davon abgesehen stellt auch bei den Verfahren und Instrumenten zur Bestimmung des Sprachstandes die messtheoretische Qualität und Umsetzbarkeit ohne spezielle Qualifizierung einen häufig angeführten Kritikpunkt dar (Becker-Mrotzek et al. 2013; List 2005; Schneider et al. 2012). Dennoch ist der Einfluss dieses Merkmals auf die Bestimmung der Diskriminanzfunktion deutlich erkennbar und verweist auf einen Zusammenhang des Merkmals mit der Ausrichtung der Sprachbildung in der Praxis (vgl. Tabelle 16). Auch dieses Merkmal weist innerhalb der Stichprobe nur eine niedrige Varianz auf (vgl. Tabelle 6). Dies ist wiederum nicht verwunderlich, da in fast allen Bundesländern eine

verpflichtende Ermittlung des Sprachstandes eingeführt wurde (vgl. Kapitel 2.3.2). Neben diesen beiden bereits erwähnten Merkmalen ist auch noch das Merkmal, das die Einschätzungen der pädagogischen Fachkräfte hinsichtlich der positiven Beeinflussung der Bildungspläne auf den pädagogischen Alltag beschreibt, einflussnehmend auf die Funktion. Die Höhe des Koeffizienten zeigt auf, dass dieses Merkmal zur Bestimmung der Diskriminanzfunktion beiträgt und somit auch die Ausrichtung der sprachlichen Bildung im Alltag mit diesem Merkmal in Zusammenhang steht. Es wird allerdings auch ersichtlich, dass der Einfluss geringer ist, als bei dem Merkmal, welches die Öffnungszeiten beschreibt. Die landesspezifischen Bildungspläne legen meist einen Fokus auf sprachliche Bildung und unterstreichen damit die Bedeutung der sprachlichen Kompetenzen der Kinder (Diskowski 2008; Fried 2010; Stoltenberg 2008). Daher ist der Einfluss dieses Merkmals auf die trennende Funktion der Sprachbildungsgruppen nachvollziehbar. Jedoch zeigt sich auch, dass Einrichtungen, die sprachaffin geprägt sind, die Beeinflussung der Bildungspläne weniger positiv einschätzen, als dies bei Einrichtungen, die keine zusätzliche Sprachbildung anbieten, der Fall ist. Dieses Ergebnis ist eher unerwartet, ist doch in den Bildungsplänen häufig die sprachliche Bildung als ein Schwerpunkt der Arbeit im Kindergarten akzentuiert. Dies kann als Hinweis darauf gewertet werden, dass Einrichtungen, die einen Schwerpunkt auf Sprache legen, weniger auf die Bildungspläne zurückgreifen, sondern vielmehr über die Empfehlungen der Bildungspläne hinaus Sprache fördern. Einschränkend muss auch hier darauf hingewiesen werden, dass dieses Merkmal vom Großteil der Stichprobe positiv eingeschätzt wurde und somit eine geringe Varianz aufweist. Nur geringen Einfluss auf die Diskriminanzfunktion haben unter anderem die Anzahl der angemeldeten Kinder und der Anteil der Fachkräfte mit Hochschulabschluss. Die Gruppengröße erweist sich auch in anderen Untersuchungen als nicht ausschlaggebend für die pädagogischen Prozesse (Vermeer et al. 2016). Andere Quellen legen nahe, dass die Gruppengröße in Kombination mit weiteren Merkmalen wie z. B. dem Erzieher-Kind-Schlüssel und der Größe der zur Verfügung stehenden Räume eine Rolle spielt (Tietze et al. 2013). Nationale und internationale Studien zeigen hingegen, dass die Qualifikation der Fachkräfte einen Einfluss auf den pädagogischen Alltag beziehungsweise auf die Qualität einer Einrichtung zu haben scheint (Peisner-Feinberg et al. 1999; Sammons et al. 2004; Tietze et al. 2013). Die Ergebnisse dieser Studien beziehen sich zwar nicht explizit auf die sprachliche Bildung im Kindergarten, sie geben aber dennoch einen Einblick in die Relevanz der Qualifikation der Fachkräfte hinsichtlich pädagogischer Prozesse im Kindergarten. Die in der vorliegenden Arbeit gewonnenen Erkenntnisse stehen hierzu in einem gewissen Widerspruch. Die in dieser Untersuchung ausgewerteten Daten legen nahe, dass die Qualifikation (vor allem

ein Hochschulabschluss) wenig Einfluss auf die Diskriminanzfunktion besitzt und daher für die Unterscheidung der Sprachbildungsgruppen nur eine geringe Rolle spielt.

Der Unterschied zwischen den beiden Gruppen ‚vielseitige Sprachbildung‘ und ‚keine zusätzliche Sprachbildung‘ ist am größten. Die Gruppen befinden sich auf den gegensätzlichen Polen der Funktion. Dies bedeutet, dass sich die Einrichtungen dieser Gruppen am stärksten strukturell voneinander unterscheiden. Die Gruppe ‚primär alltagsintegrierte Sprachbildung‘ liegt näher an der Gruppe, die vielseitig Sprache fördert. Dies verdeutlicht zum einen die inhaltliche Nähe der beiden sprachaffinen Gruppen und zum anderen die strukturelle Unterschiedlichkeit zu den Einrichtungen, die keine zusätzliche Sprachbildung anbieten.

Die Betrachtung der Pole der Diskriminanzfunktion macht deutlich, dass Einrichtungen, die Sprache vermehrt fördern, neben der zusätzlichen sprachlichen Bildung auch weitere sprachliche Komponenten in der Praxis eher umsetzen (z. B. Sprachstandsdiagnostik) und mit ihrer Sprachbildung anscheinend auf Problempotenziale in der Einrichtung reagieren (z. B. Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund und Sprachstörungen).

Auch die im zweiten Teilmodell genauer betrachteten kompositionellen Merkmale tragen durch eine signifikante Diskriminanzfunktion zur Abgrenzung der unterschiedlichen Sprachbildungsgruppen bei. Die Maße der Modellgüte sind bei diesem Teilmodell etwas ungünstiger als bei Teilmodell 1 ($p < 0,01$). Zwei Merkmale haben dabei einen signifikanten Einfluss auf die Diskriminanzfunktion: Der Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund und der Anteil an Kindern mit Sprachstörungen in der betreffenden Einrichtung. Der Einfluss dieser Merkmale auf die Funktion ist nicht überraschend, da gerade für Kinder mit Migrationshintergrund, die mit der Zweitsprache Deutsch häufig erst mit dem Eintritt in ein institutionelles Betreuungssetting in Berührung kommen, eine Unterstützung der Sprachentwicklung von zentraler Bedeutung ist (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014; Schulz et al. 2009). Gleiches gilt für Kinder, die aufgrund einer Sprachstörung Defizite in ihren sprachlichen Fähigkeiten aufweisen. Die Förderung dieser Kinder stellt eine besonders dringliche Herausforderung dar, da es gilt, deren Sprachkompetenz bis zum Schuleintritt auszubauen und so bestehende Bildungs- und Chancenungleichheiten zumindest teilweise auszugleichen (Becker 2006; Schöler und Roos 2010; Solga und Dombroski 2009).

Durch den Blick auf die Pole der Diskriminanzfunktion und die Ausprägung der Einzelmerkmale in den Gruppen wird deutlich, dass Einrichtungen, die Sprache vermehrt fördern, eher ungünstigere Rahmenbedingungen beziehungsweise ein gewisses Problempotenzial aufweisen, als dies bei Einrichtungen festzustellen ist, die keine zusätzliche

Sprachbildung anbieten. Dieses Ergebnis ist nicht überraschend und lässt vermuten, dass die entsprechenden Einrichtungen eine bedarfsorientierte Sprachbildung umsetzen. Umgekehrt betrachtet, ist dies jedoch auch ein Hinweis darauf, dass Einrichtungen, die wenige Kinder mit einer anderen Herkunftssprache oder sprachlichen Auffälligkeiten betreuen, weniger Sprachbildungsmaßnahmen durchführen. Dies kann zwar im Einzelfall aus einem niedrigeren Bedarf resultieren, aber auch darauf hindeuten, dass Sprachbildung in der jeweiligen Einrichtung insgesamt nur eine geringe Rolle spielt. In diesem Fall wäre eher von einer Defizit- statt einer Kompetenzorientierung zu sprechen, da Kinder ohne offensichtliches Defizit nicht zusätzlich in ihrer Sprache gefördert werden (Reich 2008).

Auch in diesem Teilmodell ist der Unterschied zwischen den Gruppen ‚vielseitige Sprachbildung‘ und ‚primär alltagsintegrierte Sprachbildung‘ gering und beide Gruppen liegen auf der positiven Seite der Diskriminanzfunktion. Demgegenüber liegt die Gruppe, die keine zusätzliche Sprachbildung anbietet, auf der negativen Seite. Dies bedeutet für das Teilmodell 2, dass Einrichtungen, die einen hohen Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund und Sprachstörungen aufweisen, eher in der Gruppe ‚vielseitige Sprachbildung‘ anzusiedeln sind. Einrichtungen mit den gegenteiligen Ausprägungen gehören demnach eher zu der Gruppe ‚keine zusätzliche Sprachbildung‘.

Beim dritten Teilmodell, das die personale Dimension der Strukturmerkmale hinsichtlich ihres Einflusses auf die Diskriminanzfunktion genauer abbildet, ist die Signifikanz der Diskriminanzfunktion am schwächsten ($p < 0,10$). Die Merkmale mit dem größten Einfluss auf die Diskriminanzfunktion sind Merkmale zur Fortbildungstätigkeit der pädagogischen Fachkräfte. Fortbildungen, die sich mit der Sprachbildung von Kindern mit Migrationshintergrund befassen, spielen dabei die bedeutendste Rolle. Etwas weniger einflussreich ist das Merkmal ‚Fortbildung Schulvorbereitung‘. Die Bedeutung von Fortbildungstätigkeiten die sprachliche Bildung betreffend wird auch durch weitere Befunde gestützt, die darauf hinweisen, dass fachliches Wissen über sprachliche Bildung für deren Umsetzung im Kindergartenalltag ausschlaggebend ist (Fried 2007; Fried und Briedigkeit 2008; Hopp et al. 2010; Justice et al. 2008; Roth et al. 2015; Tracy et al. 2012). Widersprüchlich ist in diesem Zusammenhang jedoch, dass Fortbildungen zum Thema Sprache für die Bestimmung der Diskriminanzfunktion eine deutlich geringere Bedeutung besitzen als die beiden anderen Merkmale sprachlicher Weiterbildung. Dies kann als Hinweis darauf verstanden werden, dass Fortbildungen, die Sprache im Allgemeinen betreffen, nicht spezifisch auf Maßnahmen zur sprachlichen Bildung ausgerichtet sein müssen. Durch diese fehlende

Spezialisierung ließe sich dann auch der geringe Einfluss auf die Diskriminanzfunktion erklären. Auch Roth et al. (2015) weisen darauf hin, dass Fortbildungen nachhaltiger und effektiver sind, wenn bereits Vorwissen und Spezialisierungen der Fachkraft im Bereich Sprachbildung vorliegen. Die persönlichen Merkmale der Leitung, die ebenso in Teilmodell 3 einfließen, haben nur einen geringen Einfluss auf die Diskriminanzfunktion. Dieses Ergebnis ist insofern nachvollziehbar, als die Leitungskraft zwar häufig die Verantwortung für das pädagogische Profil der Einrichtung trägt, jedoch nicht unbedingt ausschlaggebend für die praktische Umsetzung der sprachlichen Bildung ist. Dieses Ergebnis lässt darauf schließen, dass die personelle Leitung weit geringeren Einfluss auf die sprachliche Bildung hat als angenommen (Beher und Walter 2012). Hierbei gilt es jedoch die Einschränkung zu beachten, dass die Leitungsprofile der pädagogischen Fachkräfte aus der zugrunde liegende Stichprobe eine geringere Heterogenität aufweisen, als dies in der Praxis der Fall zu sein scheint (Lange 2017).

Der Unterschied zwischen den Gruppen ‚vielseitige Sprachbildung‘ und ‚keine zusätzliche Sprachbildung‘ wird im Teilmodell 3 abermals verdeutlicht. In diesem Teilmodell zeigt sich jedoch auch, dass die Gruppe ‚primär alltagsintegrierte Sprachbildung‘, anders als bei den beiden anderen Modellen, inhaltlich näher an der Gruppe ‚keine zusätzliche Sprachbildung‘ verortet ist. Dieses Ergebnis deutet darauf hin, dass die personale Dimension der Strukturmerkmale einen geringeren Einfluss auf die Ausrichtung der sprachlichen Bildung hat als erwartet. Dies lässt sich eventuell als Hinweis darauf verstehen, dass die Leitungskraft, trotz ihrer Führungsposition in der Einrichtung, bezüglich der sprachlichen Bildung weniger einflussreich ist als vorausgesetzt. Bezogen auf die einflussnehmenden Merkmale würde dies ebenso implizieren, dass das über Fortbildungen erworbene Wissen der Leitungskraft zur sprachlichen Bildung beziehungsweise Schulvorbereitung nicht automatisch dazu führt, dass Sprache in der betreffenden Einrichtung auch tatsächlich vielseitig gefördert wird. Zu beachten ist in diesem Zusammenhang außerdem, dass in der vorliegenden Stichprobe lediglich 15 % der Leitungskräfte ausschließlich Leitungsaufgaben übernehmen und nicht in die direkte Gruppenarbeit involviert sind.

Die Diskriminanzfunktion des Gesamtmodells, in das alle Strukturmerkmale einfließen, weist eine hohe Signifikanz ($p < 0,001$) auf. Die Maße der Modellgüte sind in diesem Fall höher als in den Teilmodellen. Wilks Lambda weist in diesem Zusammenhang auf die ausgeprägte Trennkraft der Funktion hin. Bei den Merkmalen, die auf die Diskriminanzfunktion Einfluss nehmen, handelt es sich bis auf eine Ausnahme um dieselben wie in den Teilmodellen. Den

größten Einfluss auf die Diskriminanzfunktion haben die Öffnungszeiten der betreffenden Einrichtung. Darauf folgend nehmen die Merkmale ‚Bildungspläne – positive Beeinflussung‘, ‚Kinder mit Migrationshintergrund‘, ‚Kinder mit Sprachstörungen‘ und ‚Fortbildungstätigkeit zur Sprachförderung von Kindern mit Migrationshintergrund‘ Einfluss auf die Trennung der Gruppen. Unmittelbar darauf folgt das Merkmal ‚Durchführung Sprachstandsdiagnostik‘. Weniger relevant ist im Gesamtmodell das Merkmal ‚Fortbildung Schulvorbereitung‘. Die bereits bei den Teilmodellen aufgeführten Punkte kommen hier erneut zum Tragen. Die reduzierte Einflussnahme (Merkmal ‚Fortbildung Schulvorbereitung‘) beziehungsweise die veränderte Reihung (Merkmal ‚Durchführung Sprachstandsdiagnostik‘) sind vor allem der erhöhten Merkmalanzahl im Gesamtmodell geschuldet. Dies scheint auch der Grund zu sein, weshalb einige Merkmale im Gesamtmodell kaum mehr Einfluss auf die Diskriminanzfunktion nehmen (Merkmal ‚Freie Träger‘, ‚Anzahl angemeldeter Kinder‘, ‚Bildungspläne – hilfreich‘, ‚Migrationshintergrund Leitung‘). Insgesamt kann im Gesamtmodell der Einfluss der Merkmale auf die Diskriminanzfunktion aus den Teilmodellen (bis auf eine Ausnahme) erneut dargestellt werden.

Bei genauerem Blick auf die zur Bestimmung der Diskriminanzfunktion einflussnehmenden Einzelmerkmale zeigt sich, dass diese Merkmale inhaltlich in einem Zusammenhang mit der sprachlichen Bildung stehen. So ist beispielsweise in der räumlich-materialen, sozialen und kontextuellen Dimension die Durchführung von Sprachstandsdiagnostik stärker in den sprachaffinen Einrichtungen ausgeprägt. Dies weist darauf hin, dass dieses Merkmal eng mit der sprachlichen Bildung in den Einrichtungen verknüpft ist. Noch deutlicher wird dieser Zusammenhang bei der kompositionellen Dimension der Strukturmerkmale. Hier zeigen die Merkmale, die eng an die Sprachfähigkeiten der Kinder geknüpft sind (andere Herkunftssprache, vorhandene Sprachstörungen) einen Zusammenhang mit der Sprachbildung in den Einrichtungen. Die Einrichtungen, die einen höheren Bedarf an sprachlicher Bildung haben beziehungsweise ein gewisses Problempotenzial aufweisen, scheinen infolgedessen auch sprachaffiner ausgerichtet zu sein.

Die gruppenspezifischen Mittelwerte der Funktion weisen im Gesamtmodell erneut darauf hin, dass der Unterschied zwischen den beiden Gruppen, die vielseitig oder primär alltagsintegriert Sprache fördern, gering ist und beide Gruppen auf der positiven Seite der Diskriminanzfunktion liegen. Die Gruppe, die keine zusätzliche Sprachbildung anbietet, liegt dagegen auf der negativen Seite der Funktion. Damit bestätigt das Gesamtmodell die Tendenzen, die sich bereits in den Teilmodellen der beiden Gruppen ‚zusätzliche Sprachbildung‘ und ‚keine zusätzliche Sprachbildung‘ abzeichneten: die einflussreichsten Merkmale sind in diesen Gruppen eher

gegensätzlich ausgeprägt und weisen inhaltlich darauf hin, dass Einrichtungen mit einem gewissen Problempotenzial ihre Sprachbildung dahingehend ausrichten und somit eher vermehrt Sprachbildung umsetzen.

Insgesamt betrachtet bestätigen die Ergebnisse teilweise die Annahme, dass die Sprachbildung der Einrichtungen von deren Strukturmerkmalen abhängig ist und dass Einrichtungen mit günstigeren Rahmenbedingungen (z. B. weniger Kinder mit Migrationshintergrund) eher keine zusätzliche Sprachbildung anbieten, wohingegen Einrichtungen mit ungünstigeren Rahmenbedingungen (z. B. mehr Kinder mit Migrationshintergrund) eher sprachaffiner ausgerichtet sind. Weiterhin zeichnet sich die Tendenz ab, dass bestimmte Strukturmerkmale einen Einfluss auf die Diskriminanzfunktion haben und somit auch auf einen Unterschied zwischen den einzelnen Sprachbildungsgruppen hinweisen. Die Ergebnisse lassen jedoch keine abschließende Interpretation zu, weitere Untersuchungen sind in diesem Zusammenhang daher nötig. Für weiterführende Analysen wäre es erforderlich, zusätzliche Merkmale miteinzubeziehen und zu untersuchen, ob sich die Ergebnisse dadurch bestätigen lassen oder andere Merkmale eine andere Diskriminanzfunktion bedingen.

6.3 Untersuchungsbegrenzungen

Die vorliegende Arbeit unterliegt gewissen Einschränkungen, die bei der Interpretation der Ergebnisse zu berücksichtigen sind. Dies bezieht sich zum einen auf die den Analysen zugrunde liegende Stichprobe. Der verwendete Datensatz ist auf der Kindebene repräsentativ für Deutschland (vgl. Kapitel 4.1). Die in der Stichprobe vertretenen Einrichtungen zeichnen daher nicht zwingend ein umfassendes Bild der Sprachbildungspraxis im gesamten Bundesgebiet. Dennoch sind Einrichtungen aus allen deutschen Bundesländern in der Stichprobe vertreten.

Die erfassten Daten beziehen sich auf die von den pädagogischen Fachkräften gemachten Angaben. In diesem Zusammenhang können Effekte der sozialen Erwünschtheit nicht ausgeschlossen werden. Allerdings kann davon ausgegangen werden, dass diese Effekte gering sind, da die Angaben keinen Rückschluss auf einzelne Personen zulassen. Auch Angaben, die Schätzwerte wiedergeben, können nicht eindeutig verifiziert werden. Eine hohe Rücklaufquote der Fragebögen stellt aber sicher, dass kein systematischer Ausfall vorliegt.

Neben der Stichprobenlimitation muss auch hinsichtlich des konzeptuellen Modells auf Schwächen hingewiesen werden. Mit den vorliegenden Daten lassen sich keine Interaktionsprozesse zwischen Fachkraft und Kind abbilden. Das Sprachbildungsangebot stellt eine Strukturvariable dar, die in einem indirekten Zusammenhang mit der gelebten sprachlichen Praxis steht. Die Qualität und die Quantität der sprachlichen Prozesse im Alltag und im Rahmen additiver Sprachförderung können daher nicht abgebildet werden. Im Rahmen zukünftiger Untersuchungen könnten zusätzliche Beobachtungen und persönliche Befragungen im alltäglichen Praxisgeschehen daher weiteren Aufschluss bieten.

Schließlich ist zu beachten, dass Forschungsbefunde hinsichtlich des Einflusses von Strukturmerkmalen auf die sprachliche Bildung bislang rar sind. Eine Annäherung durch Forschungsarbeiten, die den Zusammenhang zwischen Strukturmerkmalen und der pädagogischen Qualität untersuchen, ist in Teilen möglich, kann aber nicht vollständig auf die hier bearbeitete Forschungsfrage übertragen werden. Aufgrund mangelnder Forschungsbefunde und Konzeptualisierungen ist auch eine klare Unterscheidung zwischen alltagsintegrierter sprachlicher Bildung und additiver Sprachförderung nur bedingt möglich. Die erfassten Daten lassen ein exploratives Vorgehen zu. Jedoch wäre es erstrebenswert, dieses zukünftig noch weitreichender durch theoretische Konzepte abzusichern und eine größere Menge an erklärenden Variablen in die Analysen einzubeziehen.

Eine weitere Beschränkung der Untersuchung ergibt sich daraus, dass in die Analysen vorrangig die Angaben der Leitungskräfte und nicht die der Gruppenleitungen eingeflossen sind. Dies geschah aufgrund der Annahme, dass die Leitung sowohl für die pädagogische Ausrichtung der Einrichtung verantwortlich ist als auch am praktischen Alltagsgeschehen teilnimmt (anders als die Gruppenleitungen). Des Weiteren sind die Angaben der Leitung auf die gesamte Einrichtung bezogen, während die Gruppenleitungen lediglich auf ihre Gruppe bezogene Angaben machen können, wobei das Gesamtkonzept der Einrichtung vernachlässigt wird. Im Rahmen weiterer Untersuchungen wäre es daher erstrebenswert, die Angaben der Gruppenleitung mit denen der Leitung zu vergleichen und zu untersuchen, inwieweit Einrichtungen hinsichtlich der sprachlichen Bildung auf ein Gesamtkonzept zurückgreifen oder jede Gruppe unterschiedliche Konzepte sprachlicher Bildung umsetzt.

Auf Merkmalsebene ist einschränkend zu beachten, dass im Rahmen der Analysen ein Informationsverlust hinsichtlich der Variablen ‚Ganztagsbetreuung‘, ‚Soziale Schicht‘ und ‚Qualifikation der Leitung‘ unvermeidbar war und dadurch die Interpretationsmöglichkeit dieser Variablen eingeschränkt ist. Bei den Variablen floss aufgrund von linearen Abhängigkeiten lediglich eine Ausprägung des Merkmales in die Analysen ein. Dieses wurde nach der Höhe der Zellenbesetzung ausgewählt, was dazu führte, dass die anderen Ausprägungen lediglich als Referenzkategorien herangezogen werden konnten. Dadurch können bei diesen Variablen keine Aussagen über alle Ausprägungen der Variablen im Rahmen der Analysen getroffen werden.

Eine weitere Einschränkung der Ergebnisse ergibt sich durch die nur bedingt tragfähige Unterscheidung zwischen den beiden sprachbildungsaffinen Gruppen. Dadurch ist weniger Interpretationsspielraum gegeben und die Möglichkeit, diese beiden Gruppen genauer voneinander abzugrenzen, geringer. Dies wäre gleichwohl entscheidend, um zu bestimmen, was Einrichtungen dazu veranlasst, sich eher für eine vielseitige Sprachbildung zu entscheiden oder eher alltagsintegriert zu fördern, ohne additive Sprachförderprogramme anzubieten.

Es muss weiterhin beachtet werden, dass die Stabilität der Gruppen auf Einrichtungsebene geringer als erwartet ausfällt, was neben möglichen Schwächen des Modells auch auf inhaltliche Gründe wie z. B. ein flexibles und bedarfsgerecht angepasstes Sprachbildungsprofil hinweisen kann. Dabei kann nicht ausgeschlossen werden, dass der Verlust der Fälle zum zweiten Messzeitpunkt systematisch bedingt ist und somit das Ergebnis verzerrt.

6.4 Zusammenfassung und Ausblick

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurde der Versuch unternommen, (1) die Sprachbildung im Kindergartenalltag genauer zu beschreiben und (2) Einrichtungen zusammenzuführen, die ein ähnliches Sprachbildungsprofil aufweisen. In einem weiteren Schritt wurde (3) der Zusammenhang von Strukturmerkmalen mit dem vorgefundenen Sprachbildungsprofil genauer untersucht, um Aussagen darüber treffen zu können, welche Merkmale einer Einrichtung mit der sprachlichen Bildung in dieser zusammenhängen.

Allgemein betrachtet kann der Kindergarten, neben der Familie, Kinder in ihrem Spracherwerb unterstützen und stimulieren. Dabei steht außer Frage, dass sprachliche Bildung im institutionellen Rahmen einen grundlegenden Förderbereich darstellt. Dies spiegelt auch die Vielzahl an unterschiedlichen Konzepten und Programmen in diesem Bereich wider. Aufgrund der Vielfalt und Heterogenität im Handlungsfeld der sprachlichen Bildung und trotz diverser systematischer Bestandsaufnahmen ist unklar, wie die Förderbemühungen in der Praxis tatsächlich aussehen.

Dies bestätigen auch die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit. Sprachbildung im Kindergarten scheint von mehreren Faktoren geprägt zu sein. Es zeigt sich, dass Einrichtungen unterschiedliche Schwerpunkte setzen, die wiederum Einfluss auf die jeweilige Ausprägung der sprachlichen Bildung haben. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass trotz der Vielfältigkeit auch Gemeinsamkeiten im Bereich der sprachlichen Bildung existieren. So wird deutlich, dass Kindergärten für die additive Sprachförderung vermehrt Kleingruppen als Organisationsform favorisieren. Außerdem zeigt sich, dass bei dieser Förderung häufig keine landesweit vorgegebenen Verfahren angewendet werden. Die durchführenden Fachkräfte sind in zwei Dritteln der Einrichtungen die Erzieherinnen selbst. Diese werden jedoch nur in etwa der Hälfte der Einrichtungen durch eine Schulung auf die additiven Programme vorbereitet. In über zwei Dritteln der Einrichtungen sind die Kinder zu Beginn der additiven Sprachförderprogramme zwischen drei und vier Jahren alt und nehmen in den meisten Fällen bis zu zwei Jahre an der entsprechenden Maßnahme teil. Des Weiteren findet neben additiven Förderprogrammen in der Hälfte der Einrichtungen mehrmals in der Woche bis täglich eine alltagsintegrierte Sprachbildung statt. Neben der sprachlichen Bildung zeigt sich auch, dass in über 80 % der befragten Einrichtungen Verfahren zur Sprachstandsdiagnose angewandt werden. Die Kinder sind bei diesen Verfahren überwiegend vier Jahre alt.

Auch die unterschiedliche Sprachbildungsprofile zeigen, dass die Praxis von Heterogenität geprägt ist. Dies unterstreicht, dass Sprache im Kindergartenalltag auf verschiedene Weise gefördert wird. Anhand der statistischen Gruppenbildung lassen sich bezüglich der Einrichtungen drei Sprachbildungsprofile unterscheiden. Diese Profile zeichnen sich entweder durch eine (1) vielfältige Sprachbildung, eine (2) primär alltagsintegrierte Sprachbildung oder (3) keine zusätzliche Sprachbildung aus. Einrichtungen mit dem Profil der ‚vielfältigen Sprachbildung‘ setzen sowohl additive Programme als auch alltagsintegrierte Ansätze um. Demgegenüber fördern die Einrichtungen mit dem Profil der ‚primär alltagsintegrierten‘ Förderung eher in Alltagssituationen und setzen kaum additive Programme um. Einrichtungen mit dem Profil ‚keine zusätzliche Sprachbildung‘ zeichnen sich dadurch aus, dass in ihnen weder additive Sprachförderung noch Konzepte der alltagsintegrierten Sprachbildung eine Rolle spielen. Diese inhaltlichen Profile können auch nach einem Kindergartenjahr repliziert werden. Dabei wird jedoch ebenso deutlich, dass nicht alle Einrichtungen dasselbe Profil wie im Vorjahr aufweisen. Etwa 40 % wechseln ihr Sprachbildungsprofil innerhalb eines Kindergartenjahres. Dabei zeigt sich, dass vor allem die Einrichtungen, die ‚primär alltagsintegriert‘ fördern, eine signifikante Wechselbewegung aufweisen.

Neben dem systematischen Blick auf Sprachbildungsprofile von Einrichtungen wird außerdem deutlich, dass Strukturmerkmale einer Einrichtung mit der Ausprägung der sprachlichen Bildung zusammenhängen. Es zeigt sich, dass sich Einrichtungen, die vielfältig Sprache fördern, hinsichtlich bestimmter Strukturmerkmale deutlicher von Einrichtungen unterscheiden, die keine zusätzliche Sprachbildung anbieten. Außerdem wird deutlich, dass Einrichtungen, die Sprache primär alltagsintegriert fördern, hinsichtlich dieser Strukturmerkmale vergleichbarer mit den Einrichtungen sind, die Sprache vielseitig fördern. Die Strukturmerkmale, die den größten Einfluss auf die Trennung der Gruppen haben, sind die räumlich-materiale, soziale und kontextuelle Dimension von ‚Ganztagsbetreuung‘, ‚positiver Beeinflussung durch Bildungspläne‘ und ‚Durchführung von Sprachstandsdiagnostik‘. In der kompositionellen Dimension erweist sich der Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund und von Kindern mit Sprachstörungen als einflussreich für die Abgrenzung der Sprachbildungsprofile. Im Bereich der personalen Dimension der Strukturmerkmale ist das Merkmal, das die Fortbildungstätigkeit der Leitung im Bereich der Sprachförderung von Kindern mit Migrationshintergrund abbildet, am einflussreichsten.

Insgesamt zeigt sich, dass Strukturmerkmale einer Einrichtung mit der Ausrichtung der sprachlichen Bildung in Zusammenhang stehen und deren Ausprägung somit Einfluss auf die Sprachbildung in der Praxis haben kann.

In der Konsequenz sind weitere längsschnittliche Analysen, die die sprachliche Bildung in Kindergärten näher darstellen und Zusammenhänge mit weiteren Einrichtungsmerkmalen offenlegen, erforderlich. Auf diese Weise könnten Erkenntnisse gewonnen werden, die die pädagogischen Fachkräfte in der Praxis unterstützen und die Möglichkeit schaffen, Programme weiterzuentwickeln, die an die Bedürfnisse der Einrichtungen angepasst sind. Durch solche bedarfsgerechten Ansätze werden Einrichtungen in die Lage versetzt, die Sprachbildung der Kinder gezielter zu unterstützen.

Dafür ist es ausschlaggebend, dass die Begrifflichkeiten beziehungsweise die Theorie der sprachlichen Bildung weiterentwickelt werden. Es existieren zahlreiche Forschungsansätze unterschiedlicher Fachrichtungen, die im Rahmen einer interdisziplinären Wissensfusion gewinnbringende theoretische Grundlagen schaffen können, um sprachliche Bildung theoretisch genauer zu erfassen und abzugrenzen. Konzeptuell sollte sprachliche Bildung die alltägliche Sprachbildung aller Kinder beinhalten und sich deshalb am Konzept der alltagsintegrierten Sprachbildung orientieren. Additive Sprachförderung hingegen kann als ergänzendes Instrument genutzt werden, um Kinder, die einen speziellen Förderbedarf haben, individuell zu unterstützen. Dabei ist zu betonen, dass es sich um eine gezielte Förderung handelt, die gerade benachteiligten Kindern die Möglichkeit gibt, Defizite im Rahmen einer qualitativ hochwertigen institutionellen Förderung auszugleichen. Dazu bedarf es allerdings eines umfassenden Bildungs- und Förderkonzeptes, das ein umsetzbares und valides Verfahren zur Bestimmung des Sprachstandes und ein darauf ausgerichtetes Konzept der sprachlichen Bildung bereitstellt. Hierbei sind wiederum die Praxistauglichkeit und Aussagekraft der Verfahren und Programme zu beachten. Dafür es erforderlich, dass diese wissenschaftlich evaluiert und in der Praxis erprobt werden.

Um all diesen Anforderungen und Erwartungen im institutionellen Kontext gerecht zu werden, müssen die Fachkräfte mit mehr Ressourcen ausgestattet werden. Dies bezieht sich nicht nur auf ein dauerhaftes Weiterbildungs- und Fortbildungsangebot, sondern auch auf einrichtungsinterne Reflexions- beziehungsweise Supervisionsmöglichkeiten. Auf diese Weise hätten die Fachkräfte die Möglichkeit, ihr Professionswissen und ihre Sprachförderkompetenz kontinuierlich weiterzuentwickeln. Dabei spielen auch die Rahmenbedingungen in den Einrichtungen eine Rolle. Kleine Gruppen, eine gute Beziehung zwischen Fachkraft und Kind sowie ausreichend Vorbereitungszeit ermöglichen es, dass pädagogische Prozesse in Form von vielfältigen sprachlichen Anregungen im Alltag und mittels additiver Sprachförderangebote

qualitativ und individualisiert angewandt und reflektiert werden können. Überlegungen, ein Bundesqualitätsgesetz für Kindergärten in Deutschland einzuführen, scheinen in eben diese Richtung zu weisen. Durch sie könnte zukünftig eine bundesweite gesetzliche Grundlage für mehr Qualität im frühkindlichen institutionellen Kontext geschaffen und damit auch das Handlungsfeld der sprachlichen Bildung positiv beeinflusst werden.

Insgesamt bedarf es weiterer empirischer Belege, aus denen Handlungsempfehlungen für die Praxis abgeleitet werden können und die Sicherheit für den Sprachbildungsalltag bieten. Eine Benennung von klaren Handlungsanweisungen beziehungsweise Maßnahmen, die in ihrer Effektivität und Sinnhaftigkeit sowohl theoretisch als auch praktisch überprüfbar sind, sind nötig, um darauf aufbauend belastbare Aussagen und allgemeine Handlungsempfehlungen zu entwickeln und damit die sprachliche Bildung in der Praxis zielgerichteter als bisher zu gestalten.

Literaturverzeichnis

- Ahrenholz, B. (Hrsg.). (2012). *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten; Beiträge aus dem 1. Workshop "Kinder mit Migrationshintergrund"*, 2005 (1. Aufl., [Nachdr.]. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Albers, T. (2009). *Sprache und Interaktion im Kindergarten. Eine quantitativ-qualitative Analyse der sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen von drei- bis sechsjährigen Kindern*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Albers, T. (2011). *Sag mal! Krippe, Kindergarten und Familie: Sprachförderung im Alltag*. Weinheim: Beltz.
- Anders, Y. (2013). Stichwort: Auswirkungen frühkindlicher institutioneller Betreuung und Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 16 (2), 237–275. doi:10.1007/s11618-013-0357-5
- Aßmann, C., Steinhauer, H.-W., Zinn, S. & Goßmann, S. (2013). *Sampling and weighting the Kindergarten cohort sample of the National Educational Panel Study* (NEPS-Working Paper No. 29). Bamberg: Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Nationales Bildungspanel.
- August, D. & Shanahan, T. (2006). *Developing Literacy in Second-Language Learners. Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2008). *Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2012). *Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2014). *Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen* (1. Aufl.). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2016). *Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung und Migration*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Autorengruppe Fachkräftebarometer. (2014). *Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2014. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte*. München.
- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W. & Weiber, R. (2011). *Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung* (13., überarbeitete Auflage). Berlin: Springer.
- Baden-Württemberg, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport. (2006). *Orientierungsplan für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten. Pilotphase* (1. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Bainski, C. (2008). Nach PISA und IGLU. Anforderungen an Sprachlernkonzepte im Elementar- und Primarbereich. In C. Röhner (Hrsg.), *Erziehungsziel Mehrsprachigkeit*.

- Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache* (2. Aufl., S. 25–39). Weinheim: Juventa Verlag.
- Balluseck, H. v. (Hrsg.). (2008). *Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen*. Opladen u.a.: Budrich.
- Barnett, W. S. (1995). Long-term effects of early childhood programs on cognitive and school outcomes. *The Future of Children* 5 (3), 25–50.
- Barnett, W. S. (2011). Effectiveness of Early Educational Intervention. *Science* 333 (6045), 975–978. doi:10.1126/science.1204534
- Barnett, W. S. & Ackerman, D. J. (2006). Costs, Benefits, and Long-Term Effects of Early Care and Education Programs: Recommendations and Cautions for Community Developers. *Journal of the Community Development Society* 37 (2), 86–100. http://cnpf.ca/documents/Costs,_benefits_and_long-term_effects_of_early_care_and_education_programs.pdf.
- Barnett, W. S., Yarosz, D. J., Thomas, J., Jung, K. & Blanco, D. (2007). Two-way and monolingual English immersion in preschool education: An experimental comparison. *Early Childhood Research Quarterly* 22 (3), 277–293.
- Barnett, W. S., Jung, K., Youn, M.-J. & Frede, E. (2013). *Abbott Preschool Program Longitudinal Effects Study: Fifth Grade Follow-Up*. Rutgers - The State University of New Jersey.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9 (4), 469–520.
- Baumert, J. & Schümer, G. (2001). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider et al. (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 323–407). Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W. et al. (Hrsg.). (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J., Stanat, P. & Watermann, P. (Hrsg.). (2006). *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen. (2013). *Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung* (6. Aufl.). Berlin [u.a.]: Cornelsen Scriptor.
- Becker, B. (2006). Der Einfluss des Kindergartens als Kontext zum Erwerb der deutschen Sprache bei Migrantenkindern. *Zeitschrift für Soziologie* 35 (6), 449–464.
- Becker-Mrotzek, M. & Roth, H.-J. (Hrsg.). (2017a). *Sprachliche Bildung - Grundlagen und Handlungsfelder* (Sprachliche Bildung).

- Becker-Mrotzek, M. & Roth, H.-J. (2017b). Sprachliche Bildung - Grundlegende Begriffe und Konzepte. In M. Becker-Mrotzek & H.-J. Roth (Hrsg.), *Sprachliche Bildung - Grundlagen und Handlungsfelder* (Sprachliche Bildung, S. 11–36).
- Becker-Mrotzek, M., Ehlich, K., Füssenich, I., Günther, H., Hasselhorn, M., Hopf, M., Jeuk, S., Lengyel, D., Neugebauer, U., Panagiotopoulou, A., Stanat, P. & Wilbert, J. (Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, Hrsg.). (2013). Qualitätsmerkmale für Sprachstandsverfahren im Elementarbereich. Ein Bewertungsrahmen für fundierte Sprachdiagnostik in der Kita. https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/user_upload/Mercator-Institut_Qualitaetsmerkmale_Sprachdiagnostik_Kita_Web_03.pdf. Zugegriffen: 10. September 2018.
- Behr, K. & Walter, M. (2012). *Qualifikationen und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Bundesweite Befragung von Einrichtungsleitungen und Fachkräften in Kindertageseinrichtungen: Zehn Fragen – Zehn Antworten*. München: Deutsches Jugendinstitut (Eine Studie der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)).
- Belsky, J., Buchinal, M., McCartney, K., Vandell, D., Clarke-Stewart, K. A. & Owen, M. T. (2007). Are there long-term effects of early child care? *Child Development* 78, 681–701.
- Bergs, S. (1981). *Optimalität bei Cluster-Analysen*. Westfälische Wilhelm-Universität Münster (Dissertation, Fachbereich Wirtschafts- und Sozialwissenschaften).
- Biedinger, N. & Becker, B. (2006). Ethnische Bildungsungleichheit zu Schulbeginn. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 58 (4), 660–684.
- Biedinger, N. & Becker, B. (2010). Frühe ethnische Bildungsungleichheit. Der Einfluss des Kindergartenbesuchs auf die deutsche Sprachfähigkeit und die allgemeine Entwicklung. In B. Becker (Hrsg.), *Vom Kindergarten bis zur Hochschule. Die Generierung von ethnischen und sozialen Disparitäten in der Bildungsbiographie* (S. 49–79). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Blossfeld, H.-P. & Roßbach, H.-G. (2012). Neue Herausforderungen für die Kindertagesstätten: Professionalisierung des Personals in der Frühpädagogik. *Zeitschrift für Familienforschung* 24 (2), 199–224.
- Blossfeld, H.-P., Maurice, J. von & Schneider, T. (2011). *Grundidee, Konzeption und Design des Nationalen Bildungspanels für Deutschland* (NEPS-Working Paper No. 1). Bamberg: Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Nationales Bildungspanel.
- Bock-Famulla, K., Lange, J. & Strunz, E. (2015). *Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme 2015. Transparenz schaffen - Governance stärken*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Bortz, J. & Schuster, C. (2010). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler* (7., vollst. überarb. und erw. Auflage). Berlin [u.a.]: Springer.
- Bos, W. (2003). Lesekompetenzen deutscher Grundschülerinnen und Grundschüler am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. In W. Bos, E.-M. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, R. Valtin & G. Walther (Hrsg.), *Erste Ergebnisse aus IGLU*.

- Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich* (S. 69–142). Münster: Waxmann.
- Bos, W., Lankes, E.-M., Prenzel, M., Schwippert, K., Valtin, R. & Walther, G. (Hrsg.). (2003). *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Bos, W., Tarelli, I., Bremerich-Vos, A. & Schwippert, K. (Hrsg.). (2012). *IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster [u.a.]: Waxmann.
- Briedigkeit, E. (2012). Sprachförderung und Sprachförderkompetenz: Professionalisierung von Erzieherinnen für Sprachförderaufgaben. In D. Isler & W. Knapp (Hrsg.), *Sprachliche und literale Fähigkeiten im Vorschulalter fördern. Forschungsergebnisse und Praxismodelle* (S. 133–146). Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (2006). The Bioecological Model of Human Development. In R. M. Lerner (Hrsg.), *Handbook of child psychology* (1, 6. Auflage, S. 793–828). New York [u.a.]: Wiley.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.). (2007a). *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund* (Bildungsforschung, Bd. 11). Bonn, Berlin.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.). (2007b). *Förderung von Lesekompetenz. Expertise* (Bildungsforschung, Bd. 17). Bonn, Berlin.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.). (2008). *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. - Forschungsgrundlagen -* (Bildungsforschung, 29/II). Bonn, Berlin.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. (2016). *Bundesprogramm "Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist"*. Berlin.
- Bunse, S. & Hoffschildt, C. (2008). *Sprachentwicklung und Sprachförderung im Elementarbereich* (1. Auflage). München: Olzog.
- Burchinal, M. R., Peisner-Feinberg, E., Bryant, D. M. & Clifford, R. (2000). Children's Social and Cognitive Development and Child-Care Quality: Testing for Differential Associations Related to Poverty, Gender or Ethnicity. *Applied Developmental Science* 4, 149–165.
- Buschmann, A., Simon, S., Jooss, B. & Sachse, S. (2010). Ein sprachbasiertes Interaktionstraining für Erzieherinnen ("Heidelberger Trainingsprogramm") zur alltagsintegrierten Sprachförderung in Krippe und Kindergarten - Konzept und Evaluation. In K. Fröhlich-Gildhoff & I. & S. P. Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik III. Schwerpunkt: Sprachentwicklung & Sprachförderung* (S. 107–133). Freiburg: FEL Verlag Forschung - Entwicklung - Lehre.
- Buschmann, A., Degitz, B. & Sachse, S. (2014). Alltagsintegrierte Sprachförderung in der Kita auf Basis eines Trainings zur Optimierung der Interaktion Fachkraft-Kind. In S. Sallat, M.

- Spreer & C. W. Glück (Hrsg.), *Sprache professionell fördern: kompetent, vernetzt, innovativ* (Sprachheilpädagogik aktuell, Bd. 1, 1. Aufl., S. 416–425). Idstein: Schulz-Kirchner.
- Cassidy, D., Hestenes, L. L., Hegde, A. V., Hestenes, S. & Mims, S. (2005). Measurement of quality in preschool child care classrooms: An exploratory and confirmatory factor analysis of the early childhood environment rating scale-revised. *Early Childhood Research Quarterly* 20 (3), 345–360.
- Castro, D. C., Páez, M. M., Dickinson, D. K. & Frede, E. (2011). Promoting Language and Literacy in Young Dual Language Learners: Research, Practice, and Policy. *Child Development Perspectives* 5 (1), 15–21. doi:10.1111/j.1750-8606.2010.00142.x
- Chilla, S. (2017). *Mehrsprachigkeit in der KiTa. Grundlagen - Konzepte - Bildung* (Entwicklung und Bildung in der Frühen Kindheit). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Cosson, R. (2002). Sprachkompetenz vor Schuleintritt fördern. Beispiele aus der Praxis des Kindergartens. *SchulVerwaltung. Zeitschrift für SchulLeitung, SchulAufsicht und SchulKultur* 13 (7/8), 209–211.
- Cryer, D., Tietze, W., Burchinal, M., Leal, T. & Palacios, J. (1999). Predicting process quality from structural quality in preschool programs: a cross-country comparison. *Early Childhood Research Quarterly* 14 (3), 339–361.
- Currie, J. (2001). Early Childhood Education Programs. *Journal of Economic Perspectives* 15, 213–238.
- Currie, J. & Thomas, D. (1995). Does head start make a difference? *The American Economic Review* 85, 341–364.
- Derksen, B. (2009). Die Kompetenzen der Eltern. In B. Derksen & S. Lohmann (Hrsg.), *Baby-Lesen. Die Signale des Säuglings sehen und verstehen* (S. 87–95). Stuttgart: Hippokrates-Verlag.
- Dickinson, D. K. & Caswell, L. (2007). Building support for language and early literacy in preschool classrooms through in-service professional development: Effects of the Literacy Environment Enrichment Program (LEEP). *Early Childhood Research Quarterly* 22 (2), 243–260. doi:10.1016/j.ecresq.2007.03.001
- Dickinson, D. K. & Porche, M. V. (2011). Relation between language experiences in preschool classrooms and children's kindergarten and fourth-grade language and reading abilities. *Child Development* 82 (3), 870–886. doi:10.1111/j.1467-8624.2011.01576.x
- Dickinson, D. K. & Tabors, P. O. (2001). *Beginning literacy with language. Young children learning at home and school*. Baltimore, Md.: P.H. Brookes Pub. Co.
- Dippelhofer-Stiem, B. (1999). Fachschulen für Sozialpädagogik aus der Sicht von Absolventinnen. Ergebnisse einer empirischen Studie. In R. Thiersch, D. Hölterschinken & K. Neumann (Hrsg.), *Die Ausbildung der Erzieherinnen. Entwicklungstendenzen und Reformansätze* (Materialien, S. 80–92). Weinheim: Juventa Verlag.
- Diskowski, D. (2008). Bildungspläne für Kindertagesstätten - ein neues und noch unbegriffenes Steuerungsinstrument. In H.-G. Roßbach & H.-P. Blossfeld (Hrsg.), *Frühpädagogische*

- Förderung in Institutionen* (Heft 11, S. 47–61). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dogruev, N., Knopp, J., Senol-Kocaman, D. & Springer, M. (2008). Rucksack-Projekt. Ein Konzept zur Sprachförderung und Elternbildung im Elementarbereich. In C. Röhner (Hrsg.), *Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache* (2. Aufl., S. 125–130). Weinheim: Juventa Verlag.
- Dubowy, M., Ebert, S., Maurice, J. von & Weinert, S. (2008). Sprachlich-kognitive Kompetenzen beim Eintritt in den Kindergarten. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 40 (3), 124–134. doi:10.1026/0049-8637.40.3.124
- Duncan, G. J. & Magnuson, K. (2013). Investing in Preschool Programs. *Journal of Economic Perspectives* 27 (2), 109–132. doi:10.1257/jep.27.2.109
- Düsterhöft, S. (2015). Sprachstandserhebungen in Kindertagesstätten - Ergebnisse einer vergleichenden Untersuchung in Berliner Einrichtungen. *Spachtherapie aktuell: Schwerpunktthema: Aus der Praxis für die Praxis* 2 (2), e2015-11. doi://%2010.14620/stadbs151011.
- Early, D. M., Maxwell, K. L., Burchinal, M., Alva, S., Bender, R. H., Bryant, D., Cai, K., Clifford, R. M., Ebanks, C., Griffin, J. A., Henry, G. T., Howes, C., Iriondo-Perez, J., Jeon, H.-J., Mashburn, A. J., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R. C., Vandergrift, N. & Zill, N. (2007). Teachers' Education, Classroom Quality, and Young Children's Academic Skills. Results From Seven Studies of Preschool Programs. *Child Development* 78 (2), 558–580. doi:10.1111/j.1467-8624.2007.01014.x
- Ebert, S., Lockl, K., Weinert, S., Anders, Y., Kluczniok, K. & Rossbach, H.-G. (2013). Internal and external influences on vocabulary development in preschool children. *School Effectiveness and School Improvement* 24 (2), 138–154.
- Egert, F. (2015). *Meta-analysis on the impact of in-service professional development programs for preschool teachers on quality ratings and child outcomes*. Bamberg: Otto-Friedrich-Universität (Dissertation).
- Ehlert, H. & Beushausen, U. (2014). *Erfolgreiche Sprachförderung in der Kita. Ein Ratgeber für pädagogische Fachkräfte* (1. Aufl). Idstein: Schulz-Kirchner Verlag GmbH.
- Ehlich, K. (2005). Eine Expertise zu "Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Sprachförderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund". In I. Gogolin (Hrsg.), *Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Dokumentation einer Fachtagung am 14. Juli 2004 in Hamburg* (S. 33–50). Münster.
- Ehlich, K. (2007). *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund*.
- Ehlich, K. (2009). Sprachaneignung - Was man weiß, und was man wissen müsste. In D. Lengyel, H. H. Reich, H.-J. Roth & M. Döll (Hrsg.), *Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung* (Bd. 5, S. 15–24). Münster: Waxmann.

- Ehlich, K. (2012). Sprach(en)aneignung - mehr als Vokabeln und Sätze, Stiftung Mercator; proDaZ-Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern; Universität Duisburg-Essen. https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprach_en_aneignung_-_mehr_als_vokabeln_und_s_tze.pdf. Zugegriffen: 6. September 2018.
- Ehlich, K., Bredel, U. & Reich, H. H. (Bundesministerium für Bildung und Forschung, Hrsg.). (2008). Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. – Forschungsgrundlagen –. Bildungsforschung: Band 29/II. https://www.bmbf.de/pub/Bildungsforschung_Band_29_2.pdf. Zugegriffen: 6. September 2018.
- Ehrmann, N. (2016). *Strukturen der Konzeptualisierung frühkindlicher Mehrsprachigkeit* (Sprach-Vermittlungen). Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Esser, H. (2006). *Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten*. Frankfurt am Main: Campus.
- Faas, S. (2010). Erfassung und Analyse frühpädagogischen Professionswissens - Eine forschungsmethodische Annäherung. In K. Fröhlich-Gildhoff & I. & S. P. Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik III. Schwerpunkt: Sprachentwicklung & Sprachförderung* (S. 219–245). Freiburg: FEL Verlag Forschung - Entwicklung - Lehre.
- Faas, S. (2013). *Berufliche Anforderungen und berufsbezogenes Wissen von Erzieherinnen. Theoretische und empirische Rekonstruktionen* (Forschung und Entwicklung in der Erziehungswissenschaft). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Faas, S. & Dahlheimer, S. (2015). Effekte von Fortbildungen im Elementarbereich: Zu Fragen des Messens und Bewertens im Kontext von Programmevaluationen. In A. Schmitt, M. Morfeld, E. Sterdt & L. Fischer (Hrsg.), *Evidenzbasierte Praxis und Politik in der Frühpädagogik. Ein Tagungsbericht* (1. Aufl., S. 66–82). Halle (Saale): Mitteldeutscher Verlag.
- Fisher R. A. (1936). The Use of Multiple Measurements in Taxonomic Problems. *Annals of Eugenics* 7 (2), 179–188. doi:10.1111/j.1469-1809.1936.tb02137.x
- Fleischer, T., Grewe, N., Jötten, B., Seifried, K. & Sieland, B. (Hrsg.). (2007). *Handbuch Schulpsychologie. Psychologie für die Schule* (1. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Frede, E., Jung, K., Barnett, S. & Figueras, A. (2009). *The APPLES Blossom: Abbott Preschool Program Longitudinal Effects Study (APPLES). Preliminary Results through 2nd Grade*. The State University of New Jersey.
- Fried, L. (2004). *Expertise zu Sprachstandserhebungen für Kindergartenkinder und Schulanfänger. Eine kritische Betrachtung*. München.
- Fried, L. (2005). Spracherfassungsverfahren für Kindergartenkinder und Schulanfänger. In I. Gogolin (Hrsg.), *Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Dokumentation einer Fachtagung am 14. Juli 2004 in Hamburg* (S. 19–32). Münster.
- Fried, L. (2007). Sprachförderkompetenz von ErzieherInnen. Ergebnisse einer Selbsteinschätzung. *Sozial Extra*, 5/6, S. 26–28. Zugegriffen: 6. September 2018.

- Fried, L. (2008a). Pädagogische Sprachdiagnostik für Vorschulkinder - Dynamik, Stand und Ausblick. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 10 (11), 63–78.
- Fried, L. (2008b). Professionalisierung von Erzieherinnen am Beispiel der Sprachförderkompetenz - Forschungsansätze und erste Ergebnisse. In H. v. Balluseck (Hrsg.), *Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen* (S. 265–277). Opladen u.a.: Budrich.
- Fried, L. (2009). *Sprachkompetenzmodell Delfin 4. Testmanual (1. Teil)*.
- Fried, L. (2010). Sprachliche Bildung. In M. Stamm (Hrsg.), *Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung. Was kann die Schweiz lernen?* (S. 155–175). Zürich: Rüegger.
- Fried, L. (2011). Sprachförderstrategien in Kindergartengruppen. *Empirische Pädagogik* 25 (4), 543–562.
- Fried, L. (2013a). Die Qualität der Interaktionen zwischen frühpädagogischen Fachkräften und Kindern - Ausprägungen, Moderatorvariablen und Wirkungen am Beispiel DO-RESI. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann, A. König, U. Stenger & D. Weltzien (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik VI. Interaktion zwischen Fachkräften und Kindern* (Materialien zur Frühpädagogik, Bd. 12, S. 35–58).
- Fried, L. (2013b). Zur Qualität pädagogischer Sprachdiagnostik. In C. Kieferle, E. Reichert-Garschhammer & F. Becker-Stoll (Hrsg.), *Sprachliche Bildung von Anfang an. Strategien, Konzepte und Erfahrungen* (1. neue Ausgabe, S. 228–248). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Fried, L. & Briedigkeit, E. (2008). *Sprachförderkompetenz. Selbst- und Teamqualifizierung für Erzieherinnen, Fachberatungen und Ausbilder* (Frühe Kindheit Sprache & Literacy, 1. Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I. & Pietsch, S. (2011). *Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) (WiFF Expertisen)*. München: Deutsches Jugendinstitut e.V.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Weltzien, D., Kirstein, N., Pietsch, S. & Rauh, K. (2014). *Expertise - Kompetenzen früh-/kindheitspädagogischer Fachkräfte im Spannungsfeld von normativen Vorgaben und Praxis*. Berlin: BMFSFJ (erstellt im Kontext der AG "Fachkräftegewinnung für die Kindertagesbetreuung" in Koordination des BMFSFJ).
- Fthenakis, W. E. (2003). Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. In W. E. Fthenakis (Hrsg.), *Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können* (S. 208–242). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Fuchs, T. & Trischler, F. (2008). *Arbeitsqualität aus Sicht von Erzieherinnen und Erziehern. Ergebnisse aus der Erhebung zum DGB-Index Gute Arbeit*. Stadtbergen: Internationales Institut für Empirische Sozialforschung.
- Fukkink, R. G. & Lont, A. (2007). Does training matter? A meta-analysis and review of caregiver training studies. *Early Childhood Research Quarterly* 22 (3), 294–311. doi:10.1016/j.ecresq.2007.04.005

- Galas, D. (2002). Konsequenzen aus Pisa. Frühes lernen fördern. In D. Galas (Hrsg.), *Schulverwaltung Niedersachsen und Schleswig-Holstein* (Bd. 12, S. 118–119).
- Gasteiger-Klicpera, B., Knapp, W. & Kucharz, D. (2010). *Abschlussbericht der Wissenschaftlichen Begleitung des Programms "Sag' mal was - Sprachförderung für Vorschulkinder"*: Pädagogische Hochschule Weingarten.
- Girolametto, L. & Weitzman, E. (2002). Responsiveness of child care providers in interactions with toddlers and preschoolers. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools* 33, 268–281.
- Gogolin, I. (Hrsg.). (2005). *Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Dokumentation einer Fachtagung am 14. Juli 2004 in Hamburg*. Münster.
- Gogolin, I. (2007). *Institutionelle Übergänge als Schlüsselsituationen für mehrsprachige Kinder*. München: Deutsches Jugendinstitut e.V.
- Gogolin, I. & Lange, I. (2011). Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel. Mehrsprachigkeit* (1. Aufl., S. 107–127). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH Wiesbaden.
- Gogolin, I. & Neumann, U. (2009). *Streitfall Zweisprachigkeit - The Bilingualism Controversy*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden.
- Grimm, H., Aktas, M., Jungmann, T., Peglow, S., Stahn, D. & Wolter, E. (2004). Sprachscreening im Vorschulalter: Wie viele Kinder brauchen tatsächlich eine Sprachförderung? *Frühförderung interdisziplinär* 23 (3), 108–117.
- Haan, A. de, Elbers, E., Hoofs, H. & Lesemann, P. (2013). Targeted versus mixed preschools and kindergartens: effects of class composition and teacher-managed activities on disadvantaged children's emergent academic skills. *School Effectiveness and School Improvement* 24 (2), 177–194. doi://%2010.1080/09243453.2012.749792.
- Hakuta, K., Butler, Y. G. & Witt Daria. (2000). How Long Does It Take English Learners To Attain Proficiency? *The University of California Linguistic Minority Research Institute: Policy Report* (1).
- Haslip, M. (2018). The effects of public pre-kindergarten attendance on first grade literacy achievement: a district study. *International Journal of Child Care and Education Policy* 12:1. <https://ijccep.springeropen.com/track/pdf/10.1186/s40723-017-0040-z?site=ijccep.springeropen.com>. Zugegriffen: 18. Januar 2018.
- Hasselhorn, M. & Sallat, S. (2014). Sprachförderung zur Prävention von Bildungsmisserfolg. In S. Sallat, M. Spreer & C. W. Glück (Hrsg.), *Sprache professionell fördern: kompetent, vernetzt, innovativ* (Sprachheilpädagogik aktuell, Bd. 1, 1. Aufl., S. 28–39). Idstein: Schulz-Kirchner.
- Haug-Schnabel, G. & Bensel, J. (2005). *Grundlagen der Entwicklungspsychologie. Die ersten 10 Lebensjahre*. Freiburg: Herder.

- Häuser, D. & Jülich, B.-R. (2006). *Handlung und Sprache. Das Sprachförderprogramm*. Berlin: NIF.
- Hegde, A. V. & Cassidy, D. J. (2009). Teachers' beliefs and practices regarding developmentally appropriate practices. A study conducted in India. *Early Child Development and Care* 179 (7), 837–847. doi:10.1080/03004430701536491
- Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts: Franz Emanuel Weinert gewidmet* (Schule weiterentwickeln, Unterricht verbessern Orientierungsband, 7. Auflage). Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Hildenbrand, C. & Köhler, H. (2010). Kooperation mit den Eltern als Bestandteil der Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen. In K. Fröhlich-Gildhoff & I. & S. P. Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik III. Schwerpunkt: Sprachentwicklung & Sprachförderung* (S. 193–217). Freiburg: FEL Verlag Forschung - Entwicklung - Lehre.
- Hoff, E. (2003). The Specificity of Environmental Influence: Socioeconomic Status Affects Early Vocabulary Development Via Maternal Speech. *Child Development* 74 (5), 1368–1378.
- Hoff-Ginsberg, E. (2000). Soziale Umwelt und Sprachlernen. In H. Grimm (Hrsg.), *Sprachentwicklung* (Enzyklopädie der Psychologie : Themenbereich C, Theorie und Forschung. Serie 3, Sprache, Bd. 3, S. 463–494). Göttingen [u.a.]: Hogrefe, Verlag für Psychologie.
- Hofmann, N., Polotzek, S., Roos, J. & Schöler, H. (2008). Sprachförderung im Vorschulalter - Evaluation dreier Sprachförderkonzepte. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 3, S. 291–300.
- Hogrebe, N. & Pomykaj, A. (2017). *KOMIK-Aktuell. Kompositionseffekte in Kitas - Sprachkompetenzen von Kindern zu Schulbeginn*, Westfälische Wilhelms Universität. Münster. https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/ew/hogrebe/policy_brief_2017-1.pdf. Zugegriffen: 3. Juli 2018.
- Holste, U. (2003). Spracherziehung im Kindergarten. Neue Wege der Unterstützung und Begleitung des Spracherwerbs und der sprachlichen Entwicklung vor dem Hintergrund veränderter Sozialisationsbedingungen von Kindern. In I. Wehrmann (Hrsg.), *Kindergärten und ihre Zukunft* (S. 205–219). Weinheim: Beltz.
- Honig, M.-S. (2002). Zur Konzeptualisierung pädagogischer Qualität, Arbeitspapier II-07 des Zentrums für sozialpädagogische Forschung der Universität Trier. http://www.uni-trier.de/fileadmin/fb1/prof/PAD/SP2/Arbeitspapiere/Arbeitspapier7_Die_Konzeptualisierung_paedagogischer_Qualitaet.pdf. Zugegriffen: 6. September 2018.
- Hopp, H., Thoma, D. & Tracy, R. (2010). Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 13 (4), 609–629. doi:10.1007/s11618-010-0166-z
- Hormann, O. & Koch, K. (2011). Elementare Sprachförderung in quantitativer und qualitativer (Mehrebenen-)Perspektive. *Empirische Pädagogik* 25 (4), 406–422.

- Howes, C., Downer, J. T. & Pianta, R. C. (Hrsg.). (2011). *Dual Language Learners in the Early Childhood Classroom*. Baltimore: Paul H. Brookes Pub. Co.
- Huttenlocher, J., Vasilyeva, M., Cymerman, E. & Levine, S. (2002). Language input and child syntax. *Cognitive psychology* 45 (3), 337–374.
- IEA Data Processing and Research Center. (2011). *Methodenbericht NEPS Startkohorte 2. Haupterhebung - Winter/Frühjahr/Sommer 2011*. <https://www.neps-data.de/de-de/datenzentrum/datenunddokumentation/startkohortekindergarten/dokumentation.aspx>. Zugegriffen: 6. September 2018.
- Institut DGB-Index Gute Arbeit. (2015). Sinnvolle Arbeit, hohe Belastung und geringes Einkommen. Arbeitsbedingungen in den Erziehungsberufen. *DGB-Index Gute Arbeit Kompakt 1*.
- Jahns, V., Beckerle, C., Mackowiak, K. & Kucharz, D. (2013). Ein Konzept, das zum Umdenken anregt! Vorstellung eines kommunalen Konzeptes für eine durchgängige und alltagsintegrierte Sprachförderung. *KiTa BW 11*, 261–263.
- Jampert, K., Best, P., Guadatiello, A., Holler, D. & Zehnbauer, A. (Hrsg.). (2007a). *Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Konzepte, Projekte und Maßnahmen* (2. Aufl.). Weimar [u.a.]: Netz-Verlag.
- Jampert, K., Best, P., Guadatiello, A., Holler, D. & Zehnbauer, A. (2007b). Sprachliche Bildung und Förderung: Einführung, Ziele und Inhalte des Leitfadens. Die Neuentdeckung von Sprachbildung und Sprachförderung. In K. Jampert, P. Best, A. Guadatiello, D. Holler & A. Zehnbauer (Hrsg.), *Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Konzepte, Projekte und Maßnahmen* (2. Aufl., S. 11–15). Weimar [u.a.]: Netz-Verlag.
- Jungmann, T., Koch, K. & Etzien, M. (2013). Effektivität alltagsintegrierter Sprachförderung bei ein- und zwei- bzw. mehrsprachig aufwachsenden Vorschulkindern. *Frühe Bildung 2* (3), 110–121. doi:10.1026/2191-9186/a000098
- Justice, L. M., Mashburn, A. J., Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2008). Quality of language and literacy instruction in preschool classrooms serving at-risk pupils. *Early Childhood Research Quarterly* 23 (1), 51–68. doi:10.1016/j.ecresq.2007.09.004
- Kaltenbach, E. & Klages, H. (2012). Sprachprofil und Sprachförderung bei Vorschulkindern mit Migrationshintergrund. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten; Beiträge aus dem 1. Workshop "Kinder mit Migrationshintergrund", 2005* (1. Aufl., [Nachdr.], S. 80–97). Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Kammermeyer, G., Roux, S. & Stuck, A. (2011). Additive Sprachförderung in Kindertagesstätten - Welche Sprachfördergruppen sind erfolgreich? *Empirische Pädagogik*, 4, S. 439–461.
- Kammermeyer, G., Roux, S. & Stuck, A. (2013). *Was wirkt wie? - Evaluation von Sprachfördermaßnahmen in Rheinland-Pfalz*. Landau: Universität (Abschlussbericht).
- Kany, W. & Schöler, H. (2010). *Fokus: Sprachdiagnostik. Leitfaden zur Sprachstandsbestimmung im Kindergarten* (2., erw. Auflage). Berlin: Cornelsen Scriptor.

- Kauschke, C. (2012). *Kindlicher Spracherwerb im Deutschen. Verläufe, Forschungsmethoden, Erklärungsansätze* (Bd. 45). Berlin: De Gruyter.
- Klein, W. & Dimroth, C. (2003). Der ungesteuerte Zweitspracherwerb Erwachsener: Ein Überblick über den Forschungsstand. In U. Maas & U. Mehlem (Hrsg.), *Qualitätsanforderungen für die Sprachförderung im Rahmen der Integration von Zuwanderern* (Heft 21). Universität Osnabrück: Vorstand des Instituts für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS).
- Klicpera, C. & Gasteiger-Klicpera, B. (1995). *Psychologie der Lese- und Schreibschwierigkeiten. Entwicklung, Ursachen, Förderung*. Weinheim: Beltz.
- Klieme, E., Artelt, C., Hartig, J., Jude, N., Köller, O., Prenzel, M. et al. (Hrsg.). (2010). *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster: Waxmann.
- Kluczniok, K., Anders, Y. & Ebert, S. (2011). Fördereinstellungen von Erzieherinnen. *Frühe Bildung*, 13–21. doi:10.1026/2191-9186/a000002
- KMK & JFMK. (2010). Weiterentwicklung der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Gemeinsamer Orientierungsrahmen „Bildung und Erziehung in der Kindheit“, Kultusministerkonferenz; Jugend- und Familienministerkonferenz. http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_09_16-Ausbildung-Erzieher-KMK-JFMK.pdf. Zugegriffen: 6. September 2018.
- KMK & JMK. (2004). Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen, Jugendministerkonferenz, Kultusministerkonferenz. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_04-Fruhe-Bildung-Kitas.pdf. Zugegriffen: 6. September 2018.
- Knapp, W., Kucharz, D. & Gasteiger-Klicpera, B. (2010). *Sprache fördern im Kindergarten. Umsetzung wissenschaftlicher Erkenntnisse in die Praxis* (Beltz Pädagogik). Weinheim: Beltz.
- Koch, K. & Jüttner, A.-K. (2010). Erste Ergebnisse zur Strukturqualität niedersächsischer Kindertageseinrichtungen aus dem Projekt: "Sprachförderung für Migrantenkinder im Elementarbereich - Evaluation unterschiedlicher Sprachförderkonzepte in niedersächsischen Kindertagesstätten". In W. Böttcher (Hrsg.), *Evaluation, Bildung und Gesellschaft. Steuerungsinstrumente zwischen Anspruch und Wirklichkeit* (S. 69–79). Münster: Waxmann.
- Kommission der europäischen Gemeinschaften. (2003). Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt: Aktionsplan 2004 - 2006. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52003DC0449&from=DE>. Zugegriffen: 6. September 2018.
- Krumm, H.-J. (2005). Was kann eine Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund leisten? In I. Gogolin, U. Neumann & H.-J. Roth (Hrsg.), *Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Dokumentation einer Fachtagung am 14. Juli 2004 in Hamburg* (Bd. 1, S. 97–107). Münster: Waxmann.
- Kucharz, D., Mackowiak, K. & Christine, B. (2015). *Alltagsintegrierte Sprachförderung. Ein Konzept zur Weiterqualifizierung in Kita und Grundschule* (1. Aufl.). Weinheim: Beltz.

- Kuger, S. & Kluczniok, K. (2008). Prozessqualität im Kindergarten – Konzept, Umsetzung und Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 10 (Sonderheft 11), 159–178.
- Kuger, S., Sechtig, J. & Anders, Y. (2012). Kompensatorische (Sprach-)Förderung. *Frühe Bildung* 1 (4), 181–193. doi:10.1026/2191-9186/a000061
- Kuger, S., Kluczniok, K., Kaplan, D. & Roßbach, H.-G. (2016). Stability and patterns of classroom quality in German early childhood education and care. *School Effectiveness and School Improvement* 27 (13), 418–440.
- Landry, S. H., Anthony, J. L., Swank, P. R. & Monseque-Bailey, P. (2009). Effectiveness of comprehensive professional development for teachers of at-risk preschoolers. *Journal of Educational Psychology* 101 (2), 448–465. doi:10.1037/a0013842
- Lange, J. (2017). *Leitung von Kindertageseinrichtungen. Eine Bestandsaufnahme von Leitungskräften und Leitungsstrukturen in Deutschland*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Lengyel, D. (2009). *Zweitspracherwerb in der Kita. Eine integrative Sicht auf die sprachliche und kognitive Entwicklung mehrsprachiger Kinder* (Internationale Hochschulschriften, Bd. 521). Münster: Waxmann.
- Lengyel, D. (2012). Unterrichtsinteraktion in sprachlich heterogenen Klassen. In S. Fürstenau (Hrsg.), *Interkulturelle Pädagogik und Sprachliche Bildung. Herausforderungen für die Lehrerbildung* (S. 143–161). Wiesbaden: Springer VS.
- Lengyel, D. (2017). Alltagsintegrierte Sprachbildung im Elementarbereich. In M. Becker-Mrotzek & H.-J. Roth (Hrsg.), *Sprachliche Bildung - Grundlagen und Handlungsfelder* (Sprachliche Bildung, S. 273–286).
- Leu, H. R. (2007). Die Bildungsdebatte in Deutschland - heute und vor dreißig Jahren. Gemeinsamkeiten und Unterschiede. In K. Jampert, P. Best, A. Guadatiello, D. Holler & A. Zehnbauer (Hrsg.), *Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Konzepte, Projekte und Maßnahmen* (2. Aufl., S. 19–23). Weimar [u.a.]: Netz-Verlag.
- Liegle, L. (2000). Familien sind verschieden. Vielfalt als Herausforderung für die Erziehung im Kindergarten. *Welt des Kindes* (1), 6–9.
- Limbird, C. & Stanat, P. (2006). Sprachförderung bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund: Ansätze und ihre Wirksamkeit. In J. Baumert, P. Stanat & P. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit* (1. Aufl., S. 257–307). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Linberg, T. & Wenz, S. (2017). Ausmaß und Verteilung sozioökonomischer und migrationsspezifischer Ungleichheiten im Sprachstand fünfjähriger Kindergartenkinder. *Journal for educational research online* (9), 77–98.
- Linberg, T., Baeumer, T. & Roßbach, H.-G. (2013). Data on Early Child Care and Education Learning Environments in Germany. *International Journal of Child Care and Education Policy*, Nr. 1, S. 1–15.

- Lippert, S. (2013). Erhalt oder Verlust der schwachen Sprache in bilingualen Familien? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 18 (1), 132–145. <https://tjournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/download/72/68>. Zugegriffen: 6. September 2018.
- Lisker, A. (2010). *Sprachstandsfeststellung und Sprachförderung im Kindergarten sowie beim Übergang in die Schule. Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts* (1. Aufl.). München: Deutsches Jugendinstitut e.V.
- Lisker, A. (2011). Additive Maßnahmen zur vorschulischen Sprachförderung in den Bundesländern. Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts.
- List, G. (2005). Was tun und was können Kinder sprachlich? Auf dem Weg vom linguistischen Testversuch zum entwicklungspsychologischen Sprachhandlungskonzept. In I. Gogolin (Hrsg.), *Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Dokumentation einer Fachtagung am 14. Juli 2004 in Hamburg* (S. 51–57). Münster.
- List, G. (2010). Frühpädagogik als Sprachförderung. Qualifikationsanforderungen für die Aus- und Weiterbildung der Fachkräfte. Expertise für das Projekt "Weiterbildungsinitiative Frühpädagogischer Fachkräfte" (WiFF). Sprache. <https://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/List.pdf>. Zugegriffen: 6. September 2018.
- List, G. (2011). Spracherwerb und die Ausbildung kognitiver und sozialer Kompetenzen. Folgerungen für die Entwicklungsförderung. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). Sprache. <https://www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/details/data/spracherwerb-und-die-ausbildung-kognitiver-und-sozialer-kompetenzen/?L=0>. Zugegriffen: 6. September 2018.
- Litz, H. P. (2000). *Multivariate statistische Methoden. Und ihre Anwendung in den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften*. München: Oldenbourg.
- Lütje-Klose, B. (2007a). Sprachförderung im Vorschulalter. In T. Fleischer, N. Grewe, B. Jötten, K. Seifried & B. Sieland (Hrsg.), *Handbuch Schulpsychologie. Psychologie für die Schule* (1. Aufl., S. 145–151). Stuttgart: Kohlhammer.
- Lütje-Klose, B. (2007b). Sprachstandserhebungen im Vorschulalter. In T. Fleischer, N. Grewe, B. Jötten, K. Seifried & B. Sieland (Hrsg.), *Handbuch Schulpsychologie. Psychologie für die Schule* (1. Aufl., S. 133–145). Stuttgart: Kohlhammer.
- Magnuson, K., Lahaie, C. & Waldfogel, J. (2006). Preschool and School Readiness of Children of Immigrants. *Social Science Quarterly* 87, 1241–1262.
- Manske, M. (2010). Sprachförderkompetenzen von Erzieherinnen in der Erzieher-Kind-Interaktion - eine empirische Exploration. In K. Fröhlich-Gildhoff & I. & S. P. Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik III. Schwerpunkt: Sprachentwicklung & Sprachförderung* (S. 167–195). Freiburg: FEL Verlag Forschung - Entwicklung - Lehre.
- Mashburn, A. J. & Pianta, R. C. (2010). Opportunity in Early Education: Improving Teacher-Child Interactions and Child Outcomes. In A. J. Reynolds (Hrsg.), *Childhood programs and practices in the first decade of life. A human capital integration* (S. 243–265). New York: Cambridge University Press.

- Maurice, J. von, Artelt, C., Blossfeld, H.-P., Faust, G., Roßbach, H.-G. & Weinert, S. (2007). *Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Formation von Selektionsentscheidungen im Vor- und Grundschulalter: Überblick über die Erhebungen in den Längsschnitten BiKS-3-8 und BiKS-8-12 in den ersten beiden Projektjahren*. Bamberg: Otto-Friedrich-Universität.
- Maxwell, K. L., McWilliam R.A., Hemmeter, M. L., Jones Ault, M. & Schuster, J. W. (2001). Predictors of developmentally appropriate classroom practices in kindergarten through third grade. *Early Childhood Research Quarterly* 16 (4), 431–452.
- Mengering, F. (2005). Bärenstark. Empirische Ergebnisse der Berliner Sprachstandserhebung an Kindern im Vorschulalter. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 8, 241–262.
- Micheel, B., Nieding, I., Ratermann, M. & Stöbe-Blossey, S. (2013). *Sprachförderung im Elementarbereich. Evaluationsstudie*. : Universität Duisburg-Essen - Institut Arbeit und Qualifikation - Forschungsabteilung "Bildung und Erziehung im Strukturwandel" (BEST).
- Mierau, S., Lee, H.-J. & Tietze, W. (2008). *Zum Zusammenhang von pädagogischen Qualität in Kindertageseinrichtungen und Familien und dem Sprachstand von Kindern*. : Pädagogische Qualitäts-Informationen-Systeme gGmbH Berlin.
- Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). (2014). *Alltagsintegrierte Sprachbildung und Beobachtung im Elementarbereich - Grundlagen für Nordrhein-Westfalen*.
- Mischo, C. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2011). Professionalisierung und Professionsentwicklung im Bereich der frühen Bildung. *Frühe Bildung*, 4–12. doi:10.1026/2191-9186/a000001
- Moser, U., Bayer, N. & Tunger, V. (2010). Erstsprachförderung bei Migrantenkindern in Kindergärten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 13 (4), 631–648. doi:10.1007/s11618-010-0144-5
- Munton, T., Mooney, A., Moss, P., Petrie, P., Clark, A. & Woolner, J. (2002). *Review of international research on the relationship between ratios, staff qualifications and training, group size and the quality of provision in early years and childcare settings*. Thomas Coram Research Unit: Institute of Education, University of London.
- Naumann, J., Artelt, C., Schneider, W. & Stanat, P. (2010). Lesekompetenz von PISA 2000 bis PISA 2009. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel et al. (Hrsg.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 23–66). Münster: Waxmann.
- NICHD Early Child Care Research Network. (2002). Child-care structure process outcome: Direct and indirect effects of child-care quality on young children's development. *Psychological Science* 13, 199–206.
- NICHD Early Child Care Research Network. (2005). *Child care and child development. Results from the NICHD study of early child care and youth development*. New York: Guilford Press.
- Nickel, S. (2013). Sprachliche Bildung und die Kooperation mit Eltern. In C. Kieferle, E. Reichert-Garschhammer & F. Becker-Stoll (Hrsg.), *Sprachliche Bildung von Anfang an. Strategien, Konzepte und Erfahrungen* (1. neue Ausgabe, S. 254–259). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Nickel, S. (2014). Sprache und Literacy im Elementarbereich. In R. Braches-Chyrek, C. Röhner & Sünker, Heinz: Hopf, Michaela (Hrsg.), *Handbuch zur frühen Kindheit* (S. 645–657). Opladen, Berlin & Toronto: Budrich.
- Niklas, F., Schiedeler, S., Pröstler, N. & Schneider, W. (2011). Die Bedeutung des Migrationshintergrunds, des Kindergartenbesuchs sowie der Zusammensetzung der Kindergartengruppe für sprachliche Leistungen von Vorschulkindern. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 25 (2), 115–130. DOI 10.1024/1010-0652/a000032.
- OECD. (2004). Die Politik der frühkindlichen Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland. Ein Länderbericht der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD). <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Pressestelle/Pdf-Anlagen/oecd-studie-kinderbetreuung,property=pdf.pdf>. Zugegriffen: 6. September 2018.
- OECD. (2006). *Starting strong II. Early childhood education and care*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2018). *Engaging Young Children: Lessons from Research about Quality in Early Childhood Education and Care* (Starting Strong). Paris: OECD Publishing.
- Ofner, D., Roth, C. & Thoma, D. (2015). Sprachförderkompetenz im Elementarbereich. Empirische Befunde zum Wissen, Können und Handeln pädagogischer Fachkräfte. In A. Redder, J. Naumann, R. Tracy & S. Lambert (Hrsg.), *Forschungsinitiative Sprachdiagnostik und Sprachförderung. Ergebnisse* (S. 27–46). Münster: Waxmann.
- Papousek, H. & Papousek, M. (2002). Intuitive Parenting. In M. H. Bornstein (Hrsg.), *Handbook of parenting* (2. Auflage, S. 183–203). Mahwah, N.J.: Erlbaum.
- Peisner-Feinberg, E., Burchinal, M., Clifford, R., Culkin, M. L., Howes, C., Kagan, S. L., Yazejian, N., Byler, P., Rustici, J. & Zelazo, J. (1999). *The Children of the Cost, Quality, and Outcomes Study Go To School. Technical Report*. Chapel Hill: University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Center.
- Peisner-Feinberg, E., Burchinal, M. R., Clifford, R., Culkin, M. L., Howes, C., Lynn, S. & Yazejian, N. (2001). The relation of preschool child-care quality to children's cognitive and social developmental trajectories through second grade. *Child Development* 72, 1534–1553.
- Penner, Z. (2002). Plädoyer für eine präventive Frühintervention bei Kindern mit Spracherwerbsstörungen. In W. von Suchodoletz (Hrsg.), *Therapie von Sprachentwicklungsstörungen - Anspruch und Realität* (1. Aufl., S. 106–141). Stuttgart: Kohlhammer.
- Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D. & Barbarin, O. (2005). Features of Pre-Kindergarten Programs, Classrooms, and Teachers: Do They Predict Observed Classroom Quality and Child-Teacher Interactions? *Applied Developmental Science* 9 (3), 144–159.
- Piasta, S. B., Justice, L. M., Cabell, S. Q., Wiggins, A. K., Turnbull, K. P. & Curenton, S. M. (2012). Impact of professional development on preschool teachers' conversational responsivity and children's linguistic productivity and complexity. *Early Childhood Research Quarterly* 27 (3), 387–400. doi:10.1016/j.ecresq.2012.01.001

- Pinquart, M., Schwarzer, G. & Zimmermann, P. (2011). *Entwicklungspsychologie - Kindes- und Jugendalter*. Göttingen: Hogrefe.
- Presse- und Informationsamt der Bundesregierung. (2007). *Der nationale Integrationsplan. Neue Wege - Neue Chancen*. Berlin.
- Punji, G. & Stewart, D. W. (1983). Cluster analysis in marketing research: Review and suggestions for application. *Journal of marketing research* 5 (1), 134–148.
- Ramseier, E. & Brühweiler, C. (2003). Herkunft, Leistung und Bildungschancen im gegliederten Bildungssystem. Vertiefte PISA-Analyse unter Einbezug der kognitiven Grundfähigkeiten. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 25 (1), 25–58. http://www.pedocs.de/volltexte/2011/3675/pdf/SZBW_2003_H1_S23_Ramseier_D_A.pdf. Zugegriffen: 6. September 2018.
- Redder, A., Schwippert, K., Hasselhorn, M., Forschner, S., Fickermann, D., Ehlich, K., Becker-Mrotzek, M., Krüger-Potratz, M., Roßbach, H.-G., Stanat, P. & Weinert, S. (2011). *Bilanz und Konzeptualisierung von strukturierter Forschung zu "Sprachdiagnostik und Sprachförderung"* (02).
- Reich, H. H. (2008). *Sprachförderung im Kindergarten. Grundlagen, Konzepte und Materialien*. Weimar u.a: Verlag das Netz.
- Reichert-Garschhammer, E. (2013). Sprachliche Bildung im Kontext von Partizipation, Ko-Konstruktion und Inklusion - Kindertageseinrichtungen auf dem Weg. In C. Kieferle, E. Reichert-Garschhammer & F. Becker-Stoll (Hrsg.), *Sprachliche Bildung von Anfang an. Strategien, Konzepte und Erfahrungen* (1. neue Ausgabe, S. 34–50). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Reichert-Garschhammer, E. & Kieferle, C. (2011). *Sprachliche Bildung in Kindertageseinrichtungen* (Fachwissen Kita). Freiburg [u.a.]: Herder.
- Reid, J. L. & Ready, D. D. (2013). High-Quality Preschool: The Socioeconomic Composition of Preschool Classrooms and Children's Learning. *Early Education and Development* 24, 1082–1111. doi://%2010.1080/10409289.2012.757519.
- Reutzel, D. R. (Hrsg.). (2013). *Handbook of research-based practice in early education*. New York: Guilford Press.
- Robert Bosch Stiftung. (2011). *Qualifikationsprofile in Arbeitsfeldern der Pädagogik der Kindheit. Ausbildungswege im Überblick*. Stuttgart: Robert Bosch Stiftung GmbH.
- Roos, J., Polotzek, S. & Schöler, H. (2010). *EVAS - Evaluationsstudie zur Sprachförderung von Vorschulkindern. Abschlussbericht der Wissenschaftlichen Begleitung der Sprachfördermaßnahmen im Programm „Sag' mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder“*. Unmittelbare und längerfristige Wirkungen von Sprachförderungen in Mannheim und Heidelberg. Heidelberg: Pädagogische Hochschule.
- Roßbach, H.-G. (2005). Effekte qualitativer guter Betreuung, Bildung und Erziehung im frühen Kindesalter auf Kinder und ihre Familien. In L. Ahnert (Hrsg.), *Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter sechs Jahren* (S. 55–174). München: Deutsches Jugendinstitut e.V.

- Roßbach, H.-G., Kluczniok, K. & Kuger, S. (2008). Auswirkungen eines Kindergartenbesuchs auf den kognitiv-leistungsbezogenen Entwicklungsstand von Kindern. In H.-G. Roßbach & H.-P. Blossfeld (Hrsg.), *Frühpädagogische Förderung in Institutionen* (Heft 11, S. 139–158). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Roßbach, H.-G. & Frank, A. (2008). Bildung, Erziehung und Betreuung in der frühen Kindheit. In W. Thole, H.-G. Roßbach, M. Fölling-Albers & R. Tippelt (Hrsg.), *Bildung und Kindheit. Pädagogik der Frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre* (S. 255–269). Opladen: Budrich.
- Roßbach, H.-G. & Hasselhorn, M. (2012). Schwerpunkt: Kompensatorische Sprachförderung. *Frühe Bildung 1* (4), 179–180. doi:10.1026/2191-9186/a000060
- Roßbach, H.-G., Kluczniok, K. & Isenmann, D. (2008). Erfahrungen aus internationalen Längsschnittuntersuchungen. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Kindliche Kompetenzen im Elementarbereich: Förderbarkeit, Bedeutung und Messung* (Bildungsforschung, Bd. 24, S. 7–87). Bonn, Berlin.
- Roßbach, H.-G., Anders, Y. & Tietze, W. (Hrsg.). (2016). *Wissenschaftliche Evaluation des Bundesprogramms „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“*. Bamberg und Berlin.
- Roßbach, H.-G. & NEPS, National Educational Panel Study. (2017). *NEPS Starting Cohort 2: Kindergarten (SC2 5.0.0)*.
- Roth, H.-J. & Dirim, I. (2007). Erfassung der sprachlichen Performanzen bilingualer Kinder in Deutschland - Verfahren zur Sprachstandsfeststellung vor und bei Schulbeginn. In H. Schöler & A. Welling (Hrsg.), *Sonderpädagogik der Sprache* (Handbuch Sonderpädagogik, Bd. 1, S. 648–663). Göttingen: Hogrefe.
- Roth, C., Hopp, H. & Thoma, D. (2015). Effekte von Fort- und Weiterbildung auf die Sprachförderkompetenz frühpädagogischer Fachkräfte. *Frühe Bildung 4* (4), 218–225. doi:10.1026/2191-9186/a000230
- Rothweiler, M. (2007). Bilingualer Spracherwerb und Zweitspracherwerb. In M. Steinbach (Hrsg.), *Schnittstellen der germanistischen Linguistik* (S. 103–135). Stuttgart [u.a.]: Metzler.
- Roux, S. & Tietze, W. (2007). Effekte und Sicherung von (Bildungs-)Qualität in Kindertageseinrichtungen. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 27* (4), 367–384.
- Rowe, M. L. (2012). A Longitudinal Investigation of the Role of Quantity and Quality of Child-Directed Speech in Vocabulary Development. *Child Development 83* (5), 1762–1774.
- Ruberg, T. & Rothweiler, M. (2011). *Spracherwerb und Sprachförderung in der Kita* (Entwicklung und Bildung in der Frühen Kindheit). Stuttgart: Kohlhammer.
- Ruppin, I. (Hrsg.). (2015). *Professionalisierung in Kindertagesstätten*. Weinheim u.a.: Beltz Juventa.
- Sachse, S., Budde, N., Rinker, T. & Groth, K. (2010). Mehrsprachige Kinder in vorschulischen Sprachfördermaßnahmen. Soziodemografischer Hintergrund und Sprachleistungen. *Logos interdisziplinär 18* (5), 337–345.

- Sachse, S., Budde, N., Rinker, T. & Groth, K. (2012). Evaluation einer Sprachfördermaßnahme für Vorschulkinder. *Frühe Bildung 1* (4), 194–201. doi:10.1026/2191-9186/a000062
- Salem, T. (2013). Voraussetzungen für den Aufbau von Sprachbildungsnetzwerken. In T. Salem, U. Neumann, U. Michel & F. Dobutowitsch (Hrsg.), *Netzwerke für durchgängige Sprachbildung 1. Grundlagen und Fallbeispiele* (FörMig Material, Band 5, S. 13–32). Münster: Waxmann.
- Sammons, P., Elliot, K., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2004). The impact of pre-school on young children's cognitive attainments at entry to reception. *British Educational Research Journal 30*, 691–712.
- Schechter, C. & Bye, B. (2007). Preliminary evidence for the impact of mixed-income preschools on low-income children's language growth. *Early Childhood Research Quarterly 22* (137-146). doi://10.1016/j.ecresq.2006.11.005.
- Schlotter, M. & Wössmann, L. (2010). Frühkindliche Bildung und spätere kognitive und nichtkognitive Fähigkeiten: Deutsche und internationale Evidenz. *DIW-Vierteljahreshefte zur Wirtschaftsforschung 79*, 99–120.
- Schmerr, M., Hocke, N. & Eibeck, B. (2007). *Sprache fördern - Bildung ganzheitlich entfalten*. Frankfurt, M.: GEW, Hauptvorstand.
- Schneider, W. (2018). Nützen Sprachförderprogramme im Kindergarten, und wenn ja, unter welcher Bedingung? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 32*, 53–74. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000213>.
- Schneider, W., Baumert, J., Becker-Mrotzek, M., Hasselhorn, M., Kammermeyer, G., Rauschenbach, T., Roßbach, H.-G., Roth, H.-J., Rothweiler, M. & Stanat, P. (2012). Expertise "Bildung durch Sprache und Schrift (BISS)". (Bund-Länder-Initiative zur Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung). www.biss-sprachbildung.de/pdf/BiSS-Expertise.pdf. Zugegriffen: 6. September 2018.
- Schneider, H., Becker-Mrotzek, M., Sturm, A., Jambor-Fahlen, S., Neugebauer, U., Efing, C. & Kernen, N. (2013). *Wirksamkeit von Sprachförderung. Expertise*. Zürich: Bildungsdirektion.
- Schöler, H. & Roos, J. (2010). Ergebnisse einer Evaluation von Sprachfördermaßnahmen in Mannheimer und Heidelberger Kitas. In K. Fröhlich-Gildhoff & I. & S. P. Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik III. Schwerpunkt: Sprachentwicklung & Sprachförderung* (S. 35–74). Freiburg: FEL Verlag Forschung - Entwicklung - Lehre.
- Schöler, H. & Welling, A. (Hrsg.). (2007). *Sonderpädagogik der Sprache* (Handbuch Sonderpädagogik, Bd. 1). Göttingen: Hogrefe.
- Schreiber, N. (Kindergartenpädagogik - Online-Handbuch, Hrsg.). (2007). Wissenschaftliche Begleitstudien zur Einführung der Bildungspläne in den Kindertageseinrichtungen von Niedersachsen, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein - Konzeption, Methoden und Ergebnisse. <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1623.html>. Zugegriffen: 6. September 2018.

- Schroeder, C. & Stölting, W. (2005). Mehrsprachig orientierte Sprachstandsfeststellungen für Kinder mit Migrationshintergrund. In I. Gogolin (Hrsg.), *Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Dokumentation einer Fachtagung am 14. Juli 2004 in Hamburg* (S. 59–74). Münster.
- Schulz, P., Kersten, A. & Kleissendorf, B. (2009). Zwischen Spracherwerbsforschung und Bildungspolitik. Sprachdiagnostik in der frühen Kindheit. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 2 (29), 122–140.
- Schweinhart, L. J., Barnes, H. V. & Weikart, D. P. (1993). *Significant Benefits. The High-Scope Perry Preschool Study Through Age 27* (Monographs of the High/Scope Educational Research Foundation, no. 10). Ypsilanti, MI: High/Scope Press.
- Schweinhart, L. J. (2010). The challenge of the HighScope Perry Preschool Study. In A. J. Reynolds (Hrsg.), *Childhood programs and practices in the first decade of life. A human capital integration* (S. 157–167). New York: Cambridge University Press.
- Sens, A. (2007). Zusammengestellt und kommentiert: Die Schwerpunkte der Länder zur Sprachförderung im Elementarbereich. In K. Jampert, P. Best, A. Guadatiello, D. Holler & A. Zehnbauser (Hrsg.), *Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Konzepte, Projekte und Maßnahmen* (2. Aufl., S. 275–297). Weimar [u.a.]: Netz-Verlag.
- Settinieri, J. (2012). Zur Messgüte sprachstandsdiagnostischer Verfahren im Vorschulalter. Erste Ergebnisse der Korrelationsstudie Sismik/Seldak - Delfin 4. In B. Ahrenholz & W. Knapp (Hrsg.), *Sprachstand erheben - Spracherwerb erforschen. Beiträge aus dem 6. Workshop "Kinder mit Migrationshintergrund", 2010* (1. Aufl., S. 35–51). Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Simon, S. (2015). *Anregung der Sprachentwicklung von Kindergartenkindern durch ein Interaktionstraining für pädagogisches Fachpersonal* (Dissertation): Open Access Repositorium der Universität Ulm.
- Solga, H. & Dombroski, R. (2009). *Soziale Ungleichheiten in schulischer und außerschulischer Bildung - Stand der Forschung und Forschungsbedarf* (Arbeitspapier der Hans Böckler Stiftung, Nr. 171). Düsseldorf.
- Sommer, A. & Sechtig, J. (2016). Sozio-emotionale Interaktionsqualität vor dem Hintergrund einer erweiterten Altersmischung im Kindergarten. *Frühe Bildung* 5 (1), 13–21.
- Sozialgesetzbuch Aches Buch. Kinder- und Jugendhilfe. SGB VIII.
- Stanat, P. (2006). Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Die Rolle der Zusammensetzung der Schülerschaft. In J. Baumert, P. Stanat & P. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit* (1. Aufl., S. 189–219). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- StataCorp. (2015). *Statistical Software: Release 2014*. College Station: StataCorp LP.
- Statistisches Bundesamt. (2012). *Kindertagesbetreuung in Deutschland 2012*: Destatis (Begleitmaterial zur Pressekonferenz am 6. November 2012 in Berlin).

- Statistisches Bundesamt. (2017). *Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Tagespflege am 01.03.2017*: Destatis.
- Steinhauer, H.-W., Zinn, S., Christoph Gaasch & Solange Goßmann. (February 2016). *NEPS Technical Report for Weighting: Weighting the sample of Kindergarten children and Grade 1 students of the National Educational Panel Study (Waves 1 to 3)* (NEPS Working Paper No. 66). Bamberg: Leibniz Institute for Educational Trajectories, National Educational Panel Study.
- Stoltenberg, U. (2008). *Bildungspläne im Elementarbereich. Ein Beitrag zur Bildung für nachhaltige Entwicklung?* (Eine Untersuchung im Rahmen der UN-Dekade "Bildung für nachhaltige Entwicklung").
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2006). *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE). Project: Findings from Pre-School to end of Key Stage 1*.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (Hrsg.). (2010). *Early childhood matters. Evidence from the effective pre-school and primary education project*. London: Routledge.
- Szagan, G. (2011). *Sprachentwicklung beim Kind. Ein Lehrbuch* (3., aktual. Aufl., [vollst. überarb. Neuausg.]. Weinheim: Beltz.
- Thiersch, R. & Engel, E.-M. (2012). Zur Evaluation der Sprachförderung in Stuttgarter Kindertageseinrichtungen - Ausgewählte Ergebnisse des Projekts ESiS. In S. Kägi & U. Stenger (Hrsg.), *Forschung in Feldern der Frühpädagogik. Grundlagen-, Professionalisierungs- und Evaluationsforschung* (S. 257–270). Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren.
- Thole, W. (2010). Die pädagogischen MitarbeiterInnen in Kindertageseinrichtungen. Professionalität und Professionalisierung eines pädagogischen Arbeitsfeldes. *Zeitschrift für Pädagogik* 56 (2), 206–222.
- Thole, W., Roßbach, H.-G., Fölling-Albers, M. & Tippelt, R. (Hrsg.). (2008). *Bildung und Kindheit. Pädagogik der Frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre*. Opladen: Budrich.
- Thoma, D. & Tracy, R. (2012). Deutsch als frühe Zweitsprache: zweite Erstsprache? In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten; Beiträge aus dem 1. Workshop "Kinder mit Migrationshintergrund", 2005* (1. Aufl., [Nachdr.], S. 58–79). Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Thoma, D., Ofner, D. & Tracy, R. (2013). Möglichkeiten und Schwierigkeiten der standardisierten Messung der Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte. In A. Redder & S. Weinert (Hrsg.), *Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Interdisziplinäre Perspektiven* (S. 89–107). Münster: Waxmann.
- Tietze, W., Meischner, T., Gänsfuß, R., Grenner, K., Schuster, K.-M., Völkel, P. et al. (Hrsg.). (1998). *Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten*. Neuwied: Luchterhand.

- 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* (1. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Tietze, W., Becker-Stoll, F., Bensel, J., Eckhardt, A. G., Haug-Schnabel, G., Kalicki, B. et al. (Hrsg.). (2013). *Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit. (NUBBEK)*. Weimar: Verlag das Netz.
- Tracy, R. (2008). *Wie Kinder Sprachen lernen und wie wir sie dabei unterstützen können* (2., überarb. Aufl.). Tübingen: Francke.
- Tracy, R. (2014). Spracherwerb und Mehrsprachigkeit. In R. Braches-Chyrek, C. Röhner & Sünker, Heinz: Hopf, Michaela (Hrsg.), *Handbuch zur frühen Kindheit* (S. 185–197). Opladen, Berlin & Toronto: Budrich.
- Tracy, R., Thoma, D. & Ofner, D. (2012). *Schlussbericht des Vorhabens SprachKoPF. Sprachliche Kompetenzen Pädagogischer Fachkräfte*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- U.S. Department of Health and Human Services. (2010). Head Start Impact Study. Final Report. https://www.acf.hhs.gov/sites/default/files/opre/hs_impact_study_final.pdf. Zugegriffen: 6. September 2018.
- vbw - Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. (Hrsg.). (2012a). *Modelle professioneller Kompetenzen für frühpädagogische Fachkräfte. Aktueller Stand und ihr Bezug zur Professionalisierung* (Im Auftrag des Aktionsrats Bildung erstellt von Yvonne Anders, Expertise zum Gutachten "Professionalisierung in der Frühpädagogik").
- vbw - Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. (2012b). *Professionalisierung in der Frühpädagogik. Qualifikationsniveau und -bedingungen des Personals in Kindertagesstätten*. Münster: Waxmann Verlag GmbH (Gutachten).
- Vermeer, H. J., van Ijzendoorn, M. H., Cárcamo, R. A. & Harrison, L. J. (2016). Quality of Child Care Using the Environment Rating Scales: A Meta-Analysis of International Studies. *International Journal of Early Childhood* 48 (1), 33–60.
- Vernon-Feagans, L., Bratsch-Hines, M. E. & The Family Life Project Key Investigators. (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), 858–873.
- Viernickel, S. (2008). Reformmodelle für die Ausbildung des frühpädagogischen Fachpersonals. In H.-G. Roßbach & H.-P. Blossfeld (Hrsg.), *Frühpädagogische Förderung in Institutionen* (Heft 11, S. 123–138). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Viernickel, S. (2014). Die NUBBEK-Studie. Ihre Relevanz für die Aus- und Fortbildung frühpädagogischer Fachkräfte. *Frühe Bildung* 3 (2), 104–106. doi:10.1026/2191-9186/a000152
- Viernickel, S. & Schwarz, S. (2009). *Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Wissenschaftliche Parameter zur Bestimmung der pädagogischen Fachkraft-Kind-Relation* (2. korrigierte Auflage): Alice Salomon Hochschule Berlin.

- 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* (Der Paritätische Gesamtverband, Diakonie Deutschland - Evangelischer Bundesverband & Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Hrsg.).
- Viernickel, S., Fuchs-Rechlin, K., Strehmel, P., Preissing, C., Bensel, J. & Haug-Schnabel, G. (Hrsg.). (2016). *Qualität für alle. Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung*. Freiburg: Verlag Herder.
- Vitiello, V. E., Downer, J. T. & Williford Amanda P. (2011). Preschool Classroom Experiences of Dual Language Learners. Summary of Findings from Publicly Funded Programs in 11 States. In C. Howes, J. T. Downer & R. C. Pianta (Hrsg.), *Dual Language Learners in the Early Childhood Classroom*. Baltimore: Paul H. Brookes Pub. Co.
- Wasik, B. A. & Hindman, A. (2011). Improving vocabulary and pre-literacy skills of at-risk preschoolers through teacher professional development. *Journal of Educational Psychology* 103 (2), 455–469.
- Wasik, B. A., Bond, M. A. & Hindman, A. (2006). The effects of a language and literacy intervention on Head Start children and teachers. *Journal of Educational Psychology* 1 (98), 63–74.
- Weinert, S. & Lockl, K. (2008). Sprachförderung. In F. Petermann & W. Schneider (Hrsg.), *Angewandte Entwicklungspsychologie* (Enzyklopädie der Psychologie : Themenbereich C, Theorie und Forschung : Ser. 5, Entwicklungspsychologie, Bd. 7, S. 91–134). Göttingen [u.a.]: Hogrefe, Verlag für Psychologie.
- Wenzel, R., Schulz, P. & Tracy, R. (2009). Herausforderungen und Potenzial der Sprachstandsdiagnostik - Überlegungen am Beispiel von LiSe-DaZ. In D. Lengyel, H. H. Reich, H.-J. Roth & M. Döll (Hrsg.), *Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung* (Bd. 5, S. 45–70). Münster: Waxmann.
- Whitehead, M. R. (2007). *Sprache und Literacy von 0 bis 8 Jahren* (Grundlagen frühkindliche Bildung, 1. Aufl.). Troisdorf: Bildungsverl. EINS.
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C. & Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology* 24 (4), 552–559.
- Wichtl, E. (2011). *Belastungsfaktoren von Leiterinnen in Kindertageseinrichtungen* (Jugendhilfe und Sozialarbeit: Wissen). Frankfurt, M.: GEW-Hauptvorstand.
- Wiedenbeck, M. & Züll, C. (2010). Klassifikation mit Clusteranalyse: Grundlegende Techniken hierarchischer und K-means-Verfahren. In C. Wolf & H. Best (Hrsg.), *Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse* (1. Aufl., S. 525–552). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH Wiesbaden.
- Winner, A. (2009). *Sprache & Literacy* (Bildungsjournal Frühe Kindheit, 1. Aufl). Berlin: Cornelsen Scriptor.

-
- Wolf, K., Stanat, P. & Wendt, W. (2011). *EkoS-Evaluation der kompensatorischen Sprachförderung. Abschlussbericht*: Freie Universität Berlin.
- Zollinger, B. (2007). *Die Entdeckung der Sprache* (7., unveränd. Aufl). Bern: Haupt.

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Überblick über die in den einzelnen Bundesländern empfohlenen additiven Sprachfördermaßnahmen (Abweichungen beziehungsweise aktuelle Entwicklungen möglich)	22
Tabelle 2: Fallzahlen und Teilnehmerquote der Startkohorte 2 im Längsschnitt	94
Tabelle 3: Berücksichtigte Variablen zur Beantwortung der ersten Fragestellung	98
Tabelle 4: Berücksichtigte Variablen zur Beantwortung der zweiten Fragestellung	101
Tabelle 5: Berücksichtigte Variablen zur Beantwortung der dritten Fragestellung	103
Tabelle 6: Berücksichtigte Strukturmerkmale	109
Tabelle 7: Übersicht der Analyseschritte	113
Tabelle 8: Grundlagen der Durchführung der additiven Sprachförderaktivitäten innerhalb der befragten Einrichtungen	118
Tabelle 9: Ausrichtung der sprachlichen Bildung innerhalb der befragten Einrichtungen ...	119
Tabelle 10: Durchführung der additiver Sprachförderung und Weiterbildung der Fachkräfte innerhalb der befragten Einrichtungen	120
Tabelle 11: Sprachstandsdiagnostik in den befragten Einrichtungen	121
Tabelle 12: Einstellungen der befragten pädagogischen Fachkräfte	121
Tabelle 13: Gruppenverteilung nach zweistufiger Clusteranalyse mit Daten des ersten Messzeitpunkts	124
Tabelle 14: Gruppenverteilung nach zweistufiger Clusteranalyse mit Daten des zweiten Messzeitpunkts	127
Tabelle 15: Stabilität der Cluster auf Einrichtungsebene zwischen dem ersten und zweiten Messzeitpunkt	128
Tabelle 16: Zusammenfassung der Analyseergebnisse der Diskriminanzanalyse des Teilmodells der räumlich-materialen, sozialen und kontextuellen Dimension der Strukturmerkmale	134
Tabelle 17: Zusammenfassung der Analyseergebnisse der Diskriminanzanalyse des Teilmodells der kompositionellen Dimension der Strukturmerkmale	135
Tabelle 18: Zusammenfassung der Analyseergebnisse der Diskriminanzanalyse des Teilmodells der personalen Dimension der Strukturmerkmale	137

Tabelle 19: Zusammenfassung der Analyseergebnisse der Diskriminanzanalyse des Gesamtmodells mit allen Strukturmerkmalen.....	140
Tabelle 20: Befragungsinhalte der pädagogischen Fachkräfte zum ersten Messzeitpunkt...	194
Tabelle 21: Befragungsinhalte der pädagogischen Fachkräfte zum zweiten Messzeitpunkt	195
Tabelle 22: t-Test der abhängigen und unabhängigen Variablen der Ausgangs- und Analysestichprobe	196
Tabelle 23: Bivariate Zusammenhänge der Strukturmerkmale.....	198

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Vereinfachtes Angebots-Nutzungs-Modell des Unterrichts nach Helmke (2009)	48
Abbildung 2: PPCT-Modell im Kindergartenkontext (Mashburn und Pianta 2010, S. 251) .	49
Abbildung 3: Konzeptuelles Rahmenmodell ‚Sprachliche Bildung und Strukturmerkmale‘ .	50
Abbildung 4: Cluster zum ersten Messzeitpunkt	125
Abbildung 5: Darstellung der Gruppen im Diskriminanzraum des Gesamtmodells	143

Anhang

Tabelle 20: Befragungsinhalte der pädagogischen Fachkräfte zum ersten Messzeitpunkt

Frühjahr 2011 – 4-5 Jahre		
Erzieherin	Fragebogen	Fragen zur Gruppe Strukturelle Merkmale, Gruppenausstattung und Aktivitäten Gruppenkomposition nach Schichthintergrund Anzahl Kinder mit Migrationshintergrund, Anteil Kinder mit nichtdeutscher Herkunftssprache Fragen zur Erzieherin/zum Erzieher Pädagogische Orientierung und beruflicher Hintergrund der Erzieherin/des Erziehers Soziodemographie Migrationshintergrund, Erstsprache(n), Sprachgebrauch mit Kindern, Sprachgebrauch mit Eltern
Leitung	Fragebogen	Fragen zur Einrichtung Strukturelle Merkmale, Zusammensetzung, Ausstattung, Pädagogische Ausrichtung, Zusammensetzung der Belegschaft Soziale Zusammensetzung Anzahl Erzieherinnen/Erzieher mit Migrationshintergrund, Angebot Sprachförderung in Einrichtung, Angebot andere Fördermaßnahmen in Einrichtung, Anzahl Kinder mit Migrationshintergrund, Anzahl von pädagogischen Fachkräften mit Migrationshintergrund Umgebung, Einrichtungswettbewerb Art der Bewertung von Sprachkenntnissen, Sprachförderung Fragen zur Kindergartenleitung^b Beruflicher Hintergrund der Kindergartenleitung Soziodemographie Migrationshintergrund der Kindergartenleitung

Table 21: Befragungsinhalte der pädagogischen Fachkräfte zum zweiten Messzeitpunkt

Frühjahr 2012 – 5-6 Jahre		
Erzieherin	Fragebogen	Fragen zur Gruppe Strukturelle Merkmale, Gruppenausstattung und Aktivitäten Anzahl Kinder mit Migrationshintergrund, Anteil Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache Fragen zur Erzieherin^a Pädagogische Orientierung und beruflicher Hintergrund der Erzieherin/des Erziehers Soziodemographie Migrationshintergrund, Erstsprache(n), Sprachgebrauch mit Kindern, Sprachgebrauch mit Eltern
Leitung	Fragebogen	Fragen zur Einrichtung Strukturelle Merkmale, Zusammensetzung, Pädagogische Ausrichtung, Zusammensetzung der Belegschaft Anzahl Kinder mit Migrationshintergrund, Anzahl Erzieherinnen/Erzieher mit Migrationshintergrund, Angebot Sprachförderung in Einrichtung, Anzahl von pädagogischen Fachkräften mit Migrationshintergrund Art der Bewertung von Sprachkenntnissen, Sprachförderung Fragen zur Kindergartenleitung^a Beruflicher Hintergrund der Leitung Soziodemographie Migrationshintergrund der Kindergartenleitung

Anmerkung: ^a Diese Fragen werden nur bei einem Wechsel der Erzieherin gestellt.

Tabelle 22: *t*-Test der abhängigen und unabhängigen Variablen der Ausgangs- und Analysestichprobe

	Ausgangsstichprobe		Analysestichprobe		t	p
	M	SD	M	SD		
<i>Sprachförderaktivitäten</i>						
Durchführung Sprachförderung	0,71	0,46	0,71	0,46	-0,06	0,95
Vorstrukturierte Einzelförderung	0,2	0,4	0,2	0,4	0,07	0,95
Vorstrukturierte Kleingruppenförderung	0,3	0,46	0,29	0,46	0,11	0,91
Vorstrukturierte Gesamtgruppenförderung	0,13	0,34	0,13	0,33	0,07	0,94
Alltagsintegrierte Sprachbildung	0,56	0,5	0,57	0,5	-0,09	0,93
<i>Räumlich-materiale, soziale und kontextuelle Merkmale</i>						
Freie Träger	0,53	0,5	0,52	0,5	0,03	0,97
Ganztagsbetreuung	0,62	0,49	0,63	0,48	-0,28	0,78
Anzahl angemeldeter Kinder	75,45	37,62	75,3	37,94	0,04	0,97
Mittlere Elternbeteiligung	2,24	0,57	2,23	0,57	0,22	0,83
Bildungspläne - positive Beeinflussung	0,88	0,32	0,88	0,32	0,03	0,98
Bildungspläne - hilfreich	0,84	0,36	0,85	0,36	-0,25	0,8
Anteil Fachkräfte mit Hochschulabschluss	4,38	8,84	4,16	8,49	0,26	0,79
Anteil Ergänzungsfachkräfte	15,85	17,3	15,97	17,4	-0,07	0,94
Durchführung Sprachstandsdiagnostik	0,84	0,37	0,84	0,37	0,07	0,94
<i>Kompositionelle Merkmale</i>						
Kinder mit Migrationshintergrund	30,35	39,58	29,86	38,92	0,13	0,90
Soziale Schicht niedrig	16,34	19,68	16,7	19,78	-0,19	0,85
Soziale Schicht mittel	49,38	31,71	50,2	30,88	-0,28	0,78
Soziale Schicht hoch	13,89	18,76	14,32	18,95	-0,24	0,81
Kinder mit Sprachstörungen	5,24	8,3	5,41	8,59	-0,22	0,83
<i>Personale Merkmale</i>						
Fortbildung Sprache	0,14	0,34	0,14	0,35	-0,24	0,81
Fortbildung Schulvorbereitung	0,07	0,26	0,07	0,26	0,01	0,99
Fortbildung Sprachförderung für Kinder mit Migrationshintergrund	0,07	0,25	0,07	0,26	-0,16	0,87
Geschlecht	0,95	0,22	0,95	0,21	-0,16	0,88

Berufserfahrung	25	9,0	24,8	9,0	0,26	0,8
Kein	0,91	0,28	0,92	0,27	-0,36	0,72
Migrationshintergrund						
Qualifikation der Leitung	0,71	0,46	0,73	0,45	-0,46	0,64
„Erzieherin“						
Qualifikation der Leitung	0,16	0,37	0,15	0,36	0,37	0,71
„Hochschulabschluss“						
Qualifikation der Leitung	0,06	0,24	0,06	0,23	0,27	0,79
„Ergänzungsfachkraft“						

Anmerkung: Ausgangsstichprobe: N = 237, Analytestichprobe: N = 210

Tabelle 23: Bivariate Zusammenhänge der Strukturmerkmale

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
2	0,09																					
3	-0,01	-0,24***																				
4	0,06	0,01	-0,01																			
5	-0,03	-0,16*	0,13	0,02																		
6	0,09	-0,04	0,11	0,00	0,14*																	
7	-0,09	-0,09	-0,13	0,05	0,01	-0,04																
8	0,06	0,29***	0,04	0,02	0,02	0,00	-0,22**															
9	0,07	0,18*	0,10	0,13	0,08	0,07	-0,03	0,23***														
10	-0,04	0,03	-0,16*	-0,05	0,01	-0,10	-0,02	0,02	0,01													
11	-0,00	-0,04	0,03	-0,06	0,08	0,01	-0,04	-0,01	0,05	0,45***												
12	0,10	0,09	-0,05	0,01	0,03	-0,03	0,02	0,12	-0,08	-0,13	-0,03											
13	0,06	0,07	-0,01	0,00	-0,10	0,03	0,08	0,01	-0,01	-0,08	-0,18**	-0,05										
14	0,03	0,04	0,24***	0,07	0,06	-0,08	-0,09	0,14*	0,09	0,07	0,38***	-0,05	-0,06									
15	0,01	-0,03	-0,07	0,10	0,02	0,13	-0,11	0,10	0,11	0,11	0,07	-0,09	0,03	0,17*								
16	0,01	-0,02	0,05	-0,05	-0,07	0,12	-0,05	0,08	-0,03	-0,06	0,04	0,04	-0,06	0,08	0,10							
17	0,08	0,13	-0,05	-0,01	-0,13	0,12	-0,10	0,18**	0,07	0,07	0,08	-0,00	-0,00	0,11	0,47***	0,28***						
18	0,01	-0,12	0,04	0,01	0,06	-0,03	-0,10	0,04	-0,04	0,09	-0,05	-0,07	0,07	-0,00	0,09	0,06	0,06					
19	-0,02	-0,12	0,23***	0,05	-0,03	0,08	-0,16*	-0,03	0,02	0,07	0,04	-0,06	-0,14*	0,08	-0,03	-0,00	-0,04	0,15*				
20	0,16*	-0,07	-0,02	0,08	-0,05	-0,07	-0,10	-0,06	-0,08	-0,01	-0,10	0,09	-0,05	-0,01	-0,04	0,01	-0,06	0,02	0,09			
21	0,06	0,09	-0,11	0,00	0,01	0,05	-0,32***	0,17*	0,14*	0,07	0,04	0,17*	-0,01	0,09	0,10	-0,04	0,04	0,01	0,15*	0,15*		
22	-0,11	-0,07	0,05	0,07	-0,01	-0,24***	0,49***	-0,20**	-0,07	-0,06	0,03	-0,00	0,05	0,10	-0,13	-0,06	-0,06	-0,16*	-0,22**	-0,08	-0,35***	
23	0,03	0,10	0,11	0,01	0,03	-0,07	-0,02	0,18*	0,11	0,12	0,25***	-0,02	-0,10	0,33***	0,02	-0,07	0,09	-0,04	0,04	-0,16*	0,10	0,19**

1: Freie Träger

2: Ganztagsbetreuung (RK Teilzeit, erweiterter Ganztag)

3: Anzahl angemeldeter Kinder

4: Mittlere Elternbeteiligung (RK keine/hohe Beteiligung)

5: Bildungspläne - positive Beeinflussung

6: Bildungspläne – hilfreich

7: Anteil Fachkräfte mit Hochschulabschluss

8: Anteil Ergänzungsfachkräfte

9: Durchführung Sprachstandsdiagnostik

10: Kinder mit Migrationshintergrund

11: Soziale Schicht niedrig

12: Soziale Schicht mittel

13: Soziale Schicht hoch

14: Kinder mit Sprachstörung

15: Fortbildung Sprache

16: Fortbildung Schulvorbereitung 17: Fortbildung Sprachförderung für Kinder mit Mig

18: Geschlecht (RK männlich)

19: Berufserfahrung

20: Kein Migrationshintergrund (RK Mig)

21: Qualifikation der Leitung 'Erzieherin'

22: Qualifikation der Leitung 'Hochschulabschluss'

23: Qualifikation der Leitung 'Ergänzungskraft'

Anmerkung: n = 210; * p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001